

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

DIANE MENDES FEITOSA

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS**

DIANE MENDES FEITOSA

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS**

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

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

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processos Técnicos

F311e Feitosa, Diane Mendes
Estratégias de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos: ressignificando práticas / Diane Mendes Feitosa. – 2021. 282 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2021.

“Orientador: Dra. Maria da Glória Carvalho Moura.”

1. Educação de jovens e adultos. 2. Prática pedagógica.
3. Estratégias de ensino-aprendizagem. I. Moura, Maria da Glória Carvalho. II. Título.

CDD 374

Bibliotecário: Hermandes Andrade Silva – CRB-3/936

DIANE MENDES FEITOSA

ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

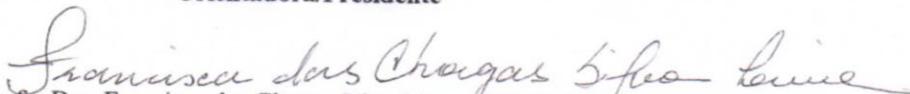
Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura.

Aprovada em 27 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA



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



Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima - UFMA/PPGE
Examinadora Externa



Prof. Dr. Joaquim Luis Medeiros Alcoforado - UC/FPCE
Examinador Externo



Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho - UFPI/PPGED
Examinador Interno



Dra. Antonia Edna Brito - UFPI/PPGED
Examinadora Interno

*Senhor Deus. Porque Dele e por Ele,
para Ele são todas as coisas. A Ele a glória!!!*

*To the Lord God. For of him and by him. To
him are all things. To him by glória!!!*

*Al Señor Dios. Por Él y por Él, para Él son
todas las cosas. A él la glória !!!*

AGRADECIMENTOS

Ao que está sentado no trono e ao cordeiro seja o louvor. Seja a honra, seja a glória, seja o domínio pelos séculos dos séculos. A ti, Poderoso Deus, agradeço por mais essa benção. Glórias a Ti Senhor!

A minha filha Hannah Vitória, Joia preciosa, presente que Deus me concedeu em sua infinita bondade. Minha benção. Amo você minha filhota. Minha querida estrelinha.

Aos meus pais Alice e Barbosa pelo amor, dedicação, incentivo e por todos os esforços que contribuíram para a realização dos meus projetos de vida e profissional. Amo vocês!

As minhas irmãs Chistiane e Liane pelo amor, carinho e apoio. Com os quais posso contar sempre.

Aos meus sobrinhos Pedro, Paulo, Ítalo e Marion Alice. Meus tesouros preciosos.

À professora Glória Moura a minha gratidão e respeito. Incansável exemplo de sabedoria dedicação e inteligência. Com quem tenho aprendido muito não apenas sobre a docência, mas conhecimentos que contribuíram para enriquecer a minha vida profissional e pessoal. Minha orientadora tão querida!

À Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima que me contagiou com seu sorriso, sua simplicidade. Com quem nessas idas e vindas de Teresina para a “Ilha” tenho aprendido muito.

Ao professor Dr. Joaquim Alcoforado pelas valiosas sugestões que contribuíram para aprimorar este trabalho.

Às professoras Profa. Dra Antonia Dalva França e Profa. Dra Antonia Edna Brito pelas valiosas contribuições com sugestões que enriqueceram este trabalho. Ambas sempre muito gentis.

À amiga Marcoelis, Djanira e Érica com quem tenho compartilhado angústias, similaridades e principalmente sorrisos que ajudaram a descontrair nos momentos de tensão.

À amiga Socorro Rabelo, amigo Ju, Janete e Risonilda pelas orações, demonstração de carinho e apoio. Aos amigos do Hospital da Primavera com quem tenho aprendido muito sobre o cuidar e acolher.

Aos Estudantes e professores participantes desse estudo que com seus ditos e não dito foram imprescindíveis para concretização dessa investigação. Em especial as professoras Marilene, Kênia, Zildene, Marlene, Cristovão e Helena pela acolhida nos municípios.

As colegas do Núcleo em Educação: Edileusa, Mirian, Celene, Silmara Sara, Laura, pelos momentos de discussões e reflexões que ajudaram a enriquecer esta investigação.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí pelas discussões necessárias para realização desse estudo e para enriquecer minha aprendizagem.

*Os piores muros da educação
são aqueles construídos entre o
aluno, o ensino e a
aprendizagem.*

*Maria da Glória Carvalho Moura
(29.02.2018)*

FEITOSA, Diane Mendes. **Estratégias de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos**: ressignificando práticas. Tese de Doutorado em educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

RESUMO

A tese apresenta o resultado da pesquisa sobre o uso de estratégias de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, objeto de estudo investigado. Vincula-se à linha de pesquisa: Formação Docente e Prática educativa do Programa de Pós-graduação em Educação e ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de profissionais da Educação (NIPPC), da Universidade Federal do Piauí. Para ser desenvolvida contou com a colaboração de professores e estudantes de seis municípios piauienses buscando responder a questão/problema do estudo: “Como o professor da EJA ressignifica a prática pedagógica utilizando estratégias de ensino-aprendizagem como instrumento de reflexão da ação docente”? Com o objetivo de: Compreender as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na Educação de Jovens e Adultos, como instrumento de reflexão da ação docente e ressignificação da prática pedagógica. A tessitura da rede teórico metodológica se apoiou em: Bordenave e Pereira (2011), DeAquino (2007), Finger; Asún (2003), Freire (1987), Kolb (2014), Knowles (2009), Moura (2006, 2007, 2012), dentre outros. A metodologia utilizada reúne as abordagens qualitativa e quantitativa. Para coleta dos dados foram utilizados o questionário e a entrevista narrativa, organizados em gráficos/ tabelas e textos, nestes foram identificando os elementos indexados e os elementos NÃO indexados, seguindo as orientações de Schütze (2013). As informações quantitativas receberam tratamento estatístico descritivo e as qualitativas foram interpretadas a luz da Análise de Discurso. Os resultados revelam que o planejamento constitui espaço de reflexão sobre as estratégias de ensino-aprendizagem usadas pelos professores. Ficou evidente, também a mudança de postura dos participantes a partir da formação continuada que contribuiu para a reflexão das estratégias utilizadas. Assim, chegamos à conclusão de que o uso de estratégias diversificadas coloca o estudante no centro do processo de ensino, tornando a aprendizagem mais significativa. A investigação confirma a tese de que as estratégias de ensino-aprendizagem quando utilizadas como instrumento de reflexão da e sobre a ação docente, desafiam o professor a repensá-las, ressignificando e transformando a prática pedagógica.

Palavras-chave Estratégias de ensino-aprendizagem. Educação de Jovens e Adultos. Formação e Prática Pedagógica.

FEITOSA, Diane Mendes. **Teaching-learning strategies in youth and adult education: giving new meaning to practices** Thesis (Doctorate in Education)– Graduate Program in Education, Federal University of Piauí, Teresina, 2021.

ABSTRACT

The thesis presents the result of the research on the use of teaching-learning strategies in Youth and Adult Education, object of study investigated. It is linked to the line of research: Teacher Training and Educational Practice of the Postgraduate Program in Education and to the Interdisciplinary Center for Research in Curricular Practices and Training of Education professionals (NIPPC), from the Federal University of Piauí. In order to be developed, it had the collaboration of teachers and students from six municipalities in Piauí, seeking to answer the question/problem of the study: “How does the EJA teacher resignify the pedagogical practice using teaching-learning strategies as an instrument of reflection of the teaching action”? With the objective of: Understanding the teaching-learning strategies used in Youth and Adult Education, as an instrument of reflection of the teaching action and resignification of the pedagogical practice. The fabric of the theoretical-methodological network was based on: Bordenave e Pereira (2011), DeAquino (2007), Finger; Asún (2003), Freire (1987), Kolb (2014), Knowles (2009), Moura (2006, 2007, 2012), among others. The methodology used brings together qualitative and quantitative approaches. For data collection, the questionnaire and the narrative interview were used, organized in graphs/tables and texts, in which the indexed elements and the non-indexed elements were identified, following the guidelines of Schütze (2013). Quantitative information received descriptive statistical treatment and qualitative information was interpreted in the light of Discourse Analysis. The results reveal that planning constitutes a space for reflection on the teaching-learning strategies used by teachers. It was also evident the change of posture of the participants from the continuing education that contributed to the reflection of the strategies used. Thus, we came to the conclusion that the use of diversified strategies places the student at the center of the teaching process, making learning more meaningful. The investigation confirms the thesis that teaching-learning strategies, when used as an instrument for reflecting on and about the teaching action, challenge the teacher to rethink them, resignifying and transforming pedagogical practice.

Keywords: Teaching-learning strategies. Youth and Adult Education. Education and Pedagogical Practice.

FEITOSA, Diane Mendes. **Estrategias de enseñanza-aprendizaje en la educación de jóvenes y adultos: dando un nuevo significado a las prácticas.**, Tesis (Doctorado en Educación) – Programa de Posgrado en Educación, Universidad Federal de Piauí,, Teresina, 2019

RESUMÉ

La tesis presenta el resultado de la investigación sobre el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje en la Educación de Jóvenes y Adultos, objeto de estudio investigado. Está vinculado a la línea de investigación: Formación Docente y Práctica Educativa del Programa de Posgrado en Educación y al Centro Interdisciplinario de Investigación en Prácticas Curriculares y Formación de profesionales de la Educación. (NIPPC), de la Universidad Federal de Piauí. Para ser desarrollado, contó con la colaboración de docentes y estudiantes de seis municipios de Piauí, buscando responder a la pregunta/problema del estudio: “¿Cómo el docente de EJA resignifica la práctica pedagógica utilizando estrategias de enseñanza-aprendizaje como instrumento de reflejo de la acción docente?” Con el objetivo de: Comprender las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas en la Educación de Jóvenes y Adultos, como instrumento de reflexión de la acción docente y resignificación de la práctica pedagógica. El tejido de la red teórico-metodológica se basó en: Bordenave e Pereira (2011), DeAquino (2007), Finger; Asún (2003), Freire (1987), Kolb (2014), Knowles (2009), Moura (2006, 2007, 2012), entre otros. La metodología utilizada reúne enfoques cualitativos y cuantitativos. Para la recolección de datos se utilizó el cuestionario y la entrevista narrativa, organizados en gráficos/tablas y textos, en los cuales se identificaron los elementos indexados y los elementos no indexados, siguiendo las pautas de Schütze (2013). La información cuantitativa recibió tratamiento estadístico descriptivo y la información cualitativa fue interpretada a la luz del Análisis del Discurso. Los resultados revelan que la planificación constituye un espacio de reflexión sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los docentes. También fue evidente el cambio de postura de los participantes a partir de la formación permanente que contribuyó a la reflexión de las estrategias utilizadas. Así, llegamos a la conclusión de que el uso de estrategias diversificadas coloca al estudiante en el centro del proceso de enseñanza, haciendo que el aprendizaje sea más significativo. La investigación confirma la tesis de que las estrategias de enseñanza-aprendizaje, al ser utilizadas como instrumento de reflexión sobre y sobre la acción docente, interpelan al docente a repensarlas, resignificando y transformando la práctica pedagógica.

Palabras clave Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Educación de Jóvenes y Adultos. Educación y Práctica Pedagógica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Elementos estruturantes das práticas pedagógicas.....	33
Figura 2 <i>Práxis</i> e a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem	34
Figura 3 Contribuições da formação continuada para ressignificação das práticas.....	36
Figura 4 Teorias da aprendizagem.....	39
Figura 5 Ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb.....	53
Figura 6 Níveis de reflexão segundo Schön.....	57
Figura 7 Fases da pesquisa.....	82
Figura 8 Movimento cíclico da pesquisa ação.....	85
Figura 9 Movimento cíclico da pesquisa-ação colaborativa.....	86
Figura 10 Localização dos municípios no mapa do Piauí.....	88
Figura 11 Etapas vivenciais da formação.....	97
Figura 12 Jogo Veritek.....	99
Figura 13 Demonstração das peças do Veritek.....	100
Figura 14 Cartela para uso do Veritek.....	100
Figura 15 Baralho Segredo dos Números.....	102
Figura 16 Amostragem não probabilística em bola de neve.....	104
Figura 17 Perfil biográfico dos professores participantes da entrevista narrativa.....	106
Figura 18 Plano de organização da análise dos dados.....	107
Figura 19 Análise de similitude dos elementos indexados.....	244
Figura 20 Nuvem de Palavras relativas aos elementos indexados.....	245
Figura 21 Análise de similitude dos elementos não indexados.....	249
Figura 22 Nuvem de Palavras relativas aos elementos não indexados.....	250

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Enfoques teóricos na aprendizagem do adulto.....	47
Quadro 2	Estratégias de ensino-aprendizagem.....	76
Quadro 3	Matrículas na EJA por município em 2018.....	92
Quadro 4	Quantidade participantes por município.....	103
Quadro 5	Formação acadêmica dos professores formadores.....	119
Quadro 6	Análise dos elementos indexados da entrevista de Alpínia de Atalaia.....	155
Quadro 7	Análise dos elementos não indexados da entrevista de Alpínia de Atalaia.....	160
Quadro 8	Análise dos elementos indexados da entrevista de Azaleia do Delta.....	165
Quadro 9	Análise dos elementos não indexados da entrevista de Azaleia do Delta.....	168
Quadro 10	Análise dos elementos indexados da entrevista de Flor de Cajuína.....	171
Quadro 11	Análise dos elementos não indexados da entrevista de Flor de Cajuína.....	177
Quadro 12	Análise dos elementos indexados da entrevista de Camélia do Poti.....	181
Quadro 13	Análise dos elementos não indexados da entrevista de Camélia do Poti.....	186
Quadro 14	Análise dos elementos indexados da entrevista de Girassol do Nordeste.....	193
Quadro 15	Análise dos elementos não indexados da entrevista de Girassol do Nordeste.....	197
Quadro 16	Análise dos elementos indexados da entrevista de Hibisco do Sertão.....	201
Quadro 17	Análise dos elementos não indexados da entrevista de Hibisco do Sertão.....	205
Quadro 18	Análise dos elementos não indexados da entrevista de Calêdula do Maratoan....	207
Quadro 19	Análise dos elementos não indexados da entrevista de Calêdula do Maratoan....	212
Quadro 20	Análise dos elementos indexados da entrevista de Margarida do Longá.....	214
Quadro 21	Análise dos elementos não indexados da entrevista de Margarida do Longá.....	219
Quadro 22	Análise dos elementos indexados da entrevista de Tulipa do Litoral.....	221
Quadro 23	Análise dos elementos não indexados da entrevista de Tulipa do Litoral.....	225
Quadro 24	Análise dos elementos indexados da entrevista de Violeta do Piauí.....	230
Quadro 25	Análise dos elementos indexados da entrevista de Violeta do Piauí.....	236

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Caracterização dos professores formadores envolvidos no estudo (n=25).....	116
Tabela 2 Caracterização dos professores formadores quanto a Experiência no Magistério e Experiência na EJA (n=25).....	117
Tabela 3 Caracterização dos professores participantes (n=134) Barras, Campo Maior, Parnaíba, Piripiri, São João da Serra e Teresina (PI), Brasil, 2019.....	122
Tabela 4 Caracterização dos professores participantes quanto a Experiência no Magistério e Experiência na EJA Barras, Campo Maior, Parnaíba, Piripiri, São João da Serra e Teresina (PI), Brasil, 2019 (n=134).....	124
Tabela 5 Formação continuada desenvolvidas nos municípios.....	126
Tabela 6 Formação continuada desenvolvidas nas escolas de EJA.....	127
Tabela 7 Caracterização socioeducacional dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (n=144). Barras, Campo Maior, Parnaíba, Piripiri e Teresina (PI), Brasil, 2019.....	133
Tabela 8 Informações dos estudantes sobre sistema de ensino, localização da residência e meio de acesso à escola.....	136
Tabela 9 Distribuição dos estudantes quanto ao Ingresso na Escola e na EJA (n=144). Barras, Campo Maior, Parnaíba, Piripiri e Teresina (PI), Brasil, 2019.....	137
Tabela 10 Informações sobre expectativas relacionadas à escola (n=144) Barras, Campo Maior, Parnaíba, Piripiri e Teresina (PI), Brasil, 2019.....	141
Tabela 11 Opção que melhor retrata a como os professores de EJA ministram as aulas (n=144). Barras, Campo Maior, Parnaíba, Piripiri e Teresina (PI), Brasil, 2019.....	146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Formação acadêmica dos professores participantes.....	125
Gráfico 2 Participação dos professores em atividades de desenvolvimento profissional.....	129
Gráfico 3 Avaliação do impacto da participação dos professores em atividades de desenvolvimento profissional.....	131
Gráfico 4 Distribuição dos estudantes segundo os motivos de reprovação, Piauí.....	139
Gráfico 5 Opções que melhor retratam os relacionamentos estabelecidos pelos estudantes na escola.....	142
Gráfico 6 Lugar que a escola representa na vida do estudante.....	146
Gráfico 7 Avaliação do envolvimento dos professores em relação aos estudantes.....	148
Gráfico 8 Situações que acontecem na sala de aula.....	150
Gráfico 9 Opções que melhor retratam a situação do estudante na sala de aula.....	152

LISTA DE SIGLAS

CEE-Conselho Estadual de Educação

CEJA-Centro de Educação de Jovens e Adultos

CEM- Centro Educacional Masculino

COMFOR- Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores do Magistério da Educação Básica

DUASE-Diretoria da Unidade de Atendimento Socioeducativo

EJA Educação de Jovens e Adultos.

MEC- Ministério da Educação e Cultura

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

NIPPC-Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Práticas Pedagógicas e curriculares de profissionais da Educação Básica.

PJU-Projovem Urbano.

PNAD-Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar

SASC- Secretaria de Assistência Social e Cidadania

SECADI-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SEMED- Secretaria Municipal de Educação

UNDIME/PI- União dos Dirigentes Municipais de Educação do Piauí

UFPI- Universidade Federal do Piauí.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: SITUANDO A PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO.....	15
2 MÚLTIPLOS OLHARES NA EJA: ENTRE A ESCOLA DA VIDA E A VIDA NA ESCOLA.....	25
2.1 A complexa relação ensino-aprendizagem: diálogo didático entre professor e alunos.....	25
2.2 Prática pedagógica: interfaces entre reflexão e ação.....	30
2.3 Teorias da aprendizagem.....	38
2.4 Aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos.....	47
2.5 Estratégias de ensino-aprendizagem na EJA.....	69
3 CONSTRUINDO CAMINHOS: A TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA DO ESTUDO.....	78
3.1 Pesquisa em educação: pontuando algumas questões.....	79
3.2 A tessitura da pesquisa colaborativa.....	84
3.3 Definição do território investigado: caracterização dos municípios.....	88
3.4 Instrumentos: procedimentos de recolha dos dados.....	92
3.5 Etapas vivenciais de formação: contextos e situações de aprendizagem.....	97
3.5 População: definição amostral dos participantes da investigação.....	108
3.6 Organização, Categorização e análise dos dados.....	103
4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS EM TRÊS TEMPOS.....	115
4.1 Professor formador: interlocutor de uma experiência formativa na universidade.....	115
4.2 Professor participante: protagonista de situações de aprendizagem na sala de aula.....	121
4.3 Estudantes da EJA: o que dizem os aprendizes do espaço escolar.....	132
4.3.1 Caracterização socioeducacional dos estudantes.....	133
4.3.2 Trajetória Escolar.....	137
4.3.3 Percepções sobre a escola.....	140
4.3.4 Atuação docente.....	145
5 ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: INTERFACES ENTRE LIÇÕES APRENDIDAS E LIÇÕES ENSINADAS.....	154
5.1 De professora a facilitadora da aprendizagem: que estratégias usar?.....	155
5.2 De marinheira a professora: embarcando nos desafios da docência.....	165
5.3 Ser professora e pesquisadora: espaços e tempos de aprendizagens.....	170
5.4 O ensinar com o “beabá”? De que estratégia estamos falando?.....	180
5.5 De egresso a professor da EJA: entre tempo escolar e desafios da prática docente.....	193
5.6 A propósito, por que não pensar e utilizar estratégias inclusivas?.....	200
5.7 Estratégias na formação docente e na sala de aula: díade entre aprender e ensinar.....	207
5.8 Tornar-se professora: tensões entre realidade e processo de (re)construção da prática.....	214
5.9 Estratégias na EJA: pensar no estudante e em sua permanência na sala de aula.....	227
5.10 Estratégias de ensino-aprendizagem: um olhar além das grades.....	230
5.11 Análise de similitude das narrativas dos participantes.....	238
CONSIDERAÇÕES FINAIS: um ponto de chegada, mas não o final da caminhada.....	247
REFERÊNCIAS.....	253
APÊNDICES.....	265
ANEXOS.....	291

1 INTRODUÇÃO: SITUANDO A PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

[...] Ao falar em especificidade para EJA, estamos nos referindo a tempo e espaços adequados à aprendizagem de jovens e adultos.

(Moura, 2006, p. 129)

As mudanças ocorridas na contemporaneidade tornam imperativas reformas que viabilizem a educação, considerando sua complexidade e impõem desafios crescentes na esfera política, cultural, econômica e social. Vivemos em um mundo plural e contraditório que requer pessoas aptas para responder às exigências individuais e coletivas diante do acelerado processo de transformações oriundas desse contexto.

Nessa conjuntura eminentemente dinâmica, a escola defronta-se com o desafio de redefinição de seu papel e necessita, portanto, construir no seu interior espaços de diálogo e reflexão com vistas a ações efetivas a partir da variedade de sujeitos que a constituem. A atuação do professor é um fator relevante no âmbito dessas discussões, pois, como agente de mudanças, intervém nos processos cognitivo, afetivo e social no sentido de propiciar ao estudante formação integral que articule pensamento crítico à criatividade, com o uso do que aprendeu para além dos muros da escola.

Diante dessa realidade, é pertinente considerar a formação continuada como elemento imprescindível para a ressignificação da prática docente, sem perder de vista a prática pedagógica e educativa, pois essa tríade se complementa, contribuindo para transformações no fazer pedagógico. Vale ressaltar que a formação se constitui em um processo de reflexão e análise que não se resume meramente ao ato de pensar, mas diz respeito a uma ação consciente que analisa e compreende as intervenções. (LIBERALI, 2010).

Para instaurar uma cultura profissional com vistas a uma inovação pedagógica é fundamental uma formação pautada na reflexão crítica das práticas a partir do próprio “chão da escola”, visto que é nesse espaço que ocorrem as intervenções realizadas pelo professor, visando à aprendizagem dos estudantes. (FORMOSINHO, 2009).

Quanto à Educação de Jovens e Adultos (EJA), fazemos referência à epígrafe do início dessa seção, quando Moura (2006) ressalta a importância do respeito às especificidades do estudante no processo educativo. A reflexão parte de uma postura docente que considera as temporalidades vivenciais dos estudantes e propicia espaços apropriados para que sejam

estimulados a conhecer, a aprender de forma contextualizada, participativa, consciente e responsável.

Tais questões traduzem a necessidade de ressignificação das práticas desenvolvidas no contexto escolar. Moura (2006) diz que a transformação das práticas na EJA envolve um movimento cíclico e contínuo de pensar e repensar as ações realizadas no cotidiano profissional. Nesse processo, o educador teoriza a sua prática dando-lhe suporte para o enfrentamento dos problemas relacionados à sala de aula.

No espaço da sala de aula ocorrem as múltiplas transformações oriundas das práticas desenvolvidas no contexto escolar que, inter-relacionadas entre si, influenciam o processo de ensino e de aprendizagem. A forma como são elaboradas as planificações, as estratégias de ensino utilizadas, as interações socioafetivas e a postura epistemológica adotada pelo professor em sua prática, definidas com base em decisões, conscientes ou não, determinam a prática docente. (ALTET, 2000).

As estratégias de ensino definidas pelo professor no momento da planificação das aulas são decisivas para o alcance ou não dos objetivos educacionais, pois interferem de forma significativa nas relações estabelecidas na tríade professor/conhecimento/estudante, bem como na operacionalização da aula e na aprendizagem dos estudantes. A principal finalidade das estratégias é facilitar o desenvolvimento dos estudantes de forma que eles avancem da situação em que se encontram até alcançarem os objetivos previstos na planificação. (BORDENAVE; PEREIRA, 2011).

Nessa direção, é imprescindível a discussão das questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem na EJA, visando sensibilizar os professores para a compreensão da reciprocidade da relação pedagógica que é estabelecida na sala de aula. Os estudantes são sujeitos de sua história, portanto, trazem consigo uma metodologia própria adquirida com sua experiência de vida, que precisa articular-se com a metodologia escolar. Ao refletir sobre a prática, o professor está em um contínuo movimento de “Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica.” (FRANCO, 2012, p. 170).

O professor da EJA como protagonista de uma intervenção educativa no âmbito escolar, ao repensar sua prática assume uma postura reflexiva no que se refere a construção de estratégias de ensino voltadas ao estudante para torná-lo “[...] capaz de desenvolver um roteiro diferenciado em relação ao que aprende e a se posicionar crítica e reflexivamente em relação à aprendizagem.” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 40).

E, em sendo assim, reafirmamos que as práticas pedagógicas determinam os princípios orientadores que norteiam as ações, no âmbito da sala de aula. Compreender as estratégias de ensino-aprendizagem como instrumento de reflexão da prática, antes, durante e após a ação, oferece ferramentas para o professor ressignificar a sua prática. Essa tomada de consciência desencadeia mudanças no foco do “[...] processo de ensinar para o processo de aprender e provoca uma ação centrada no aprendente.” (ALTET, 2000, p. 33).

Masetto (2006) discute o conceito de estratégias de ensino, caracterizando-as como os meios usados pelo professor para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Tornam-se mediadoras de aprendizagem à medida que constituem um dos principais fatores que contribuem para o envolvimento do educando nas aulas e fazem-no sentir-se estimulado a conhecer, a aprender. O autor acrescenta que o professor ao trabalhar com estratégias diversificadas possibilita o desenvolvimento da criatividade, iniciativa, diálogo, respeito a opiniões dos outros e capacidade de analisar problemas.

Com efeito, as estratégias de ensino-aprendizagem permitem que o professor aborde os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de acordo com o que se espera que os alunos aprendam, como assevera Zabala (1998). A aprendizagem deve ser analisada levando-se em conta não só a dimensão cognitiva, mas também o desenvolvimento afetivo, psicomotor, de competências e de atitudes que “[...] incentivem a participação dos alunos, a interação entre eles, a pesquisa, o debate, o diálogo; que promovam a produção do conhecimento; que permitam o exercício de habilidades humanas importantes [...]” como preconiza Masetto (2006, p.143). Assim, as estratégias de ensino estão centradas “na concepção finalizada e organizada da ação de ensinar, operacionalizada em subestratégias, tarefas ou atividades.”, pontua Roldão (2009, p. 30).

Então, o trabalho pedagógico desenvolvido na EJA, exige escolhas de estratégias de ensino-aprendizagem diversificadas e adequadas para este público, com vistas a estimular a sua permanência na escola, de forma a tornar a aula interessante para ambas as partes, tanto para o aluno quanto para o professor. Ressaltamos a importância de o professor ter uma proposta de trabalho mais dinâmica, pois muitas vezes os jovens e adultos veem fora dos muros da escola algo mais atrativo que aquilo que está sendo apresentado na sala de aula.

Assim, o professor de EJA, ao refletir sobre sua prática e sua forma de ensinar, pode desenvolver uma atitude alerta e de contínua avaliação de suas intervenções e subsequentes decisões, posicionando o seu público-alvo no centro de suas ações, no sentido de oferecer uma educação qualificada e mais igualitária aos alunos jovens e adultos (MOURA, 2007). Para tanto, a ressignificação das práticas educativas no âmbito das escolas de EJA torna-se

foco da formação visando ao desenvolvimento e criação de estratégias de ensino que fortaleçam o papel do estudante como sujeito da aprendizagem e o papel do professor como mediador nos diversos ambientes de aprendizagem.

Nessa perspectiva, investigar a educação de pessoas jovens e adultas tendo como objeto de estudo as estratégias de ensino-aprendizagem e a ressignificação da prática pedagógica, ganha sentido e torna-se, sem dúvida, uma temática relevante nas discussões inadiáveis sobre a perspectiva de mudança nas escolas dessa modalidade de ensino, foco desta investigação.

As motivações pessoais para realização deste estudo fundamentam-se no desejo de produzir conhecimento e reflexões sobre aspectos que foram surgindo durante a trajetória profissional como docente, supervisora e pesquisadora. Na primeira experiência na docência, como alfabetizadora em escolas públicas de Teresina, tivemos momentos de aprendizagens e vivências de dilemas relacionados à construção e aplicabilidade das estratégias de ensino-aprendizagem adequadas a esta fase complexa da vida escolar dos estudantes.

A experiência como alfabetizadora propiciou também a convivência com colegas de profissão, com os quais refletíamos os desafios inerentes ao processo ensino-aprendizagem. Além disso, no contato direto da sala de aula percebemos que ser professor não é uma tarefa fácil, pois nos deparamos com situações incertas, desconhecidas e complexas que exigem determinadas competências para atuação docente.

Destacamos também a experiência com a formação inicial de professores no Curso Pedagógico, preparação para o exercício da docência na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com a extinção deste curso continuamos exercendo a docência no Curso Normal Superior do Instituto de Educação Antonino Freire, instituição que por muitos anos constituiu referência na formação de professores para atuação na educação básica. Além de ministrar as disciplinas pertinentes ao curso, acompanhávamos os estudantes na supervisão do componente curricular Investigação da Prática Pedagógica, proposta que consistia na inserção dos futuros professores nas escolas a partir do primeiro semestre do curso para observação, análise de questões pertinentes do cotidiano escolar.

Outra experiência marcante foi a oportunidade de assumir a supervisão em uma escola municipal e atuar com alunos e professores da Educação de Jovens e Adultos - EJA. As principais atribuições no exercício desta função consistiam em acompanhar o trabalho pedagógico do professor e manter com os estudantes um relacionamento baseado no diálogo. Nesse processo, percebíamos as inquietações relacionadas à prática pedagógica, dentre as quais a utilização das estratégias de ensino desenvolvidas em sala e sua relação com a

aprendizagem discente. Em uma relação de parceria concentrávamos esforços em busca de propostas de intervenção para o enfrentamento dos desafios da tarefa de ensinar e aprender.

Nessa experiência profissional tivemos momentos privilegiados em que surgiram inquietações sobre a prática pedagógica aplicada nessa modalidade de ensino da educação básica. Essas descobertas nos propiciavam conhecimentos acerca das temáticas relacionadas aos jovens e adultos, contribuindo em nossas intervenções junto aos docentes, mas eram, sobretudo, enriquecedoras para nosso desenvolvimento enquanto ser humano.

O ingresso no Mestrado em Educação teve como propósito aprofundar os estudos acerca da EJA investigando a ação supervisora e sua contribuição na produção de saberes e práticas escolares. A pesquisa apresentou, entre outras evidências, que a realização de atividades burocráticas e a resistência dos docentes são os principais empecilhos para a promoção de momentos de reflexão da prática pedagógica, evidenciando, assim, que a ação supervisora no contexto escolar não tem conseguido promover ou apoiar o processo reflexivo-formativo dos professores de EJA.

A pesquisa no Mestrado mostrou a necessidade sentida pelos professores de intervenção mais eficaz por parte da supervisão, que promovam reflexões sobre a prática pedagógica a fim de estimular a construção de saberes sobre novas estratégias e formas de ensinar as pessoas jovens e adultas. Diante disso, ressaltamos a importância de oportunizar aos docentes, espaços de formação continuada, como parte das ações do supervisor escolar, com vistas a trabalhar as necessidades dos professores centradas nas dificuldades de aprendizagem dos estudantes, possibilitando dessa forma, intervenções pedagógicas eficazes no âmbito da sala de aula.

A articulação entre a experiência profissional e as reflexões realizadas no percurso de desenvolvimento do Mestrado fez emergir novas inquietações, surgindo o desejo de ampliar a experiência como pesquisadora e dar continuidade aos estudos em um Curso de Doutorado, envolvendo as estratégias de ensino-aprendizagem na educação de pessoas jovens e adultas.

Na reflexão suscitada, pareceu-nos pertinente verificar a produção de conhecimento sobre as pesquisas realizadas envolvendo o nosso objeto de estudo. Assim, realizamos um levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estabelecendo como critérios de refinamento da busca os seguintes descritores: a) ensino-aprendizagem; c) educação de jovens e adultos; d) ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos, tendo como recorte temporal as pesquisas realizadas nos últimos 6 anos.

Além do repositório da CAPES, realizamos uma busca no banco de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), também tendo como recorte temporal as investigações realizadas nos últimos 6 anos, no sentido de verificar as pesquisas produzidas sobre a temática no nosso Estado, dando visibilidade as produções em nível local.

Com relação aos resultados obtidos na plataforma da CAPES, foram filtrados 618 estudos relacionados com ensino e aprendizagem, sendo 487 dissertações e 133 teses de doutorado. Nesse universo, somente 20 pesquisas constavam em seu título o descritor “ensino-aprendizagem”. Vale ressaltar que, diante de nosso objeto de estudo, esses dois termos (ensino-aprendizagem separados por um hífen) serão considerados a partir da complexa e indissociável interdependência entre eles.

Quanto ao descritor “educação de jovens e adultos”, filtramos 310 trabalhos que versam sobre a temática. Destes 240 dissertações de Mestrado e 70 teses de Doutorado. As abordagens feitas pelos autores nas investigações estão relacionadas à questão do currículo, alfabetização, política pública, formação docente e inclusão.

Ao refinarmos a busca com o descritor “ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos”, identificamos a existência de 9 trabalhos produzidos. Destes, dois apresentava no título o termo ensino-aprendizagem com hífen. Uma defendida em 2016 pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul e a outra, com defesa em 2015, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências e Meio Ambiente da Universidade Federal do Pará. A seguir, faremos uma descrição, de forma abreviada, das principais características das duas investigações mencionadas.

A dissertação sistematizada por Wansley Ferreira de Freitas, intitulada “Um estudo etnográfico histórico-cultural das práticas dialógicas de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos - EJA (2014 -2015)”, teve como objetivo de analisar o diálogo e a produção de conhecimento na relação entre educadores/educandos e gestores no âmbito escolar, e como os sujeitos lidam com a questão do que é ensinado e apreendido dentro da escola. Como resultados, aponta a importância do diálogo promovido entre educadores/educandos e instituição e reconhecem o papel social da EJA e de seus professores na consolidação do processo de ensino-aprendizagem.

A investigação realizada por Raimundo Nonato Maia da Silva tem como título “O ensino de ciências e a educação ambiental no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino em Redenção / Pará” e objetivou observar e descrever a relação existente entre o Ensino de Ciências e a

Educação Ambiental (EA), como tema transversal, no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O autor do estudo conclui que a gestão escolar e professores da EJA assumem o papel de realizar a transversalidade do tema ambiental por meio de atividades e projetos voltados para temáticas relacionadas à consciência ambiental e proteção à natureza, com o propósito de desenvolver nos estudantes a compreensão da importância dos conhecimentos mais elaborados em relação às posturas ambientalmente corretos com vistas a garantir um meio ambiente saudável e a boa qualidade de vida.

Na busca no site do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI identificamos 1 tese e 5 dissertações relacionadas ao descritor “Educação de Jovens e Adultos”. As abordagens feitas pelos autores nas investigações estão relacionadas à prevenção do uso de drogas, prática pedagógica, organização curricular e avaliação da aprendizagem. Quanto ao descritor “ensino-aprendizagem na Educação de jovens e adultos”, não foram constatadas produções, evidenciando uma lacuna de produções científicas sobre essa temática. Diante da relevância de estudos que versem sobre essas questões, visualizamos a possibilidade de investigar algo inédito, aumentando a inquietude e interesse em definirmos as estratégias de ensino-aprendizagem nessa modalidade de ensino da educação básica como objeto de estudo.

Além das questões mencionadas, contribuiu também para a definição da temática investigada, a participação em cursos de formação continuada como supervisora e formadora. Os cursos de formação, proporcionados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), eram operacionalizados pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) por meio do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (COMFOR) e do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Práticas Pedagógicas e curriculares de profissionais da Educação Básica (NIPPC), este último atuamos como membro.

A experiência como professora/formadora nesses cursos possibilitou a participação em diferentes atividades desde o planejamento, operacionalização do curso, bem como o contato direto com os professores/ participantes quando realizávamos o *acompanhamento das formações* nos municípios e realização de atividades diagnósticas com os estudantes, permitindo-nos ouvir depoimentos sobre os conhecimentos adquiridos na experiência formativa proporcionada pelos cursos operacionalizados pelo COMFOR/NIPPC.

Assim, as discussões dos cursos mencionados se circunscreviam em torno de temáticas relacionadas à EJA, tais como: especificidades dos alunos, aulas andragógicas, avaliação da aprendizagem, organização do trabalho docente. A formação aconteceu em três etapas

vivenciais em espaços e momentos distintos. A primeira etapa foi operacionalizada na Universidade com os professores formadores. A segunda, nos municípios, quando os formadores socializavam as discussões realizadas na universidade com os docentes da EJA. Por fim, a terceira etapa vivencial foi operacionalizada pelos professores no desenvolvimento de atividades realizadas em salas de aula, momento em que aplicavam os conhecimentos adquiridos no processo de formação.

Nesta experiência formativa e multiplicadora, as discussões reafirmavam a importância de metodologias que privilegiavam estratégias desafiadoras e motivadoras para os estudantes. Vale ressaltar que as discussões eram fundamentadas em um aporte teórico voltado para o ensino-aprendizagem de pessoas jovens e adultas. Foi uma vivência instigante, pois o movimento constante de ir e vir entre a teoria e a empiria provocou a oportunidade de lançar olhares para questões relacionadas à garantia da aprendizagem e a permanência dos estudantes de EJA na sala de aula.

Nesses momentos de troca de experiência, durante os cursos de formação, a Questão/Problema da pesquisa foi se consolidando e deu origem ao fio do equilibrista reduzindo as inquietações iniciais e fortalecendo a tessitura do estudo chegando a questão problema da pesquisa: “Como o professor da EJA ressignifica a prática pedagógica utilizando estratégias de ensino-aprendizagem como instrumento de reflexão da ação docente? Partindo desta questão, norte do estudo, foi definido como objetivo geral: Compreender as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na Educação de Jovens e Adultos, como instrumento de reflexão da ação docente e ressignificação da prática pedagógica, e como objetivos específicos: a) Identificar as estratégias de ensino que orientam a prática dos professores da EJA; b) Descrever as implicações da formação continuada na prática pedagógica do professor; c) Analisar as estratégias de ensino-aprendizagem como instrumento de ressignificação da prática.

Ressaltamos que a opção pela temática envolvendo as estratégias de ensino-aprendizagem e mudanças das práticas na EJA não se limita a interesses pessoais e profissionais e a sua relevância encontra justificativa na pretensão de contribuir para o avanço da ciência. Assim, o trabalho que ora apresentamos, constitui em uma sistematização de conhecimentos que ajudam a compreender melhor o uso reflexivo das estratégias de ensino-aprendizagem e pode servir como aporte teórico para fomentar a implantação de políticas públicas voltadas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem de pessoas jovens e adultas. Esperamos ainda que possa suscitar novos trabalhos envolvendo esta temática.

Para melhor organização das ideias, o texto foi organizado em seis seções. Na Introdução “Situando a problemática da investigação”, Seção 1, consta os aspectos gerais da pesquisa, tais como objeto de estudo, questão-problema, objetivos. Enfim, contextualizamos para o leitor a temática a ser abordada e a importância do estudo para o campo educacional.

Na Seção 2 intitulada “Múltiplos olhares na EJA: entre a escola da vida e a vida na escola”, dividida em quatro subseções, apresentamos o diálogo dos estudiosos sobre a temática, relacionando os vários espaços de aprendizagens constituintes das trajetórias de vida dos sujeitos da EJA, em especial no espaço escolar. Cabe elucidar que as reflexões sobre a complexa e indissociável relação entre ensino-aprendizagem e as estratégias utilizadas pelo professor possibilitam a ressignificação das práticas na EJA. Portanto, é nesse diálogo que se instaura a discussão do conceito, das características da prática pedagógica, enfatizando a relação desta com a formação contínua do professor e o processo de aprendizagem dos alunos. Além disso, destacamos teóricos considerados precursores no campo das discussões sobre a aprendizagem e aqueles que discutem especificamente como as pessoas jovens e adultas aprendem.

Em, "Construindo caminhos: a trajetória investigativa do estudo", Seção 3, delineamos o percurso metodológico da pesquisa, tendo início com a natureza da investigação, seguida do desenho do campo empírico, dos instrumentos utilizados na recolha dos dados, definição dos interlocutores colaboradores do estudo e, por fim, apresentamos a organização das informações produzidas, bem como a técnica de análise e os aspectos éticos do pesquisa. Nessa seção, discutimos a base epistemológica da pesquisa ação colaborativa crítica como opção metodológica adotada e análise do discurso como técnica de análise dos dados.

A Seção 4 “Estratégias de ensino-aprendizagem: experiências vividas em três tempos” constam os dados quantitativos obtidos através da aplicação de questionários. Abordamos estatisticamente aspectos relacionados às características socioeducacionais, trajetória escolar, expectativas com relação à escola e formação profissional com vistas a conhecer, de forma mais aprofundada, os três grupos participantes das etapas vivenciais da formação realizadas em seis municípios do Estado do Piauí. Vale ressaltar que esses grupos foram partícipes da investigação ora apresentada.

Na Seção 5 “Estratégias de ensino-aprendizagem: interfaces entre lições aprendidas e lições ensinadas”, discutimos os resultados produzidos na entrevista narrativa envolvendo as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelo professor como instrumento de reflexão da ação docente e ressignificação da prática, objeto desse estudo. Para melhor situar o leitor, dividimos a seção em onze Subseções, destas dez agregam os discursos de cada participante

organizados em dois textos, um contendo os elementos indexados e o outro os elementos NÃO indexados. No tratamento dos dados foi utilizada a técnica da análise do discurso tendo como suporte teórico as ideias de Pêcheux e seus colaboradores. Apresentamos também a análise comparativa das semelhanças e singularidades detectadas nas narrativas dos participantes por meio do software Iramuteq.

Por fim, na Seção 6, apresentamos as conclusões a que chegamos ao dar por encerrada a investigação. Enfatizamos pontos relevantes com destaque para os principais achados do estudo tendo com referencia o alcance dos objetivos propostos.

Com efeito, esperamos contribuir com reflexões sobre as estratégias de ensino-aprendizagem com vistas à melhoria das práticas pedagógicas nas instituições que trabalham o ensino de pessoas jovens e adultas.

Na Seção que segue, a discussão incide sobre as bases teóricas que fundamentam a pesquisa, estabelecendo um diálogo com os autores que versam sobre a EJA e seus múltiplos olhares sobre a relação entre escola e vida, como varáveis includentes.

2 MÚLTIPLOS OLHARES NA EJA: ENTRE A ESCOLA DA VIDA E A VIDA NA ESCOLA

Ensinar e aprender são indissociáveis, estão imbricados, são processos recursivos e não é possível sabermos onde um termina e o outro começa.

(Miranda, 2016, p. 19)

Nesta Seção refletimos a complexa relação entre ensino e aprendizagem partindo do pressuposto de que existe um diálogo didático entre professor e estudantes na sala de aula que envolve dois processos indissociáveis e interdependentes, o ensinar e o aprender. Estes processos tal como expõe a epígrafe precisam ser amplamente discutidos sob as mais diversas nuances, para serem compreendidos.

Enfatizamos as concepções de estratégias de ensino-aprendizagem e sua importância no âmbito da sala de aula para a ressignificação das práticas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). É nesse diálogo que se instauram considerações sobre a prática educativa, prática pedagógica e prática docente como fios que tecem a formação docente. Na perspectiva abordada é preconizado o rompimento com um único modelo de formação baseado em investigações sobre a prática docente, para investigações com os professores e pelos professores. Discutimos também os principais enfoques epistemológicos que debatem a aprendizagem. Finalizamos a Seção com algumas reflexões sobre as estratégias de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

2.1 A complexa relação ensino-aprendizagem: diálogo didático entre professor e alunos na sala de aula

O processo ensino-aprendizagem faz parte da vida humana. Diz respeito ao projeto de formação que envolve dois atos pedagógicos interdependentes: ensino e aprendizagem. No âmbito dessa discussão é interessante caracterizar a relação existente entre esses dois termos, estabelecendo os aspectos que diferenciam “ensino-aprendizagem” de “ensino e aprendizagem”.

Ousamos argumentar que ensino-aprendizagem é uma relação de ação e efeito (resultado) diferentemente de “ensino e aprendizagem” (separado pelo conectivo “e” que está cumprindo a função de fazer a conexão entre os dois elementos). No termo ensino-

aprendizagem tem-se a construção da aprendizagem do estudante como elemento que define o ensino.

Vieira; Vieira (2005) caracterizam o termo “ensino-aprendizagem” como expressão globalizante que envolve um conjunto de ações do professor ou do aluno, previamente orientadas, com a finalidade de favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem. Assim, fazer referência ao termo ensino-aprendizagem explicita um processo pedagógico complexo, dinâmico, dialógico, interativo, participativo no qual o professor organiza ações para que o estudante aprenda.

A interdependência entre esses dois termos é discutida também por Zabalza (2007, p. 123), quando esclarece que é impossível falar em ensino sem fazer alusão ao processo de aprendizagem tendo em vista que “[...] ensinar é administrar o processo completo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado, sobre certos conteúdos específicos, junto a um grupo de alunos com características particulares”. Nessa concepção, está presente a compreensão do ensino-aprendizagem em uma visão sistêmica e integrada, que consiste em fazer o estudante aprender.

O termo ensino-aprendizagem visto em uma perspectiva integradora está no centro das discussões realizadas por Zabala (1998). O autor assevera que é impossível dissociar o processo de aprendizagem do processo de ensino visto que as concepções do professor sobre a aprendizagem constitui o ponto de partida para estabelecimento dos critérios e decisões referentes ao ensino. Esse pressuposto interfere nas variáveis que configuram a prática pedagógica do professor desde os objetivos, conteúdos, estratégias e no processo avaliativo.

Anastasiou e Alves (2015) propõe o termo ensinagem para caracterizar o processo que ocorre entre professor e estudante, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender. Existe, portanto, uma unidade dialética processual na qual o professor coordena ações e organiza situações didático-pedagógicas no sentido de alcançar a aprendizagem dos alunos. Trata-se de uma ação de ensino intencional, planejada, que sobrepuja a simples exposição do conteúdo e requer uma postura ativa do aprendiz.

Assim, ensinagem explicita claramente a vinculação existente entre ensino-aprendizagem separado por um hífen, pois serve para fazer referência a um complexo conjunto de interações que envolvem dois agentes educativos (professor e estudante) em um processo de parceria e colaboração que visa em última instância, à formação do estudante.

Nessa mesma linha de pensamento, Castro (2001) ressalta que o ato de ensinar exige um esforço ensinante realizado por alguém (professor), objetivando obter a produção da

aprendizagem em outro sujeito (estudante). Há, portanto, uma intencionalidade, uma iniciativa de um professor que assume deliberadamente o propósito de ensinar.

Desse modo, o ensino engloba elementos que vão além da simples intenção de transmitir uma informação. Em outras palavras, no processo de ensino, existem determinadas particularidades que o caracterizam e o diferenciam da simples comunicação de mensagens entre interlocutores, dentre as quais “[...] destaca-se a finalidade expressa no termo ensinar que constitui a intenção de produzir aprendizagem, ou seja, há uma pretensão em ajudar alguém a aprender.” (CASTRO, 2001, p. 11). Assim, “Ensinar é levar a aprender e se, a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe.”, como assinala Altet (2000, p. 13).

A aprendizagem, como exigência do ensino, diz respeito ao desenvolvimento de processos mentais que permitem o estudante realizar abstrações, interpretar, associar fatos, distingui-los, formular hipóteses, chegar à solução de problemas novos. Em face a esta complexidade, a aprendizagem é uma das funções mentais mais importantes dos seres humanos e pressupõe transformação do pensamento, de atitudes e comportamento.

Tais discussões encontram respaldo nas formulações teórico-conceituais de autores tais como Knowles (2009), Bordenave e Pereira (2011), DeAquino (2007) que se debruçam sobre a temática. No diálogo com os estudiosos, percebemos as diferentes concepções de aprendizagem, em que pontos divergem ou se complementam.

Para Bordenave e Pereira (2011, p. 25), a aprendizagem “[...] é um processo qualitativo, pelo qual a pessoa fica melhor preparada para novas aprendizagens. Não se trata, pois, de um aumento quantitativo de conhecimentos, mas de uma transformação estrutural da inteligência da pessoa”. Os autores defendem uma concepção de aprendizagem como processo qualitativo que inclui intelecto, afetividade e sistema muscular que se mobilizam de forma integrada com vistas à transformação estrutural da mente de quem aprende.

A aprendizagem a partir da perspectiva de DeAquino (2007) refere-se à aquisição de habilidades de natureza cognitiva, física e emocional e conhecimentos em diversas profundidades. Ao apresentar essa concepção, destaca as dimensões do processo de aquisição de aprendizagem do homem, visualizando-o como ser holístico, ou seja, considerado em seus aspectos psíquicos, sociais, biológicos e afetivos.

O autor destaca que, apesar do conceito de aprendizagem englobar todas essas dimensões, envolve principalmente atividades de cunho intelectual, em especial a reflexão, além da aplicabilidade daquilo que está sendo aprendido na vida do aprendiz. Constitui algo processual, contextualizado em que o sujeito que aprende, compreende, manipula, aplica esse conhecimento adquirido em seu cotidiano.

Nesse sentido, a aprendizagem é compreendida como um processo de “[...] apropriação de conhecimentos como fatos, eventos, relações, valores, gestos atitudes, modos de ser e de agir, que provoquem no sujeito novas possibilidades de pensar e de se inserir em seu meio.” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 86). Esta concepção é abrangente e pressupõe uma atitude ativa do estudante, que deixa de ser visto como memorizador de conteúdos e passa a ser concebido como autor de sua própria aprendizagem.

Assim, não se pode reduzir o conceito de aprendizagem “[...] a uma apropriação dos saberes acumulados da humanidade. Aprende-se não só com o cérebro nem só na escola. Aprende-se a vida inteira e por todas as formas de viver.” (ASSMANN, 2012, p. 11-12). Há no mundo uma confluência dos possíveis modos e formas de conhecer. O conhecimento é produzido nos mais diversos espaços da vida humana, nas relações do ser humano com seus semelhantes e com a natureza.

Isso requer uma mudança na maneira como se visualiza a questão da aprendizagem, encarando-a como complexa e dinâmica que abrange as interações dos aspectos individuais, tais como criatividade, reconfiguração do cérebro/mente do estudante, bem como o tipo de relação estabelecida em sala.

A mudança do conceito de aprendizagem traz um novo significado às práticas pedagógica e docente, que deixam de ser fundamentadas na pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados e passam a ser orientadas pela pedagogia da pergunta. Essa postura indagadora e reflexiva propicia experiências de aprendizagens e acesso a diversas fontes de informações sobre os mais variados assuntos e criem significados novos, ou seja, uma formação integral que prepare o estudante para a vida. (ASSMAN, 2012).

Nessa direção, a aprendizagem ocorre quando o estudante consegue operar o conhecimento aprendido, resolvendo as situações-problemas que lhe são apresentadas. Em outras palavras, as experiências de aprendizagem permitem que o educando utilize o que aprendeu de forma crítica e reflexiva.

Diante das discussões apresentadas, percebemos que ensinar e aprender tornam-se indissociáveis. Somos produtos de múltiplos ensinamentos e múltiplas aprendizagens. Ensina-se e aprende-se em diversos espaços entre a escola da vida e a vida na escola. Todavia é na escola que a função de ensinar tem seu território preferencial, pois esse espaço “assume seu aspecto formal e as situações didáticas são organizadas, planejadas, deliberadas, escalonadas em etapas e subdivididas conforme as características dos produtos do ensino.” (CASTRO, 2001, p. 16).

A compreensão da interdependência entre esses dois termos, ensino-aprendizagem interligados por um “-” (hífen), é fundamental para o desenvolvimento de ações com vistas à melhoria do processo educativo no âmbito das escolas da educação de jovens e adultos, visto que, ao repensar novas formas de entender as relações que são estabelecidas entre o aprender e o ensinar serão considerados dois aspectos fundamentais: o foco daqueles que se propõem a atuar na EJA deve ser a aprendizagem; o ensino às pessoas jovens e adultas requer estratégias específicas, diferentes daquelas estabelecidas com crianças.

Assim, a aprendizagem passa a ser orientada para resolução de problemas e tarefas que tenham relação com a vida cotidiana, com as experiências, considerando o vínculo entre educação, juventude, trabalho e identidade cultural dos jovens e adultos envolvidos nos processos formativos (BRASIL, 2002). A proposta pauta-se no pressuposto andragógico que preconiza que “[...] os jovens também podem aprender melhor quando suas necessidades e interesses, situações de vida, experiências, autoconceitos e diferenças individuais são levados em consideração.” (KNOWLES, 2009, p. 53).

A proposta desaconselha um ensino centrado nos conteúdos e em professores executores de tarefas, mas recomenda que professores assumam o lugar de mediadores entre o estudante e o conhecimento. Com tal postura “[...] o ensinar transforma-se em incentivar, provocar, talvez desafiar. Na verdade, ensinar algo é sempre desafiar o interlocutor a pensar sobre algo.”, como teoriza Castro (2001, p. 19). Nesse viés, os jovens e adultos não podem ser reduzidos ao estrito processo de escolarização, sobretudo porque “a luta pelo direito a educação implica, além do acesso à escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo, da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos” na acepção de Machado (2009, p. 18).

Esse processo de constituição dos estudantes jovens e adultos ocorre em duplo caminho. Em um deles o educador aprende enquanto ensina, constrói e reconstrói conceitos por meio do relacionamento entre teoria e prática, no sentido de entender o seu pensamento, questões relacionadas às metodologias andragógicas e às consequências de suas ações na aprendizagem dos estudantes jovens e adultos, resignificando a sua prática. E outro os estudantes ensinam enquanto aprendem, pois ajudam na construção de um currículo baseado na diversidade de realidades dos sujeitos que o vivenciam, traçando caminhos que contribuem para estruturar o seu conhecimento através de situações de aprendizagem significativas.

A reflexão tem como foco os desafios como ensinar pessoas jovens e adultas e isso pressupõe considerar os princípios da Andragogia que estuda a aprendizagem de adultos, focando nas habilidades específicas que necessitam ser desenvolvidas para que o processo de

ensino-aprendizagem seja otimizado. (DEAQUINO, 2007; MARTINS, 2001; BELLAN, 2005).

A Andragogia preocupa-se em compreender como o sujeito jovem e adulto aprende, definindo uma nova concepção de ensino e de abordagem sobre o aprendiz. Propõe um modelo de intervenção pautado nas experiências e em uma nova relação pedagógica entre professor e estudante. Nesse processo, educador e educando são sujeitos em formação e o eixo da aprendizagem pauta-se “[...] na relação triádica entre o aprendiz, o professor e o conhecimento, tendo como ponto de partida os saberes da experiência, direcionados pelos princípios da horizontalidade e participação.” (MOURA, 2012, p. 2).

A proposta da Educação de Jovens e Adultos que utiliza uma metodologia de ensino fundamentada nos princípios da Andragogia pode trazer implicações na aquisição dos conhecimentos do estudante e utilização de estratégias de ensino-aprendizagem que proporcionem ao aprendiz que os conteúdos trabalhados em sala de aula tenham sentido e significado para que ele lhe proporcione prazer em aprender.

No sentido de ampliar essas discussões serão apresentadas algumas considerações sobre a prática pedagógica e as interfaces entre ação e reflexão.

2.2 Prática pedagógica: interfaces entre reflexão e ação

As instituições sociais possuem características peculiares que permitem a sua identificação, entre as quais a existência de atores cujas práticas as legitimam como tal. Esta perspectiva permite vislumbrar as instituições formadas por um conjunto de atores concretos que lhes conferem determinada estrutura e a configuram através de comportamentos, normas, ações concretas e relações estabelecidas entre si.

Quando se fala em práticas nas instituições escolares na Educação de Jovens e Adultos, imediatamente se pensa na prática do professor em sala de aula. Muitas vezes, utilizando as terminologias prática educativa, prática pedagógica e prática docente como sinônimo. Todavia, as práticas desenvolvidas na escola são caracterizadas por uma complexidade de elementos de natureza política, ética, estética, pedagógica e epistemológica que necessitam ser discutidas com mais profundidade, provocando questionamentos sobre a relação entre prática e processos educativos.

Esses questionamentos geram suscitam inquietações que transitam por caminhos já percorridos por autores que discutem as práticas, relacionando-as com processos educativos

construídos durante a história do homem, em diferentes contextos. Vejamos algumas ideias discutidas por alguns desses estudiosos, destacando aspectos fundamentais para compreensão das práticas.

Rousseau (2004), um dos mais eloquentes escritores do século do Iluminismo se posiciona sobre questões relacionadas à educação através de uma novela filosófica educacional intitulada de “Emílio”, escrita em 1762, na qual propõe uma perspectiva diferente para a educação das crianças que deixam de ser vistas como experiente miniatura do adulto, e sim como seres que possuem características próprias. Na obra defende o pressuposto de que o homem nasce livre e com uma boa índole, no entanto, “as organizações o acorrentam”. Isso implica dizer que, ao ser ensinado, o homem é adaptado ao mundo por aqueles responsáveis por cuidar e educar.

Um dos principais contributos das ideias Rousseau (2004) para práticas educativas é que ao descrever as características predominantes em algumas etapas da vida humana, destacando os cuidados que cada uma dela exige, rompe com o paradigma de que a criança é uma “miniatura do adulto”, isto é, a criança é um ser, não um homem pequeno, a infância tem sua própria razão de ser, com suas características. As práticas educativas materializam-se na figura dos pais e dos preceptores, responsáveis em indicar os caminhos a serem seguidos desde o nascimento até o completo desenvolvimento humano.

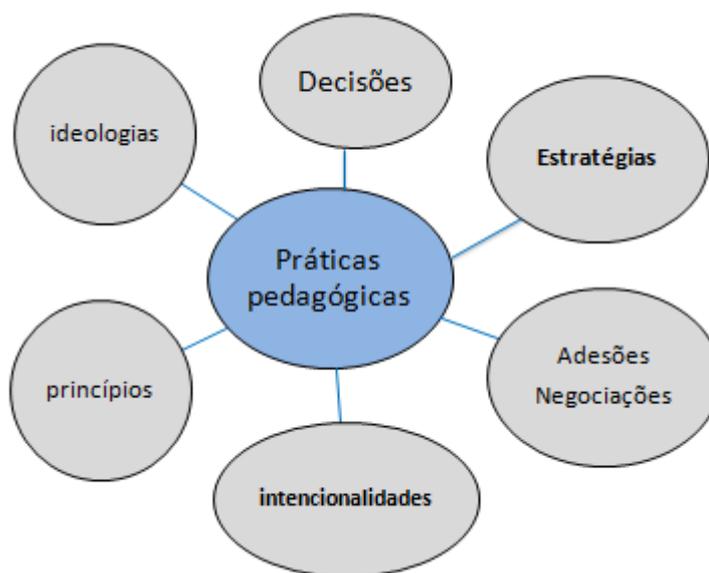
Sacristán (2007) caracteriza práticas educativas como “traço cultural compartilhado” que acontece nas relações de complementaridade e de colaboração entre os seres humanos. Oriundas da interação com outras práticas sociais necessitam ser compreendidas em um contexto mais amplo, pois tem relação com aquilo que acontece em outras esferas, sem ser, portanto, resultado exclusivo de si próprio, não é um traço cultural autônomo. Dessa forma, as práticas educativas não estão presentes apenas na escola, mas nos diversos espaços da vida humana. Compreendê-las exige uma análise que abrange aspectos de históricos, políticos, econômicos e sociais.

Nessa mesma linha de pensamento, Franco (2012) caracteriza as práticas educativas como aquelas realizadas para concretização dos processos educacionais. Essas práticas acontecem nos espaços escolares e não escolares e objetivam a humanização do homem. Percebemos que as práticas educativas fazem parte do processo em que crianças, adolescentes, jovens e adultos são inseridos em determinados espaços sociais nos quais ocorre aprendizagem. Contribuem para formação do homem para conviver em sociedade.

Ao caracterizar as práticas educativas como algo mais amplo que engloba as dimensões: ética, política, técnica, o fazer coletivo, cabe então diferenciá-las das práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas são aquelas práticas educativas analisadas criticamente, teorizadas e realizadas pelo coletivo institucional. Situadas social e historicamente, são fruto de uma ação refletida e coletiva dos sujeitos institucionais. Incluem um conjunto de práticas tais como: prática docente, prática discente, prática gestora e prática epistemológica, que visam garantir, em última instância, a construção do conhecimento pelos sujeitos em formação (SOUZA, 2009). Nessa direção, as práticas pedagógicas são compostas pelos seguintes elementos estruturantes delineadas na Figura 1

Figura 1: Elementos estruturantes das práticas pedagógicas



Fonte: Elaborada a partir de Franco (2012)

A figura remete à complexidade das práticas pedagógicas que só podem ser compreendidas através da análise de todos esses elementos. As variáveis estão presentes nas relações estabelecidas em sala de aula e interferem no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, as práticas pedagógicas “[...] se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/ requeridas por dada comunidade social” (FRANCO, 2012, p. 154). São práticas sociais que têm como principal finalidade concretizar processos pedagógicos. Isso implica dizer que acontecem de modo sistematizado, intencional e em um contexto cultural definido seguindo determinados princípios.

Essas discussões trazem à tona a questão da responsabilidade política e social da educação e do professor. Ao exercitar-se pedagogicamente, o professor pode transformar a sua prática docente. Para tanto, é necessário engajar-se “[...] dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas” (FRANCO, 2015, p. 605). Somente a articulação entre reflexão, investigação, ação e avaliação do agir profissional permite a análise das situações vivenciadas por professores e estudantes no complexo processo ensino-aprendizagem.

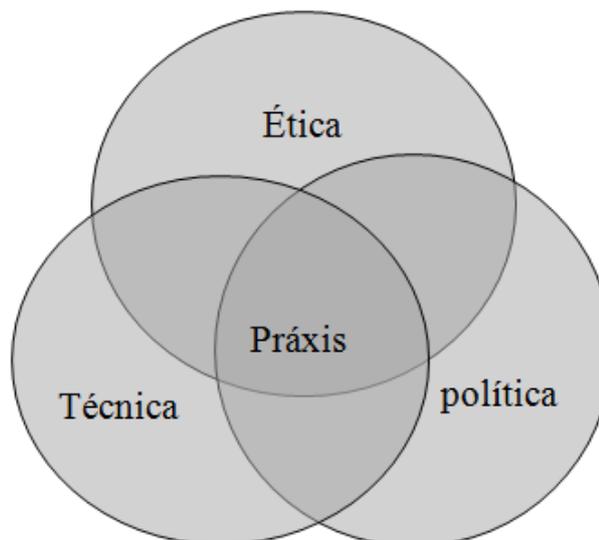
Quando refletida e discutida coletivamente, a prática pedagógica ganha o sentido de *práxis*. A prática pedagógica em seu sentido de *práxis* é abordada por autores como Vasquez (2011), Souza (2009), Freire (2011), dentre outros. Vasquez (2011) discute a noção de *práxis* apresentando os elementos que a constituem, sendo o principal deles o pressuposto que o seu desenvolvimento requer a transformação de uma determinada realidade. A discussão do autor recai em um tipo de uma prática que visa à criação de algo novo, de um agir crítico a partir do conhecimento sistematizado cientificamente, isto é, uma prática inovadora.

A perspectiva de *práxis* abordada por Freire (2011) diz respeito a um movimento indissociável entre a ação e a reflexão sobre o mundo. Esse movimento é mediado pela relação teoria/ prática e contribui para construção de projetos coletivos de mudanças sociais. Partindo dessas discussões, percebemos que a *práxis* tem como dimensões: a ação, reflexão e ação. Isso implica uma postura na qual o profissional teoriza a sua própria prática em um movimento contínuo de reflexão e análise antes, durante e depois das intervenções. Em outras palavras, a prática necessita estar teoricamente fundamentada, sob pena de centrar-se apenas nos conhecimentos adquiridos somente na empiria, sem, portanto, alcançar avanços significativos na aprendizagem do estudante.

Nesse viés, Souza (2009) destaca que a *práxis* requer um processo de pesquisa em que se coloque como objeto de estudo a tríade professor/ conhecimento/estudante. A análise incide em torno da complexidade das relações existentes na escola, organizada no âmbito de determinado contexto e que sofre interferências de aspectos políticos, econômicos culturais e sociais.

Assim, a prática pedagógica, em seu sentido de *práxis*, configura-se sempre como uma ação consciente, analítica, reflexiva que envolve a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem, ou seja, engloba aspectos éticos, políticos e técnicos. Podemos visualizar esses aspectos na figura 2.

Figura 2: *Práxis* e multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem



Fonte: Elaborada a partir de Franco (2012) e Candau (2004).

Tomando como base as diferentes relações e ações presentes no interior da sala de aula, ressaltamos a importância de uma formação que englobe a aquisição de competências técnicas, políticas e éticas, visto que são fundamentais para compreensão do processo ensino-aprendizagem (CANDAU, 2004). Engloba o saber, o saber fazer e ter compromisso com aquilo que faz, rompendo assim com a racionalidade técnica, propondo uma nova epistemologia baseada na construção do conhecimento através da reflexão, análise e problematização antes, durante e depois do ato de ensinar.

Partindo dessas discussões, afirmamos que o trabalho docente é mediado pela prática pedagógica que se constrói e se reconstrói com novos conhecimentos e novas experiências em um processo de ressignificação. Resignificar a prática implica, portanto, uma prática refletida, rever paradigmas e principalmente mudanças de atitudes, pois “[...] a forma de agir e de estar no mundo de uma pessoa não pode mudar sem transformações advindas de suas atitudes, de suas representações, de seus saberes, de suas competências e de seus esquemas de pensamento e de ação” (PERRENOUD, 2008, p. 124).

Benhens (2013) diz que vivemos uma crise de valores em que os velhos paradigmas estão sendo contestados. O grande desafio imposto ao professor como intelectual é desenvolver uma prática pedagógica que supere a fragmentação e reprodução do conhecimento, para que desta forma envolva os alunos no processo educativo em um processo constante com o aprender a aprender ao longo da vida.

Desse modo, as práticas educativa, pedagógica e docente são o ponto de partida e o ponto de chegada da formação docente, porque, a partir do olhar crítico sobre as práticas, o professor ressignifica o seu fazer pedagógico em sala de aula. Daí dizer que as práticas educativas, pedagógicas e docentes são os fios que tecem a formação do professor. A partir dessa premissa, discutimos as interfaces entre reflexão e ação no âmbito da formação docente.

A questão da formação constitui um ponto relevante da prática pedagógica do professor. Não há como falar em prática docente sem falar em formação, compreendida como um projeto de trabalho coletivo que envolve os sujeitos e suas práticas. Consiste em um processo de aquisição de aprendizagem que, além de proporcionar aos docentes a possibilidade de aprofundam-se em temáticas educacionais mais amplas, propicia condições para que realizem constantemente a autoavaliação que orienta a produção contínua do conhecimento, visando ao desenvolvimento profissional permanente.

Desse modo, a formação pode contribuir para a aquisição de saberes significativos sobre a forma como se aprende a ensinar e como se constrói e reconstrói conhecimentos a partir da vivência escolar, que ajudem a desencadear uma nova cultura profissional e mudanças efetivas nas organizações escolares da educação de jovens e adultos.

Formosinho (2009) discute a formação docente na perspectiva do professor como um adulto aprendiz. Defende uma renovação na cultura profissional por meio de uma formação mediada pelos contextos em que os professores vivem. Essa formação visa à produção de saberes profissionais imprescindíveis para a ação docente: saberes teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos (relacionados aos valores, relações de afetos, normas).

Fernandes et al. (2001) também abordam a formação de professores como um campo específico da formação de adultos. Ressaltam que a formação tem sofrido fortes influências das transformações ocorridas nos últimos tempos e necessita romper com os modelos tradicionais, reconhecendo a experiência e os saberes daqueles que estão em formação devidamente integrados no percurso pessoal e profissional.

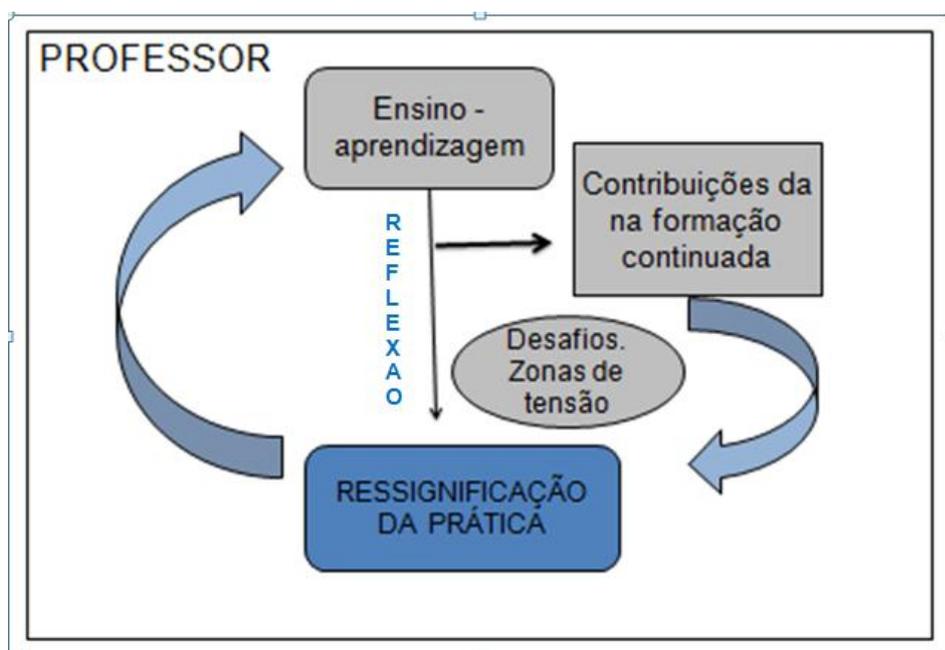
Dessa forma, a dinâmica da *práxis* pedagógica e da formação docente (tanto inicial quanto continuada), deve desencadear um processo de reconhecimento e reinvenção da prática, de forma que os professores e futuros professores visualizem seus alunos como seres culturais, histórico-epistêmicos que, em um reencontro consigo e com os seus semelhantes, constroem o conhecimento e assimilam a herança cultural construída coletivamente (SOUZA, 2009).

Para tanto, a formação docente deve partir de situações-problemas decorrentes do processo ensino-aprendizagem, das dificuldades vivenciadas na sala de aula e não de situações ideais ou formações “prontas” e elaboradas por um conjunto de técnicos sem,

portanto, “ouvir” e os professores em formação nem dar-lhes voz. O envolvimento dos professores na formação, desde a sua concepção, realização e avaliação, cria redes de colaboração.

Em face da complexidade da formação, apresentamos na figura 3 as contribuições da formação continuada para ressignificação das práticas no âmbito da sala de aula.

Figura 3: Contribuições da formação continuada para ressignificação das práticas



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Diante das informações contidas no quadro acima, percebemos que a formação pode contribuir para ressignificação das práticas à medida que propicia momentos de reflexão constante do ensinar e do aprender. Nas experiências de formação, o professor avalia os avanços e dificuldades, evitando apatia em frente às questões emergentes do contexto escolar. Os docentes tornam-se “[...] pesquisadores das atividades reais de ensino, ou seja, do seu próprio ensino, para que possam sentir-se estimulados e encorajados a mudar as suas contextos práticos e a desenvolver uma práxis reflexiva” (FERNANDES et al, 2001, p. 47). A formação tem como função propiciar momentos em que os professores ampliem suas possibilidades humanas e políticas, aliando assim, as competências técnica, ética e política.

Todavia, ressalta-se que a formação continuada é um processo complexo com desafios e tensões que interferem em sua operacionalização. Ressaltamos como um dos grandes desafios a necessidade do paradigma de formação inicial e contínua associada à investigação e ao desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos pelo professor da EJA no exercício de sua

profissão. Isso suscita discussões sobre a organização curricular e sistematização de um ensino oferecido de forma interdisciplinar, evitando a fragmentação do conhecimento, partindo da ideia da tessitura do conhecimento em rede e valorizando os saberes advindos das experiências dos alunos.

A proposta de formação ora apresentada é pautada no paradigma de formação defendido por Rodrigues e Esteves (1993), norteadas pela pesquisa e busca de fomentar a atitude problematizadora do professor na sala de aula. Para tanto, exigem a reflexão sobre como o professor aprende a ensinar e como constrói e reconstrói conhecimentos a partir da vivência de sala de aula.

Lima e Moura (2018), pesquisadoras das práticas pedagógicas da EJA, asseveram que a formação continuada deve ser compreendida como exercício reflexivo do saber e fazer pedagógico com vistas a possibilitar aos professores a construção de novos conhecimentos necessários ao processo ensino-aprendizagem. Para as estudosas, a formação docente constitui um espaço que pode desencadear uma postura de reflexão constante, mantendo o professor atualizado, desenvolvendo uma autonomia crítica e a possibilidade de uma atuação profissional emancipatória e de qualidade.

Barcelos (2006) também discute essas questões dizendo que a reflexão propicia aos professores da EJA a possibilidade de olhar para “dentro de si” e analisar não somente a forma como estão trabalhando o conteúdo, mas, sobretudo encontrar alternativas para determinados desafios enfrentados na sala de aula. Desse modo, a “[...] reflexão sobre a prática auxilia no entendimento de que não basta ter domínio dos conteúdos das disciplinas que serão ministradas, é preciso ter conhecimento de outros saberes que ajudam o profissional na resolução de problemas e conflitos inesperados”, como também apregoa Jardimino e Araújo (2014, p.148).

Desse modo, acontece a apropriação de novos conhecimentos a partir da teorização da sua prática. São momentos que exigem reflexão sobre como o professor aprende a ensinar e como constrói e reconstrói conhecimentos a partir da vivência de sala de aula em um movimento cíclico de ação-reflexão-ação.

Essa concepção de professor como produtor de conhecimentos vem ganhando força nos movimentos de reestruturação dos programas de formação inicial e continuada. Destacamos como principal característica desses movimentos a superação dos modelos tradicionais e conservadores de formação por meio de investigações realizadas pelos próprios professores nas escolas em que atuam. Segundo Contreras (2002), essa investigação na escola garante a autonomia ao professor à medida que favorece uma maior articulação entre o

professor (sujeito) e o conhecimento (objeto), propiciando melhor entendimento sobre a prática.

Para tanto, é imprescindível que haja uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas, oportunizando aos educadores da EJA “[...] contato com as teorias educacionais, permitindo a compreensão das relações concretas vividas no contexto educacional globalizante e no processo de ensino-aprendizagem” (MOURA, 2006, p. 48).

Tendo por base as reflexões, entendemos que é fundamental debatermos as teorias da aprendizagem, pois estas orientam a prática dos professores no âmbito escolar. Assim, no item que segue discutiremos as principais abordagens que debatem essa temática.

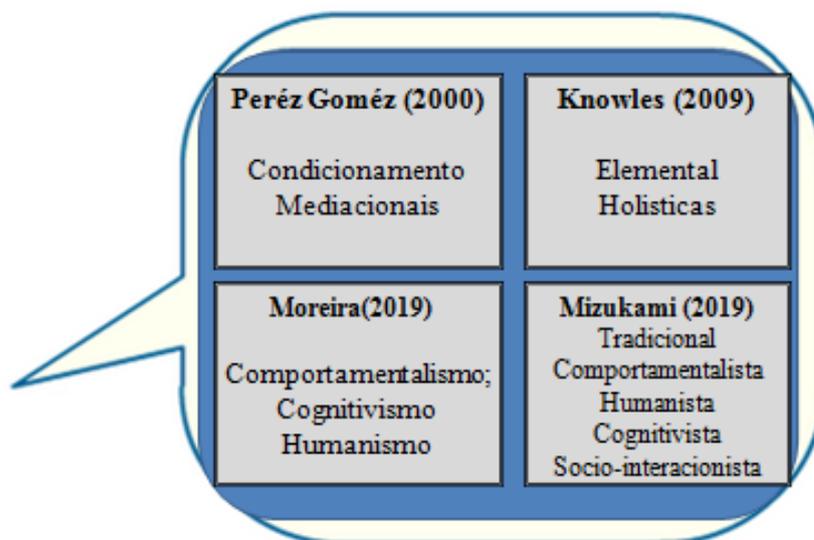
2.3 Teorias da aprendizagem

A temática aprendizagem tornou-se recorrente nas discussões entre profissionais de diversas áreas do conhecimento. Por ser um tema complexo deve ser compreendido de forma mais rigorosa e exige “[...] um sistema de ideias abrangentes, coerentes e internamente consistentes sobre um conjunto de fenômenos” (KNOWLES, 2009, p. 12), denominadas teorias.

Segundo Moreira (2019, p. 12), “uma teoria da aprendizagem é, então, uma construção humana para interpretar sistematicamente a área do conhecimento que chamamos de aprendizagem”. Nessa perspectiva, constituem um conjunto organizado de ideias que abordam aspectos, estabelecem pressupostos explicativos e os fatores que influenciam o processo de aquisição da aprendizagem nas diversas fases da vida humana.

Na literatura educacional, autores apresentam modelos de aprendizagem, alguns deles controversos, sustentados pelas mais diversas correntes teóricas que orientam a tomada de decisões e indicam os tipos de ações executadas pelos professores no âmbito da sala de aula. Assim, condensamos as informações referentes os enfoques teóricos com seus respectivos representantes, aos quais se debruçam sobre questões relacionadas à aprendizagem. (FIGURA 4).

Figura 4: Teorias da aprendizagem



Fonte: Elaborada a partir de Peréz Gómez (2007), Knowles (2009), Moreira (2019) e Mizukami (2019)

Ao construirmos a figura 4, a principal pretensão é estabelecermos um diálogo entre os autores que se debruçam sobre a temática apresentando as ideias nucleares, categorias abordadas e ênfase que é dado ao ensino de cada uma das teorias da aprendizagem. Os autores em tela agrupam as teorias a partir de diferentes critérios e não abordam a temática somente em um viés da Psicologia, mas, sobretudo, estabelecem interfaces entre os aspectos filosóficos, pedagógicos, psicológicos e sociais.

Assim, a escolha desses teóricos foi baseada principalmente nas discussões sobre elementos subjacentes à prática pedagógica do professor. Nessa direção, ao debatermos sobre as principais abordagens e fundamentos teóricos da aprendizagem destacaremos as circunstâncias em que esse processo ocorre e a relação dessas teorias na tríade professor, aluno e conhecimento apontando a relevância de cada perspectiva para a compreensão das estratégias de ensino-aprendizagem no âmbito da sala de aula.

Peréz Gómez (2007), por exemplo, potencializa a discussão dos fenômenos relacionados ao processo ensino-aprendizagem ao realizar uma análise didática das principais teorias. Com base no critério da concepção intrínseca de aprendizagem, o autor parte do princípio que o conceito de aprendizagem constitui uma condição imprescindível para qualquer elaboração teórica sobre o ensino. Nesse sentido, descreve dois grupos distintos: o primeiro denominou de Associacionista, de condicionamento, estímulo-resposta e o segundo de Mediacionais.

Na visão de Knowles (2009), existem muitas abordagens que procuram agrupar as teorias do campo da aprendizagem. Assim, baseia-se nos estudos de Reese e Overton em uma publicação de 1970, que propõe uma organização pautada em dois grandes grupos difundidos tanto nas Ciências Sociais e da Natureza: o modelo de desenvolvimento do conceito da parte / todo (em que faz analogia ser humano com uma máquina) e o modelo organísmico ou holístico (discute a importância de estudar o homem em todos os seus aspectos de forma integrada).

No debate realizado por Moreira (2019) é possível identificar três enfoques teóricos relacionados à aprendizagem e ao ensino: Comportamentalista (Behaviorismo), Humanista e Cognitivista (Construtivismo). O autor apresenta um esquema conceitual no qual destaca algumas categorias, ideias-chave e principais representantes de cada abordagem. Trata-se de um esquema didático que fornece uma visão geral sob o viés filosófico, pois se respalda no sistema de valores (visões de mundo) subjacentes às teorias e que, conseqüentemente, refletem no conceito de aprendizagem, ensino e educação.

A classificação proposta por Mizukami (2019) descreve a aprendizagem a partir das abordagens Tradicional, Comportamentalista, Humanista, Cognitivista e Sociocultural. Utiliza como critério a posição epistemológica de cada abordagem em relação ao sujeito e ao meio. Pautada nesse critério, a autora condensou ideias e conceitos, analisados de forma crítica e contextualizada, levando em conta a complexidade do ato educativo.

Uma vez evidenciada esta classificação, passemos a exposição sumária das teorias, a fim de destacar as ideias nucleares e principais contribuições de cada uma delas no âmbito da educação. A compreensão dessas ideias é fundamental para delinear a discussão sobre as estratégias de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e adultos visto que nas práticas desenvolvidas pelos educadores que atuam nessa modalidade de ensino, bem como em nossas escolhas teóricas como pesquisadora, existe uma teoria de aprendizagem subjacente que as respaldam.

Das teorias em destaque na figura 4, iniciamos apresentando a Teoria do condicionamento, que busca compreender os comportamentos observáveis como forma de ajustar o indivíduo ao meio em que vive. A teoria teve origem nos Estados Unidos na década de 50, em meio às transformações oriundas do avanço da industrialização, trouxe em seu bojo a urbanização, expansão do sistema escolar.

Sobre a teoria do Condicionamento, Pérez Gómez (2007) também denominou de associacionista ou de estímulo-resposta. Essa denominação foi atribuída por conceber o comportamento como um objeto observável e mensurável, O enfoque, pontuado pelo autor,

tem como principal pressuposto que o homem é produto da contingência de reforços proporcionados pelo meio. Em outras palavras manipulando os elementos do ambiente (estímulos) pode-se controlar e modelar as ações humanas. Desse modo, os estudos são voltados para os comportamentos manifestos que podiam ser estudados empiricamente demonstrando as condições que eles ocorrem e as situações de controle sobre ele.

Para Moreira (2019) e Mizukami (2019), o Comportamentalismo é também conhecido como Behaviorismo e consiste em uma perspectiva, de viés empirista, cuja tônica de visão de mundo está na experimentação planejada. Assim, manipulando os elementos do ambiente (estímulos) pode-se moldar o comportamento humano no sentido de obter determinadas condutas, conforme também enfatizou anteriormente Pérez Gómez (2007).

De acordo com Pérez Gómez (2007, p. 29), na perspectiva comportamentalista “A aprendizagem é um processo cego e mecânico de associação de estímulos e respostas provocados e determinado pelas condições externas, ignorando as intervenções referentes à estrutura interna.”. Nessa perspectiva, aprendizagem é concebida como um processo mecânico determinado somente pelas condições externas ao indivíduo, ignorando as interferências subjetivas. A aprendizagem torna-se, portanto, uma mudança de comportamento resultante de um processo de condicionamento previamente planejado com vistas a obter comportamentos desejáveis.

Por assim conceber a aprendizagem, na teoria Comportamentalista “[...] o ensino se reduz a preparar e organizar as contingências de reforço que facilitam a aquisição dos esquemas e tipos de condutas desejados.” (PEREZ GOMEZ, 2007, p. 30). O ensino tem como pilar as atividades didáticas centradas na apresentação de estímulos e reforços positivos no sentido de fomentar determinados comportamentos nos estudantes.

O tema da aprendizagem relacionada ao condicionamento também estão no centro das discussões realizadas por Knowles (2009) quando caracteriza o modelo de desenvolvimento do conceito da parte e todo (Elemental). Na perspectiva teórica apresentada pelo autor, o universo é uma máquina constituída por partes que operam juntas em um determinado campo espaço-temporal. Tem-se então um modelo reativo e adaptativo que visualiza o homem como um ser que apenas reage aquilo que lhe é apresentado.

Merece destaque, também, o norte americano Edward Lee Thorndike, estudioso que realizou a primeira investigação sistemática sobre a aprendizagem em 1898. Defendia a tese que os aprendizes eram seres sem nenhuma experiência, organismos vazios que durante o processo da aprendizagem se limitavam apenas a responder aleatoriamente e automaticamente a determinados estímulos. As suas ideias originaram a denominada teoria da conexão ou

conexionismo em que a aprendizagem era orientada por três leis: a primeira denominada de lei da prontidão (as circunstâncias sobre as quais um aprendiz tende a estar satisfeito ou irritado, a aceitar ou rejeitar); a lei do exercício (o fortalecimento das conexões com a prática) e a lei do efeito (o fortalecimento ou enfraquecimento de uma conexão como resultado de suas consequências).

Contemporâneo de Thorndike, o russo Ivan Pavlov realizou experimentos que resultaram no conceito de reflexos condicionados e em um sistema denominado de condicionamento clássico. Pavlov desenvolveu um conjunto de conceitos e técnicas, incorporadas à teoria behaviorista, que contribuíram para sistematização da Psicologia enquanto ciência. A principal ideia defendida por Pavlov é possível controlar as respostas involuntárias-reflexas associando-as a determinados estímulos (KNOWLES, 2009).

Guthrie introduziu o princípio da contiguidade que preconiza que uma ação desencadeada por uma combinação de estímulos realizados em uma dada situação, provavelmente tenderá ocorrer outra vez na ocorrência dessa mesma circunstância, expandindo assim os estudos de Thorndike, Pavlov e Watson. (KNOWLES, 2009).

Um dos grandes avanços da psicologia behaviorista foi alcançado pelos estudos realizados por Skinner que se dedicou a aplicação de princípios psicológicos. Seu principal pressuposto baseia-se na concepção que o homem é resultado das contingências reforçantes do meio em que vive. Segundo Pérez Gómez (2007), a concepção de educação adotada por Skinner, que norteia as algumas situações pedagógicas, reduz o ato educativo a uma simples tecnologia cujo objetivo consiste em programar reforços. Desse modo, “Derivam de seu trabalho a tecnologia da educação, da instrução programada e as máquinas de ensinar tão populares na década de 1960”, como argumenta Knowles (2009, p. 30).

Na teoria Comportamentalista, a relação Professor/ aluno/ conhecimento é caracterizada por relacionamentos que acontecem de forma vertical. O papel do professor consiste em reforçar, por meio de elogios, notas, reconhecimentos e prêmios, determinados comportamentos nos estudantes. Estes por sua vez apenas reagem ao que lhes foi apresentado apenas reproduzindo os comportamentos em diferentes condições e contextos. Desse modo, a avaliação consiste em verificar se os estudantes apresentam, no final da instrução, as condutas definidas nos objetivos estabelecidos na planificação docente.

É oportuno lembrar que as contribuições da teoria do Condicionamento são importantes para a compreensão do processo de aquisição da aprendizagem, sobretudo a descoberta de determinados fenômenos e tipos simples de aprendizagem. Essa posição teórica limita análise do observável, desconsiderando as variáveis endógenas ao indivíduo (PERÉZ

GOMÉZ, 2007). Essas teorias constituíram precursoras nas sistematizações no campo de estudo voltado para explicar como o ser humano aprende. No entanto, outras posições epistemológicas foram construídas, algumas acrescentando novos elementos às discussões já existentes, outras rompendo totalmente com o viés Behaviorista.

Nessa direção, apresentaremos algumas considerações baseadas na classificação em destaque na figura 4 sobre as abordagens Mediacionais, Cognitivista e Sócio-interacionista que incorporam ao estudo da aprendizagem elementos novos considerando sua complexidade.

As teorias Mediacionais apresentadas por Pérez Gómez (2007), têm como principal pressuposto a aprendizagem com um processo contínuo e não um produto. Prepondera a importância das mudanças qualitativas em detrimento das quantitativas. São denominadas de Mediacionais porque concebem a aprendizagem como um processo de construção mediado pelo indivíduo e o ambiente social no qual está inserido. Assim, envolve a compreensão e acontece por meio de uma mediação das condições externas mediadas pelas internas. Dentre as múltiplas correntes pertencentes às teorias Mediacionais, o autor aponta a Teoria da Gestalt, a Psicologia Genético-cognitiva representada por Jean Piaget, e a psicologia genético-dialética abordada por Vigotsky.

Nessa mesma linha de pensamento, Knowles (2009) apresenta o modelo Organísmico ou holístico que representa o universo como um organismo unitário, interativo e em desenvolvimento. No modelo apresentado pelo autor o indivíduo é um organismo ativo e não reativo. No âmbito dessa abordagem o autor destaca a Gestalt e o Cognitívismo.

Cabe lembrar que para melhor compreensão dos processos educativos Mizukami (2019) apresenta uma classificação didática, elencando, de forma crítica, as teorias da aprendizagem que interferem no ensino, propiciando assim uma visão detalhada de cada abordagem. Moreira (2019) também discute cada uma das teorias de forma separada e independente. No entanto, em seu esquema conceitual é possível perceber as teorias de vertentes de viés mais progressista.

No âmbito dessas derivações pedagógicas pontuadas pelos autores mencionados, teceremos à priori, algumas considerações sobre a Gestalt no sentido de evidenciar seus principais conceitos, categorias e representantes bem como implicações explicação dos processos educacionais.

Knowles (2009) ao aponta a Gestalt como a teoria que sistematiza elementos que propiciam a ruptura com o Behaviorismo ao incorporar à aprendizagem a noção de *insights*. A teoria alemã trata dos processos mentais superiores como percepção, a resolução de problemas por *insight*. Os teóricos da Gestalt discordavam da ideia que toda aprendizagem é

fruto da conexão entre estímulo (S) resposta (R), defendendo a tese que aprendizagem ocorre por mudanças na estrutura do próprio campo cognitivo e nas necessidades ou motivações internas dos indivíduos. Para tanto, desenvolveram o conceito de *insigth* que consiste em uma súbita percepção de determinado objeto que está sendo aprendido. Desse modo, a aprendizagem ocorre de em um processo maneira inesperada, possibilitando ao aprendiz a visualizar as situações de uma maneira nova (MOREIRA, 2019; KNOWLES , 2009).

Avançando no campo das teorias da aprendizagem, destacamos as principais ideias dos autores pertencentes às teorias cognitivistas que enfatiza aspectos ignorados pela teoria Behaviorista principalmente aqueles relacionados ao ato de conhecer, a cognição e a importância dos processos mentais tais como atribuição de significados, compreensão e construção do conhecimento (MOREIRA, 2019). O Cognitívismo se ocupa em estudar a aprendizagem a partir de princípios científicos e elementos não observáveis como: estilos de pensamento e comportamentos relacionados à tomada de decisão, como pontua Mizukami (2019).

Os estudos de Jean Piaget e Jerome Bruner contribuíram significativamente na sistematização dessas ideias. Segundo Pérez Gómez (2000) “[...] os resultados teóricos de suas investigações são hoje em dia imprescindíveis para compreender a complexidade da aprendizagem humana.” Como principal representante do Cognitívismo, Piaget preconiza um modelo epistemológico baseado no princípio que o conhecimento é uma construção contínua. Apesar de não enfatizar especificamente o conceito de aprendizagem, as ideias debatidas por Piaget constituem um valioso construto teórico para compreendermos alguns elementos do processo de aprendizagem (MOREIRA, 2019; MIZUKAMI, 2019).

O entendimento do processo de aquisição da aprendizagem na perspectiva piagetiana perpassa pela distinção dos estágios de desenvolvimento do homem. Piaget preconiza que todo comportamento humano parte de ações que tem início com a organização de reações elementares (de natureza sensório-motora) e se tornam mais complexas em outras fases da vida. Assim, o homem passa por quatro estágios evolucionários: estágio sensório motor (do nascimento até aproximadamente os 2 anos), a formação da função simbólica ou semiótica (2-7 anos); formação de operações mentais concretas (entre 8 e 12 anos) e formação do pensamento conceitual, que ocorre a partir dos 12 anos de idade. (MIZUKAMI, 2019; KNOWLES, 2009; MOREIRA, 2019).

Em suma, levando-se em consideração o pensamento de piagetiano e desdobrando-o para o processo ensino-aprendizagem, a proposta baseia-se na premissa que é necessário desenvolver estratégias de acordo com o estágio de maturação cognitiva dos estudantes. Desse

modo, o processo de aprendizagem humana passa de um estágio de desenvolvimento para outro, formando novas estruturas necessárias para aquisição de novas aprendizagens.

A aprendizagem consiste na ampliação das estruturas cognitivas por meio da incorporação de novas ideias que vão se relacionando entre si de forma lógica. Assim, aprender torna-se um processo individual e construído nas interações do indivíduo com o mundo exterior. Para tanto, é fundamental que seja desencadeado no aprendiz um conflito cognitivo no qual possa questionar suas construções e esquemas cognitivos anteriores.

Nessa perspectiva teórica, o ensino não se limita a transmitir conteúdos, mas principalmente favorecer a atividade mental do aluno para que possa resolver os conflitos cognitivos. Desse modo o ensino “[...] tem que ser baseado no ensaio e erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno e não na aprendizagens de fórmulas, nomenclaturas, definições.” (MIZUKAMI, 2019, p. 68).

Na relação professor/ aluno/ conhecimento, cabe ao professor propor problemas de desafios aos alunos sem, portanto, apresentar as soluções prontas. O papel do professor é, sobretudo, desencadear no aluno desequilíbrios respeitando as características próprias de cada fase evolutiva e, sobretudo, estimular a autonomia e a reflexão crítica. Nessa perspectiva, a tempestade cerebral, o mapa conceitual e a resolução de problemas são estratégias de ensino-aprendizagem que podem desenvolver nos estudantes a capacidade de reflexão sobre os conteúdos trabalhados.

A abordagem Socio-interacionista tem como principais precursores, os estudiosos soviéticos Vygotsky, Luria e Leontiev, que trabalham a aprendizagem em uma perspectiva transformadora envolvendo mente e contexto cultural. Para os autores dessa abordagem teórica não é possível separar cognição, mente, ideias, ação e linguagem, pois pensar é atuar no mundo. A cognição é construída nas interações que o indivíduo estabelece em seu contexto social e cultural.

O Socio-interacionismo constitui uma contribuição fundamental para a compreensão da aprendizagem, principalmente as ideias sistematizadas por Vygotsky (PERÉZ GOMÉZ, 2007). A base epistemológica de Vygotsky fundamenta-se nos pressupostos do materialismo histórico (preconiza que o homem como um ser histórico) e no método do materialismo dialético (explica a realidade a partir das condições objetivas de existência). A partir dessas referências Vygotsky sistematizou elementos a cerca do desenvolvimento cognitivo associado às condições do contexto histórico, social e cultural do ser humano (MOREIRA, 2019).

Vygotsky parte do princípio que o pensamento humano é transformado nas interações estabelecidas entre o homem e o mundo. Assim, os processos mentais necessários para

aquisição da aprendizagem tais como “A percepção, o raciocínio, a memória, a atenção e as habilidades linguísticas se desenvolvem na interação com as outras pessoas”. (AUBERT, 2020, p. 86). Desse modo, não há como compreender o conceito de aprendizagem sem estudar os contextos de interação social em que ela se desenvolve. A aprendizagem é, portanto, um construto social. A partir dos construtos teóricos de Vygotsky foi possível construir uma nova Psicologia pautada em uma nova concepção de homem, educação e aprendizagem. O seus estudos baseavam-se principalmente na relação pensamento e linguagem. Esta possibilita a interação entre os indivíduos e é nessa interação que são construídas as formas de pensar.

Diante das discussões realizadas pelos autores da abordagem Socio-interacionista, a relação professor/ aluno/ conhecimento, o professor torna-se o mediador entre os alunos e os conhecimentos já sistematizados pela ciência. Para tanto, tem a função de utilizar estratégias de ensino-aprendizagem que desenvolvam no estudante a autonomia, a criatividade. Nesse processo, algumas estratégias como a simulação, dramatizações, seminários, trabalhos em grupo e outras, operacionalizadas de forma participativa e colaborativa são importantes para o processo de aquisição de conhecimento dos estudantes.

Com relação teoria Tradicional (figura 4) pontuada por Mizukami (2019), o professor é o único detentor do conhecimento e é quem decide: o que deve ser aprendido, as estratégias de ensino-aprendizagem, os conteúdos e avaliação. Desse modo, o ensino é baseado em uma metodologia modeladora do comportamento humano por meio do controle e de uma rígida disciplina imposta ao estudante, caracterizado como um mero espectador na sala de aula.

O humanismo (Figura 4) discutido por Mizukami (2019) e Moreira (2019) preconiza que o aprendiz é um ser composto por pensamento e ações. O ensino é centrado no estudante implica e a ênfase é dada nas intervenções que desenvolvam a curiosidade do estudante e o encoraje a fazer suas próprias escolhas. Outras considerações sobre esse enfoque serão apontadas no item que segue no qual é apresentado um panorama das principais abordagens que debatem, particularmente, a aprendizagem do adulto.

2.4 Aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos

As teorias da aprendizagem geralmente explicam os processos de aprendizagem com ênfase no desenvolvimento das crianças e adolescentes. Considerando que as pessoas jovens e adultas possuem uma maneira própria de aprender e que a escola não pode desconsiderar as suas diversas experiências de vida, dialogamos com as teorias que explicam a aprendizagem

do aprendiz adulto levando-se em conta principalmente características, interesses e interações com o mundo. Ao discutir as teorias da aprendizagem do adulto, a interação estabelecida entre professor-aluno-conhecimento poderá ampliar a visão docente acerca do uso de determinadas estratégias que motivem os estudantes na compreensão do desenvolvimento dos seus conhecimentos.

O quadro 1 sintetiza os enfoques teóricos da aprendizagem do adulto na visão Alcoforado (2008), Finger e Asún (2003) e Illeris (2013).

Quadro 1: Enfoques teóricos da aprendizagem do adulto

Teorias da aprendizagem	Representantes	Ênfase aprendizagem	Ênfase ensino
Pragmatismo	Dewey, Linderman Kolb Argyris Schön	Centrada nas experiências dos estudantes. Indissociabilidade teoria prática; Reflexão	Desenvolvido por meio de aulas práticas de modo que o estudante relaciona o conhecimento escolar e questões já vivenciadas.
Humanismo	Rogers Knowles	Centrada na valorização do estudante como ser humano	Desenvolvido através de estratégias facilitadoras de mudança e da aprendizagem
Pedagogia crítica/radical militante	Freire	Centrada na transformação e politização do estudante. Eticidade. Dialogicidade criticidade	Desenvolvido por meio da investigação à criticidade do estudante e do incentivo à buscar o conhecimento de forma autônoma e prazerosa.
Teorias Contemporâneas	Illeris, Jarvis Kegan, Elkjaer Mezirow Gadner	Centrada nas competências necessárias para lidar com os diferentes desafios da vida humana	Desenvolvido por meio de atividades trabalham as dimensões Cognitiva emocional e social

Fonte: Elaborado a partir das contribuições de Alcoforado (2008); Finger e Asún (2003); Illeris(2013)

O Pragmatismo é o primeiro enfoque apresentado no quadro. Destaca-se por ser uma teoria legitimamente americana que tem constituído como um dos enfoques epistemológicos da educação de adultos que fundamenta as discussões de uma boa parte da literatura sobre essa temática. Caracteriza-se pela proposição de ações educativas centradas na aprendizagem dos estudantes e na convicção “[...] de que apenas existe aprendizagem, quando existe actividade e experimentação.” (ALCOFORADO, 2008, p. 89).

Desse modo, considera que as ideias têm significado quando associadas às situações práticas de vida. Dito de outro modo, não há como dissociar pensamento de experiência, pois toda representação simbólica construída pelo ser humano é reflexo daquilo que ele vivencia em seu cotidiano. Partindo dessa premissa, o ensino é compreendido como um conjunto de procedimentos didáticos que visam propiciar ao estudante um processo de abstração e reflexão de sua própria experiência, resultando em construções de pensamentos mais

complexos e elaborados. Para tanto, centra-se em atividades práticas de modo que o estudante possa relacionar o conhecimento escolar com questões já vivenciadas por ele.

Essa abordagem tem como principal precursor Jonh Dewey que discute a relação indivíduo e sociedade, desenvolvendo uma teoria pedagógica progressiva ao defender uma educação ampla e democrática. Em um viés filosófico, influenciou significativamente educação de adultos em particular a americana. É considerado o fundador da aprendizagem experiencial.

A filosofia da educação de Dewey (2007) é de natureza antropológica à medida que defende o pressuposto de que há determinados aspectos que diferenciam o ser humano de outras espécies. Destacam-se as seguintes características: a capacidade de construir ferramentas para transformar o meio ambiente e torná-lo mais adequado aos interesses e necessidades humanas; a capacidade de linguagem que está associada à habilidade de pensar e relacionar-se com os seus semelhantes. Em seus estudos Dewey discute sobre a plasticidade, que corresponde à dupla capacidade humana de aprender com a experiência (com os erros) e aumentar a habilidade de aprender a partir das aprendizagens adquiridas. (FINGER; ASÚN, 2003)

Jonh Dewey debate temas filosóficos e educacionais que desencadeiam reflexões críticas a fim de construir uma sociedade democrática. Dentre essas críticas, destacamos a oposição entre o conhecimento empírico e o científico. O primeiro refere-se aos assuntos relacionados à vida cotidiana. Esse tipo de conhecimento é depreciado e desvalorizado em detrimento do segundo que é de natureza mais racional, sistemática, rigorosa, considerado socialmente como o mais elevado de todos os outros tipos de conhecimentos.

O autor critica também o dualismo existente entre os conteúdos escolares separados das experiências de vida do estudante, pois ao ingressar na escola, depara-se com o desafio de aprender determinados conteúdos que não fazem sentido porque são abordados de maneira descontextualizada. Isso reflete uma dicotomia entre os interesses dos estudantes e os da escola, dificultando a aquisição da aprendizagem.

Para Dewey, a maioria dos males educacionais aflora dessas dicotomias. Todavia, a aprendizagem é uma necessidade permanente do ser humano porque aprender é viver. Assim, os conteúdos para fazer sentido devem estar relacionados com as vivências do estudante. É importante a relação entre teoria e prática para que o estudante seja capaz de agir de um novo modo, e em várias situações, utilizando o saber adquirido no âmbito escolar.

Nessa perspectiva, educação é vida e não preparação para a vida. Não há como separar vida e educação, pois esta constitui um processo de transmissão de valores e saberes

socialmente construídos, que ocorre por meio da comunicação dos mais velhos para os mais novos. Como enfatiza Dewey (2007, p. 60), a educação é vida, é desenvolvimento e “[...] se a educação é desenvolvimento, ela deve progressivamente realizar as possibilidades presentes, tornando assim os indivíduos mais aptos a lidar mais tarde com as exigências do futuro”.

Partindo dessa premissa, as práticas educativas são aquelas que cumprem a função de propiciar condições para que os estudantes, em processo de formação (cuja visão sincrética ainda é confusa e não muito clara daquilo que aprende), resolvam por si os próprios problemas, estabelecendo relações com as suas experiências, para que possam desenvolver-se plenamente. Propondo assim, uma educação renovada respalda-se na constatação de que o homem observa o cotidiano e constrói a sua aprendizagem a partir dele, em um processo que envolve uma contínua reorganização e reconstrução da experiência vivida.

Nessa direção, a escola passa a ser um lugar interessante para os estudantes, pois o processo de ensino, que nela acontece, baseia-se na compreensão de que o saber é constituído por conhecimentos e vivências que se entrelaçam de forma dinâmica e ocorre por meio da interação entre vários sujeitos. Desse modo, os conteúdos de ensino tornam-se mais significativos para o estudante quando o professor desenvolve estratégias problematizadoras que possibilitem a resolução de problemas ou situações que gerem inquietações relacionadas ao dia a dia.

As ideias de Jonh Dewey foram aplicadas por seu colega de universidade, Eduard Christian Lindeman, outro autor pragmatista. Ambos partilhavam a mesma concepção de aprendizagem e concebiam a educação de adultos como uma cooperação não autoritária entre aprendentes. A principal diferença entre eles é que Dewey tem uma visão antropológica da aprendizagem e Lindeman mais sociológica visto que suscita discussões sobre a maneira como a aprendizagem se relaciona com aspectos da vida social. (FINGER; ASÚN, 2003).

Descendente de pais holandeses, Lindeman emigrou para os EUA. Foi professor de Filosofia Social na Faculdade de Serviço Social da Columbia. Sua principal obra foi intitulada *The Meaning of Adult education (O Significado da Educação de Adultos-1926)*, obra que traz uma análise de questões sociais, dentre as quais aquelas relacionadas à educação em uma perspectiva voltada para as experiências e a aplicabilidade dos conteúdos aprendidos na vida cotidiana dos aprendizes sob a premissa de que educação é vida.

As discussões de Lindeman revelam o modo como o estudante adulto aprende, sem adentrar nas questões políticas e nem discutir o papel da educação para emancipação social, como se observa nas análises de viés marxista. Contudo, as ideias de Lindeman trazem uma

nova concepção sobre o papel da educação de adultos à medida que ressalta a aprendizagem e a vida como processos indissociáveis.

Ao estabelecer a diferença entre formação vocacional (trabalho) e formação não vocacional (para a vida), situa a educação como processo ontológico do ser humano, refutando a ideia da educação de adultos voltada para a melhoria do mundo do trabalho. No âmbito dessas discussões, atribui à educação o papel de “[...] dar sentido ao trabalho no contexto mais global da vida.” (FINGER; ASÚN, 2003, p. 43), assim, as questões laborativas são incorporadas à vida e não o principal objetivo da educação.

Lindeman estabeleceu alicerces para uma teoria sistemática de aprendizagem, preconizando vários elementos importantes para aqueles cuja função é ensinar pessoas adultas. Para tanto, definiu os seguintes pressupostos: Os adultos são motivados a aprender conforme vivenciam necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará; a orientação dos adultos para aprendizagem é centrada na vida; a experiência é a fonte mais rica para a aprendizagem de adultos; os adultos têm uma profunda necessidade de se autodirigirem e as diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade.

As implicações desses pressupostos para a educação de adultos provocam mudanças nas concepções de ensino, aprendizagem, professor, estudante, bem como na maneira de organização do currículo, que passa a ser estruturado por situações de aprendizagem e não por disciplinas isoladas. Desse modo, o currículo é concebido e construído a partir de uma estrutura menos rígida levando em conta as necessidades e interesses dos educandos, que, segundo essa perspectiva epistemológica, são mais conscientes e participam ativamente de seu processo de aquisição da aprendizagem.

Nesse viés, a relação triádica professor/conhecimento/estudante ganha uma nova configuração. O professor, que era considerado o detentor do saber, depara-se com outra função, apontar caminhos e criar estratégias que facilitem a aprendizagem dos estudantes. Assim, uma das principais diferenças existentes entre a educação tradicional e a educação de adultos é ser a primeira centrada no professor; a segunda, no processo de aprendizagem. A educação de adultos torna-se, portanto, um processo de mão dupla em que há momentos que desconhecemos quem está aprendendo mais, se é o professor ou o estudante, ou seja, é uma aprendizagem que ocorre de forma compartilhada. (KNOWLES, 2009).

É interessante ressaltar que a preocupação de Lindeman foi estabelecer uma comparação entre educação de adultos e educação tradicional, sem fazer referência à educação de jovens. Todavia, as reflexões sistematizadas sobre o processo de aquisição da aprendizagem são válidas e relevantes para os jovens que também podem aprender de forma

mais efetiva quando a metodologia utilizada pelo professor em sala de aula inclui estratégias de ensino que levam em conta as suas necessidades, diferenças individuais e experiências de vida. (KNOWLES, 2009).

Como representante do Pragmatismo, destaca-se também David Kolb (QUADRO 01), estudioso que fundou em 1981 a organização denominada de Sistema de Aprendizagem Baseado na Experiência (EBLS), na qual avançou em investigações sobre a aprendizagem experiencial. Na presidência do EBLS desenvolveu muitos instrumentos de autoavaliação e diversos inventários projetados para ajudar os educadores e estudantes na aplicação dos princípios da aprendizagem experiencial.

A aprendizagem experiencial defendida por David Kolb pressupõe um maior envolvimento do estudante em seu processo de aprendizagem. Isso vai além de ser mais ativo fisicamente, pois requer a aquisição mais profunda dos conhecimentos que ocorre através de um processo que envolve “[...] experiência, reflexão, experimentação e aplicação.” (DEAQUINO, 2007, p. 27). Nesse caso, há uma reflexão crítica da experiência e a partir daí o aprendente atribui significados as suas vivências de forma que, além de elaborar um novo conhecimento, torna-se capaz de operar com o conhecimento aprendido em diversas situações.

De acordo com DeAquino (2007, p. 28) “[...] a vivência estimula a reflexão, que por sua vez leva à construção de um arcabouço pessoal de competências que poderão ser úteis para a solução de problemas que se apresentam na vida pessoal e/ou profissional dos aprendizes”. Nessa perspectiva, a aprendizagem torna-se um processo ativo pelo qual o conhecimento é criado e recriado por meio da experiência, não podendo, portanto, pautar-se na transmissão e memorização mecânica de conteúdos como prevalece na educação tradicional.

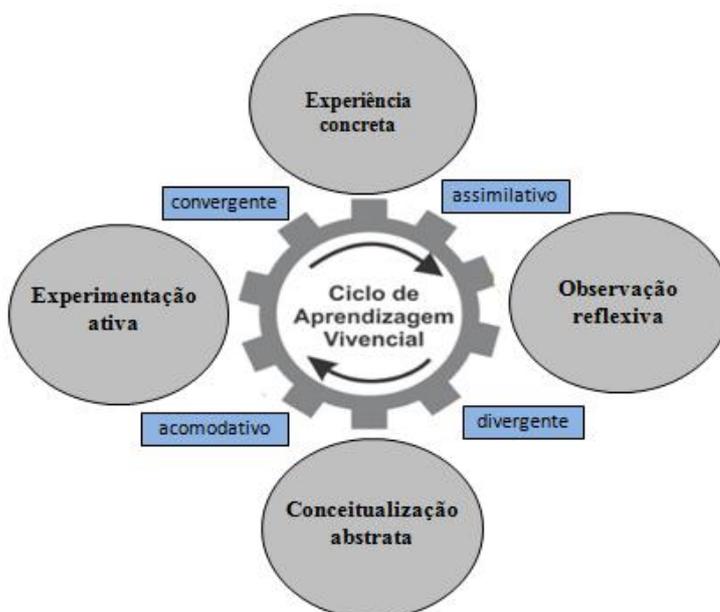
Para Kolb (2014) a teoria da aprendizagem experiencial oferece à educação uma sólida fundamentação epistemológica totalmente diferente das concepções comportamentalistas, pois se apresenta como perspectiva holística que integra experiência, percepção, comportamento e cognição. Essa integração refuta a passividade do estudante e objetiva o desenvolvimento dos indivíduos em seu pleno potencial como seres humanos.

Além disso, a aprendizagem experiencial entrelaça educação, trabalho e desenvolvimento pessoal em uma perspectiva de educação como processo que ocorre ao longo da vida e visualiza o homem como ser capaz de transformar-se e ser transformado. A partir de suas experiências participa do processo de aquisição da aprendizagem de forma ativa, não apenas reagindo mecanicamente aos estímulos externos que lhes são apresentados,

mas, sobretudo, desenvolvendo habilidades que o capacite a compreender, analisar e solucionar problemas com os quais se depara em seu contexto social.

Desse modo, a Teoria Experiencial de Kolb constitui-se em “[...] uma perspectiva teórica sobre o processo de aprendizagem individual que se aplica em todas as situações e arenas da vida, um processo holístico de aprendizado que pode ajudar a superar as dificuldades de aprender com a experiência.” (KOLB, 2014, p. 16). Envolve capacidades relacionadas à criatividade, à reflexão, à iniciativa, ao agir, ao sentir, a elaboração e a reelaboração do pensamento. Propõe um ciclo da aprendizagem que tem suas raízes em dois autores pragmatistas norte americanos, Jonh Dewey e Lewin, e em Jean Piaget, que pertencia ao cognitivismo europeu. (FINGER; ASÚN, 2003). Esse ciclo experiencial de aprendizagem pode ser visualizado na figura 5:

Figura 5: Ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb



Fonte: Adaptada a partir de: Kolb (2014), Finger e Asún (2003) e DeAquino (2007).

Como podemos perceber, o ciclo é composto por quatro estágios distintos e traduz um mecanismo através do qual os indivíduos estruturam a realidade no processo de aquisição da aprendizagem. As quatro etapas do ciclo de Kolb são delineadas da seguinte forma: experiência concreta; observação reflexiva; conceitualização abstrata e experimentação ativa. A experiência concreta está relacionada às situações práticas e à troca de informações com outros aprendizes. A experiência pessoal constitui o elemento essencial do processo de aprendizagem, pois subsidia a aquisição de novos conhecimentos (KOLB, 2014).

Nessa fase são desenvolvidas estratégias de ensino que estimulam o interesse dos estudantes tais como jogos, dinâmicas, desafios, resolução de problemas. O sentido é apresentar os conteúdos de maneira significativa, de forma que o estudante aprenda sentindo, experimentando, em contato direto com materiais e situações concretas.

Na observação reflexiva, o aprendiz reflete criticamente a partir da experiência vivenciada na fase da experiência concreta. Para tanto, analisa as questões que lhe são apresentadas por diversas perspectivas, estabelecendo correlação das informações novas com fatos do cotidiano. As estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas devem propiciar condições para que o aprendiz observe, reflita e escute. Assim, podem ser realizados questionamentos e atividades em pequenos grupos que ajudem o estudante a pensar sobre o conteúdo e a compartilhar ideias com seus pares e com o professor.

A produção de conceitos e criação de hipóteses sob a perspectiva lógica acontece na etapa que Kolb denominou de conceitualização abstrata. É o momento de teorização em que é estabelecida a relação dos conceitos sistematizados pela teoria com a experiência do aprendiz. São elaboradas e apresentadas questões que capacitem os estudantes a construir suas próprias conclusões a partir de um determinado referencial científico.

Ao adquirir a capacidade de operar o conhecimento aprendido, o aprendiz encontra-se no estágio da experimentação ativa. Nesse estágio é “capaz de aplicar aquilo que foi aprendido a novas situações e desafios enfrentados na vida real” (DEAQUINO, 2007, p. 27). Para tanto, são necessárias diversas situações nas quais “aprenda fazendo” e alcance mudanças de pensamento e atitudes, o que leva novamente à primeira etapa do ciclo de Kolb, visto que o conhecimento adquirido interfere na experiência do aprendiz, completando assim um ciclo vivencial de aprendizagem.

Cabe ressaltar que a aprendizagem pode ser iniciada em qualquer um desses estágios, porém, torna-se mais eficaz se o aprendiz passar por todos eles. A ideia central é que a aprendizagem seja potencializada por processos que envolvam a compreensão, a reflexão, o fazer, o sentir e o experimentar, no sentido de transformar a representação de suas experiências para construir novos conhecimentos, novas formas de agir. Isso implica dizer que a aprendizagem conduz à criação de conhecimentos, resultado de uma série de transações entre a pessoa e o meio ambiente, que vai além da soma quantitativa de conhecimentos (FINGER; ASÚN, 2003).

As características dos quatro diferentes modos de aprendizagem delineadas por Kolb são fundamentais para a compreensão da tipologia de estilos de aprendizagem e subsidiaram a criação de um instrumento que o autor chamou de Learning Style Inventory (Inventário de

Estilos de aprendizagem). Para Kolb (2014), uma das principais funções desse inventário é traçar características pertencentes ao campo da individualidade humana, apontando o estilo de aprendizagem que prepondera em cada sujeito em seu processo de aprendizagem.

No âmbito escolar o inventário serve como referência tanto para o professor quanto para o estudante. Para o professor é uma ferramenta de pesquisa que o auxilia a conhecer os estilos de aprendizagem dos estudantes. A identificação desses estilos de aprendizagem ajuda o docente no processo de planificação à medida que pode diversificar as estratégias de ensino, considerando os estilos de aprendizagem da turma na qual realiza suas intervenções. Para o estudante torna-se um instrumento que contribui tanto para a compreensão que tem de si quanto para o desenvolvimento da capacidade de pensar sobre o modo como aprende, como se sente aprendendo e o significado dos conteúdos trabalhados pelo professor para sua vida cotidiana.

Kolb (2014) assevera que os seres humanos, no processo de socialização, desenvolvem habilidades que o ajudam a resolver conflitos. Isso também acontece no processo de aquisição da aprendizagem, em que são desafiados a elaborar estratégias que favoreçam a aquisição de novos conhecimentos. Cada ser humano possui suas particularidades e “[...] de uma maneira única, desenvolve um estilo de aprendizagem que tem alguns pontos fracos e fortes” (KOLB, 2014, p. 124). Isso ocorre porque as pessoas têm diferentes modos de pensar e envolve-se no processo de aprendizagem. Algumas possuem facilidade em assimilar fatos, em realizar atividades mais técnicas e outras se destacam pela capacidade lógica.

Para cada combinação dos estágios do ciclo de aprendizagem, Kolb atribuiu um estilo diferente de aprender, definindo-os como: convergente, divergente assimilador e acomodador. Cada um deles relacionado à personalidade, características pessoais, experiências e diferentes maneiras que o ser humano tem de envolverem-se em seu processo de aprendizagem, os estilos que perpassam por entre a capacidade de ser ativo, reflexivo, imediato e analítico.

No estilo de aprendizagem convergente, por exemplo, preponderam habilidades de aprendizagem da conceitualização abstrata e da experimentação ativa. Uma das principais características das pessoas em quem prepondera esse estilo de aprender consiste na capacidade de resolução de problemas, na tomada de decisões e na aplicação prática de ideias. É denominado estilo de aprendizagem convergente porque uma pessoa parece fazer o melhor em situações convencionais. Neste estilo de aprendizagem, o conhecimento é organizado por meio de um raciocínio hipotético-dedutivo. A principal característica de pessoas de estilo

convergente é habilidade para lidar de maneira mais ágil com atividades de natureza técnica, elas são mais práticas.

No estilo de aprendizagem divergente predomina a experiência concreta e a observação reflexiva. A principal habilidade dos indivíduos em que prevalece esse estilo reside na capacidade imaginativa e na visão de situações concretas. A ênfase nessa orientação é a adaptação pela observação e não pela ação. É denominado divergente porque a pessoa sobressai melhor em situações que exigem a criação de ideias. Aqueles orientados para a divergência estão interessados nas pessoas e ter como características a capacidade para imaginação e preocupação com o sentimento primando por boas relações.

Na assimilação, as habilidades dominantes de aprendizagem são a conceitualização abstrata e a observação reflexiva. A aprendizagem é orientada pelo raciocínio indutivo e pela capacidade de criar modelos teóricos. Como na convergência, esta orientação é menos focada nas pessoas e mais nas ideias e conceitos abstratos. Aqui, é mais importante que a teoria seja logicamente sólida e precisa.

No estilo de aprendizagem de acomodador prevalece a experiência concreta e a experimentação ativa. Os indivíduos tendem a fazer planos e a realizar tarefas que proporcionem novas experiências. A principal característica de pessoas com estilo de aprendizagem acomodador é o destemor em correr riscos e a não resistência a mudanças.

David Kolb traz um significativo contributo para a educação de adultos, principalmente através da elaboração de instrumentos de diagnósticos para verificar os estilos de aprendizagem. As reflexões sobre as práticas pedagógicas a partir da Teoria experiencial de Kolb se apresentam como alternativas de melhoria no trabalho dos docentes que por meio de uma postura investigativa e reflexiva, possibilitam a construção de estratégias de ensino que repercutam significativamente na aprendizagem do jovem e do adulto.

Além de Kolb, destacamos ainda Chris Argyris e Donald Schön (o quadro 1) como autores pertencentes, à perspectiva teórica pragmatista. Ambos do Instituto de Massachusets, também se fundamentam na teoria da investigação de John Dewey e tornaram-se referência para aprendizagem organizacional, Argyris na área de formação em gestão e Schön nas discussões sobre formação profissional.

O principal contributo de Argyris e Schön foi o aprofundamento de elementos sobre o estágio da conceitualização abstrata proposto por Kolb, conferindo a esta mais estrutura e mais coerência ao definir o que designa “teoria na ação”, ou seja, a reflexão sobre a teoria na ação torna explícitos os pressupostos subjacentes à ação, favorecendo a aquisição da aprendizagem. (FINGER; ASÚN, 2003). Desse modo, sugerem ser possível transformar os

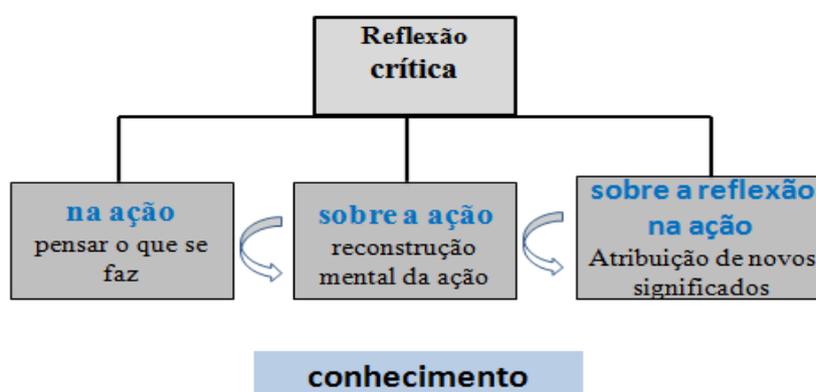
pressupostos da ação, sem necessariamente passar pela fase da experimentação ativa, como assevera Alcoforado (2008).

As ideias de Argyris e Schön conferem uma nova roupagem para a teoria da aprendizagem pragmatista ao defender que a aprendizagem ocorre quando o sujeito reflete criticamente sobre a ação, por meio da pesquisa, e está fundamentado na teoria. A concepção básica dos autores parte do princípio de que cada pessoa tem em mente uma teoria, ou seja, um modelo que orienta a sua ação. Esta teoria é o que Kolb denominou de conceitualização abstrata e Dewey chamou de “hábitos” (FINGER; ASÚN, 2003).

No âmbito dessas discussões chamam atenção os estudos de Schön, influenciado pelas ideias de Dewey, preconiza que a aprendizagem acontece quando a pessoa percebe aquilo que é necessário saber. Isso ocorre quando é capaz de “enxergar” e “guiar” seu olhar para aquilo que contribui para a aquisição de novos conhecimentos.

Schön (2000) considera que a reflexão sobre a experiência é um importante elemento para a aprendizagem. Parte do princípio de que a prática também é reflexiva, ou seja, no processo de aprendizagem, os aprendizes pensam sobre o que fazem enquanto estão fazendo. Aborda três níveis de reflexão referentes ao processo educativo: a *reflexão-na-ação*, a *reflexão-sobre-a-ação* e *sobre-a-reflexão-na-ação* (FIGURA 6).

Figura 6: Níveis de reflexão segundo Schön



Fonte: Elaborada a partir de Schön (2000)

A *reflexão-na-ação* consiste em pensar o que fazemos. Refletir durante a experiência, possibilita interferir na situação quando ela ainda está acontecendo. A *reflexão-sobre-a-ação* implica reconstruir mentalmente a ação após pensar de que forma ocorreu, compreendendo-a, analisando-a no sentido de buscar alternativas para soluções de determinados problemas. A

reflexão sobre-a-reflexão-na-ação é orientada para ações futuras. Nesse momento atribuímos novos significados para aquilo que é vivenciado possibilitando a elaboração de estratégias e a descoberta de soluções para questões relacionadas à aprendizagem (SCHÖN, 2000).

Ao realizar essa discussão, Schön (2000) propõe uma epistemologia baseada na construção do conhecimento através da reflexão, análise e problematização sobre o que é aprendido a partir da experiência. Com base nessa premissa sobre a aprendizagem, Schön influenciou significativamente as discussões sobre o desenvolvimento profissional do professor, considerado um adulto em processo de aprendizagem, subsidiando propostas de formação docente com vistas à transformação de sua prática pedagógica.

Em que pesem às divergências, as ideias defendidas pelo Pragmatismo trouxeram em seu bojo inovação do ponto de vista epistemológico à medida que propõem a ruptura com o paradigma tradicional, cuja concepção de educação, de ensino e de aprendizagem pauta-se na passividade do estudante e sobrepuja a figura docente. O Pragmatismo apresenta-se como viés epistemológico que se fundamenta em uma nova configuração de ensino, centrado na aprendizagem do estudante e na valorização suas experiências.

Após ressaltar as ideias dos principais representantes da teoria Pragmatista, passemos para a caracterização do Humanismo como enfoque teórico que sistematiza elementos relevantes sobre a aprendizagem de adultos. Apresentamos as contribuições de Carl Rogers e Malcom Knowles (quadro1), autores que concebem a aprendizagem como um processo pessoal, de caráter vivencial em que os estudantes são incentivados a decidir “[...] onde envidar seus esforços a fim de aprender aquilo que possa ajudá-los a resolver os problemas que enfrentam na vida pessoal e profissional, bem como prepará-los adequadamente para aquilo que desejam ser em um futuro bem próximo” (DEAQUINO, 2007, p. 24).

Nessa linha de pensamento, destacamos as ideias de Carl Rogers, estudioso que nasceu em 1902 em Oak Park, próximo a Chicago. Graduado em História, o humanista tem três raízes intelectuais: formação em agronomia, educação teológica e doutoramento em psicologia. Cada uma dessas áreas influenciou significativamente a sistematização de suas ideias.

As discussões de Rogers apresentam determinados aspectos fundamentais que envolvem a aprendizagem humana. O primeiro aspecto diz respeito ao potencial natural para aprender que o ser humano tem. O segundo aspecto pressupõe o envolvimento pessoal e integral do estudante no processo de aprendizagem, o que reforça a tese do autor de que o ser humano só aprende algo quando é relevante para ele. Aprender requer uma atmosfera de liberdade no sentido de despertar a criatividade e a mudança na percepção de si mesmo, Para

tanto, o indivíduo deve estar aberto à experiência, à aprendizagem do aprender (KNOWLES, 2009; MOREIRA, 2019).

Rogers parte do princípio que as pessoas têm dentro de si a capacidade de descobrir o que provoca mudanças em suas vidas. É nesse sentido que a psicologia humanística de Rogers tenta entender o comportamento do ser humano a partir da compreensão de que o homem tem da própria realidade, pois “[...] o campo perceptual do indivíduo é, para ele, sua realidade” (MOREIRA, 2019, p. 139). Essa perspectiva de viés fenomenológico foi fruto de estudos realizados pelo autor envolvendo pessoas adultas submetidas a determinadas terapias. A partir desses estudos procurou aplicá-los na educação, estabelecendo alguns pressupostos norteadores e ideias-chave que influenciaram a educação de adultos.

O principal pressuposto defendido por Rogers refere-se à aprendizagem como “[...] um processo completamente interno controlado pelo aprendiz e envolvendo todo o seu ser e interações com o ambiente à medida que o percebe” (KNOWLES, 2009, p. 55). O Autor assevera que os seres humanos possuem uma capacidade e um desejo natural para aprender, basta que sejam despertadas e compreendidas. Com tal pressuposto apresenta uma concepção de aprendizagem centrada no estudante, atribuindo a ele um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem.

Moreira (2019) discute a psicologia humanista de Rogers denominando-a de teoria da aprendizagem significativa. Esta teoria baseia-se na concepção de uma aprendizagem global que não se limita ao acúmulo de conhecimentos, vai além da provocação de mudanças no comportamento, atitudes e personalidade. Dessa forma, a aprendizagem transcende o domínio cognitivo, afetivo e psicomotor. Engloba o engrandecimento e o crescimento pessoal do ser humano.

Assim, o conteúdo trabalhado em sala de aula deve fazer sentido para a vida do estudante e é apontado como condição *sine qua non* para o seu envolvimento no processo ensino-aprendizagem. A orientação de Rogers é desvelar a significação pessoal do aprendiz porque acredita que as pessoas só aprendem aquilo de que necessitam ou querem aprender. Dito de outro modo “[...] a pessoa não cresce, isto é, não aprende, se a experiência de aprendizagem não for significativa” (FINGER; ASÚN, 2003, p. 64).

Para Rogers, o principal objetivo da educação é facilitar a aprendizagem do aprendiz, desenvolvendo o pensamento crítico, o seu crescimento como pessoa e como cidadão. No âmbito dessas discussões, cabe destacar o papel do professor no processo ensino-aprendizagem como um facilitador da aprendizagem, aquela pessoa responsável em ajudar o estudante a atingir seus objetivos.

Assim, o papel do facilitador na educação de adultos é “[...] é crucial: sobretudo, o de criar um clima ou ambiente ótimo para a aprendizagem, para ajudar as pessoas a clarificarem as suas interpretações das experiências e, assim, as ajudar a crescer ou a desenvolver-se” (FINGER; ASÚN, 2003, p. 64). Nessa perspectiva, ensinar não diz respeito apenas à capacidade do educador de dominar os aspectos técnicos da profissão, tais como elaborar uma boa planificação ou utilizar de forma adequada os recursos audiovisuais.

O facilitador tem como função propiciar estratégias de ensino baseadas em uma atmosfera de confiança, de forma que desperte no estudante a motivação interna, a criatividade e a responsabilidade individual, necessárias ao desenvolvimento da autocrítica e autoavaliação do seu processo de aprendizagem. A ideia central é que haja o confronto experiencial direto com problemas que incentivem a pesquisa e facilitem a aprendizagem.

Para tanto, envolve qualidades atitudinais, caracterizadas como primordiais por aqueles que se propõem a ajudar o estudante a aprender. A primeira qualidade diz respeito à autenticidade, a habilidade do professor em mostrar-se simpático e, principalmente, entusiasmado com aquilo que faz. A segunda qualidade está relacionada à postura do professor em relação ao estudante, que deve ser de confiança, aceitação, valorização como ser humano e respeito à sua capacidade e ritmo individual de aprender (MOREIRA, 2019).

A empatia é um elemento relevante para a criação de um clima de aprendizagem vivencial. Essa qualidade, quando demonstradas pelo professor, aumenta a probabilidade de uma aprendizagem significativa, pois a capacidade do docente de compreender seu aluno possibilita a criação de um ambiente mais comunicativo (MOREIRA, 2019).

Partindo dessas discussões é possível perceber que as ideias Rogerianas implicam uma mudança radical na forma de conceber o estudante adulto, que passa a ser visualizado como um ser independente, participativo, criativo, autoconfiante e, principalmente, capaz de assumir responsabilidades para decidir o que quer aprender. Com a liberdade de decidir e agir, o aprendiz assume compromisso e responsabilidade por suas ações.

Após discutirmos a proposta epistemológica de Rogers, apresentaremos as ideias defendidas por Malcolm Knowles, autor que se destaca nas reflexões sobre a aprendizagem do adulto tanto em termos teóricos quanto práticos, ou seja, na aplicabilidade dessa teoria em diversas situações. Para DeAquino (2007), os estudos de Knowles possibilitaram a construção de uma sólida base conceitual diferenciada para a educação de adultos, estabelecendo a diferença entre o ensino voltado para crianças e aquele direcionado para pessoas adultas, tornando-se, portanto, um dos os principais representantes da Andragogia.

Para Knowles, a Andragogia é considerada como mais uma via da educação, pois constitui um potencial para avançar na educação de adultos em diversos espaços sejam eles escolares ou não escolares. Para tanto, o autor fundamentou-se nas contribuições das principais teorias de ensino e da aprendizagem, cuja maioria é voltada para aspectos relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, e debruçou seu olhar para o adulto, discutindo os elementos que essas teorias abordam com relação ao aprender nessa fase da vida humana. Desse modo, suas discussões servem para desmistificar a Andragogia como algo não fundamentado cientificamente.

Knowles traz um grande contributo para as discussões sobre a educação de adultos ao enfatizar a importância das práticas deixarem de ter como foco os conteúdos e passarem a ser centradas nos estudantes. Isso significa considerar as suas necessidades e experiências individuais visando, em última instância, a motivação em seu processo de aprendizagem porque “O recurso de maior valor na educação de adultos é a experiência do aprendiz” (KNOWLES, 2009, p. 41).

Partindo dessa premissa, Knowles (2009) propõe o modelo andragógico de ensino, pautado nos princípios similares àqueles elaborados por Linderman, acrescentando a motivação para aprender e a necessidade de aprender, perfazendo então um total de seis princípios norteadores do processo ensino-aprendizagem das práticas profissionais.

Assim, aponta os seguintes princípios que devem ser considerados em qualquer proposta de educação de adultos: autoconceito do aprendiz (os jovens e adultos são independentes, autônomos), necessidade de saber (o aprendizado deve ser centrado em seus interesses), prontidão para aprender (os alunos jovens e adultos estão prontos para aprender, porém precisam saber como aplicar o que aprenderam em suas vidas), o papel da experiência (a experiência do adulto deve ser base para a aprendizagem), orientação para a aprendizagem (a aprendizagem é orientada para resolução de problemas) e motivação (devem ser considerados os fatores que motivam o jovem e o adulto para aprendizagem, tais como a autoestima, qualidade de vida) (MOREIRA Apud MOURA, 2012).

De acordo com Finger e Asun (2003, p.45), “[...] os princípios propostos por Malcolm Knowles tem se mostrado extremamente efetivos para as ações de aprendizagem voltadas para a educação de adultos.” E assim, causa um impacto significativo nas discussões voltadas para a aprendizagem de pessoas adultas, pois além de configurar a nova proposta educativa, designada por modelo andragógico, motivou um processo de produção de uma literatura científica específica sobre essa temática, como preconiza Alcoforado (2008).

Na planificação, processo em que são definidos os objetivos e a escolha das estratégias de ensino-aprendizagem, o professor deve envolver os estudantes, criando um clima comunicativo por meio de um diagnóstico das necessidades de aprendizagem. A operacionalização do plano de ensino em sala de aula propicia espaços de organização do pensamento do estudante, possibilitando momentos de alternância entre as intervenções docentes e as atividades realizadas pelos alunos. Dito de outra forma, há momentos em que o professor explica, tira dúvidas, orienta e momentos em que o estudante é instigado a fazer, a pensar e a solucionar situações-problemas de forma proativa e não meramente reativa. A relação professor-estudante torna-se mais horizontal e acontece de forma compartilhada, contribuindo para a emancipação, independência e responsabilidade do adulto no processo de aprendizagem.

Enquanto no modelo de conteúdo (tradicional), o professor “[...] se ocupa em transmitir informações e habilidades [...] o modelo de processo, o *andragógico*, se ocupa da provisão de procedimentos e recursos para ajudar os aprendizes a adquirir informações e habilidades”. (KNOWLES, 2009, p. 122). As relações ocorrem de forma unilateral, colocando o estudante em uma posição de passividade e o professor como detentor do conhecimento cujo papel consiste em transmitir conhecimento. A ênfase é dada à memorização mecânica e o estudante é avaliado através de instrumentos de testagem e medição que comprovam se absorveu os conceitos trabalhados pelo professor.

Nessa perspectiva, o modelo andragógico se difere do modelo tradicional de ensino-aprendizagem ao reconhecer que não há homogeneidade entre os aprendizes, ou seja, parte do princípio de que os seres humanos não aprendem da mesma forma e nem no mesmo tempo. Isso implica dizer que a aprendizagem é uma atividade multifacetada que exige diferentes situações de ensino.

Na perspectiva andragógica, o professor é aquele que deve abandonar “[...] o papel de ‘astros no palco’ e assumir um papel de adjuvante ‘facilitadores’, tornando assim, a aprendizagem muito mais uma relação de cooperação entre professor e aluno” (DEAQUINO, 2007, p. 24). Com esta postura, o professor é alguém que tem a responsabilidade de ajudar os adultos a aprender, encorajando-os a alçar voos mais altos.

Destacamos a seguir as principais ideias de Paulo Reglus Neves Freire, autor brasileiro que nasceu em Recife-Pernambuco, que fundamenta a educação de adultos em uma perspectiva teórico-metodológica de viés da Pedagogia crítica/ radical militante (quadro 1).

Formado em Direito, Freire estudou também filosofia e psicologia linguística. Teve experiências no campo do direito e depois como professor. Viveu um contexto de forte

repressão política em que foi exilado em virtude de suas ideias consideradas subversivas e perigosas.

Reconhecemos a pertinência das discussões de Alcoforado (2008) quando diz que Freire se destacou com ideias sobre a educação de adultos em uma perspectiva crítica, política e militante. As discussões partem da compreensão que os homens e as mulheres são agentes do processo histórico. Pautado nesse princípio, Freire construiu uma proposta educativa destinada a pessoas adultas, em um viés problematizador, com vistas à superação da realidade que oprime e exclui. Para tanto, é necessário uma práxis transformadora e dialógica, baseada na igualdade entre educador e educandos, cada com seus saberes.

Segundo Finger e Asún (2003, p. 74) “[...] indubitavelmente o autor de educação de adultos mais conhecido e reconhecido” no mundo. Suas ideias são de caráter revolucionário, desafiam os educadores a reinventar o mundo através de uma prática problematizadora pautada no diálogo. Nesse processo de diálogo e problematização, o professor aprende enquanto ensina e sua principal função é propiciar estratégias que possibilitem ao estudante passar de uma consciência, que Freire chama de consciência ingênua, para a consciência crítica, de forma a desenvolver sua capacidade criadora e mudanças no meio social em que vivem.

No modelo de ensino-aprendizagem proposto por Freire, supera-se a dicotomia educador *versus* estudante. Isso implica maior horizontalidade nas relações que são estabelecidas no âmbito da sala de aula e na escola. Há uma mudança nas relações de poder, influenciando significativamente a relação triádica professor/conhecimento/estudante, pois o professor deixa a posição de detentor de todo o conhecimento e passa a considerar os saberes dos estudantes. Assim, “O educador freiriano dirige o trabalho do educando para com ele, ultrapassa sua ingenuidade inicial. É um educador diretivo libertador, não manipulador, opressor, domesticador.” (MOREIRA, 2019, p. 153).

Nessa direção, as ideias freirianas traz à tona a questão da responsabilidade política e social da educação à medida que destacam a necessidade de uma *práxis* que vise à superação das contradições, luta pela emancipação e pela liberdade humana. Daí a necessidade de uma educação que denomina de “corajosa”. Essa perspectiva de *práxis* abordada por Freire (2011) diz respeito a um movimento indissociável entre a ação e a reflexão sobre o mundo, movimento este mediado pela relação teoria/ prática que contribui para construção de projetos coletivos de mudanças sociais.

Assim, propõe que as práticas educativas sejam pautadas na reflexão crítica e no diálogo. Estas ideias se contrapõem ao que é preconizado no método bancário de transmissão

de conhecimento em que cabe ao estudante “[...] memorizar conteúdos mecanicamente, sem significados. O que se espera do educando é a memorização dos conteúdos nele depositados. A compreensão e a significação não são requisitos, a memorização, sim” (MOREIRA, 2019, p.153).

Desse modo, a prática é transformadora, problematizadora e visualiza os agentes envolvidos como sujeitos de sua história, em oposição ao método bancário de transmissão de informações, que apresenta formas de controle e limita o processo de aquisição do conhecimento, impedindo o estudante de pensar, de criar e principalmente de transformar-se e transformar seu contexto.

Para tanto, é imprescindível um ensino pautado na rigorosidade metódica, criticidade e reflexão sobre a prática. Como afirma Freire (1996), ensinar não é transmitir conhecimentos, mas desenvolver atividades que possibilitem ao aluno a aquisição de aprendizagens significativas. Nessa direção, destacamos o uso de as estratégias de ensino que despertem a curiosidade, a capacidade crítica e incentivem o estudante a buscar o conhecimento de forma autônoma e prazerosa.

Assim, o ensino para Freire é sempre diretivo e não deve ser confundido com manipulação e domesticação. Para o autor, é nesse processo de “[...] diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de endereçar-se até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza” (FREIRE, 2011, p. 110).

As reflexões freirianas partem da premissa de que o ser humano é inacabado e precisa estar em constante busca de conhecimentos durante toda a sua existência. Nessa direção, a aprendizagem é concebida como apropriação dos conteúdos e sua aquisição acontece nas relações estabelecidas nas diversas instituições, considerando os aspectos históricos políticos sociais e econômicos.

Apresentaremos a seguir um panorama geral das ideias centrais de alguns estudiosos (quadro 1) que lançam novos olhares para a questão da aprendizagem, em especial a aprendizagem de adultos nos últimos trinta anos. Ressaltamos, portanto, que não temos a intenção de exaurir o assunto, mas, sobretudo, por em destaque elementos essenciais destes contributos e as características mais gerais destas propostas epistemológicas voltadas para a educação de jovens e adultos.

Iniciaremos as discussões por Illeris (2013) que concebe a aprendizagem como “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou envelhecimento”

(ILLERIS, 2007, p.3). Essa compreensão de aprendizagem perpassa por várias questões dentre as quais a necessidade de discutir a relação existente entre dois fatores: os externos e os internos. Os externos dizem respeito à interação entre indivíduo e ambiente social. E segundo fator, os internos dizem respeito aos processos de elaboração e aquisição do indivíduo (subjeto).

Para o autor, o ato de aprender envolve um conjunto de conexões mútuas e complexas entre três dimensões. A primeira está relacionada ao conteúdo, ou seja, com aquilo que é aprendido. A segunda dimensão é o incentivo, responsável em direcionar a energia mental necessária para que o processo de aprendizagem aconteça (motivação, sentimentos, emoções). A terceira dimensão, a interação, diz respeito aos impulsos que dão início ao processo de aquisição da aprendizagem, que geralmente ocorre por imitação, participação ou experiência.

Illeris (2013) esclarece que a maioria dos programas voltados para a aprendizagem do jovem e adulto desconsideram as dimensões mencionadas. Além disso, muitas vezes não há espaço para reflexão pessoal e participação desse público nas decisões, ocasionando, inevitavelmente, altas taxas de evasão. Com isso, ressalta a importância de uma análise realista das situações de aprendizagem que incluam conteúdos interessantes, desafiadores e as necessidades pessoais dos aprendizes.

Peter Jarvis, sociólogo britânico, formulou uma concepção de aprendizagem a partir de atividades realizadas em palestras e workshops sobre as interfaces existentes entre educação de adultos e a relação ensino-aprendizagem. Isso porque os livros com os quais o autor tinha contato abordavam estes dois processos de forma dissociada, causando-lhe inquietações que o motivaram a pesquisar a temática de forma mais aprofundada.

A concepção defendida por Jarvis reconhece que todos os modelos psicológicos da aprendizagem tinham falhas, incluindo o ciclo de aprendizagem de Kolb, por serem simples demais para refletir a realidade e também porque omitiam a interação do aspecto social e a interação como o ambiente. Assim, o modelo de aprendizagem preconizado por Jarvis (2013) parte de um estudo existencialista baseado na tese que no processo de aprendizagem quem aprende é a pessoa. Nessa direção, a aprendizagem é vista como um processo contínuo que ocorre ao longo de toda a vida e ajuda a formar a essência humana.

Isso ocorre porque parte da premissa que o homem é formado por corpo e mente, elementos que estes estão inter-relacionados, em um movimento contínuo, intermediado pelos sentidos. Assim, por meio dos sentidos é possível experienciar de forma significativa e tornar o ser humano mais hábil para as diversas aprendizagens. Nessa perspectiva, o ser humano está em um processo contínuo em que está aprendendo a “ser” e a “tornar-se” que

envolve a pessoa inteira (físico, biológico, genético) e mente (habilidades, atitudes, emoções, crenças).

Na intersecção com o mundo construímos nossa forma de ser, de pensar, aprendemos e assim o “[...] o resultado da aprendizagem é a pessoa que aprende e é modificada, embora essa pessoa modificada possa causar vários resultados sociais diferentes.” (JARVIS, 2013, p. 35). Ao pensar desse modo, acredita que a aprendizagem é também um processo dinâmico, multifacetado e que interfere no âmbito social de diversas formas.

No processo ensino-aprendizagem seria interessante termos uma compreensão do educando em uma perspectiva filosófica e a partir daí nos aprofundarmos nas questões psicológicas e sociológicas. No entanto, o autor ressalta nos estudos sobre aprendizagem falta essa a análise que inclua a perspectiva filosófica, fato que impossibilita entender melhor a aprendizagem, apesar de ser impossível ter uma teoria que aborde esse tema em sua plenitude, por ser uma questão ampla e complexa.

Para compreender a aprendizagem na perspectiva de Kegan (2013), autor também em destaque no quadro 01, faz-se necessário a distinção entre dois tipos de aprendizagem: a informacional e a transformacional. A primeira denominada de informacional visa, em última instância, aumentar o repertório de habilidades e ampliar as estruturas cognitivas já existentes. Diz respeito aos novos conteúdos, as novas informações, envolve uma forma de condução “para dentro”. Quanto à aprendizagem transformadora ou transformacional abrange o domínio da capacidade do pensamento abstrato, que traz em seu bojo mudanças em como sabemos e uma mente autotransformadora e um conhecimento emancipatório.

Esses dois tipos de aprendizagem são relevantes e desafiadores para o professor facilitador do processo ensino-aprendizagem, pois no momento da planificação poderá escolher estratégias de ensino-aprendizagem que proporcionem aos estudantes a aprendizagem informacional, envolvendo-os de forma que assimilem os novos conteúdos e desenvolvam a aprendizagem transformadora(transformacional), que requer criatividade e transformação.

O tema da aprendizagem relacionada às experiências de vida também estão no centro do debate realizado pela pesquisadora por Elkjaer (QUADRO 01). Inspirada nos estudos de John Dewey, a autora discute a aprendizagem que responda, de maneira criativa, à diferença, a alteridade e às exigências do mundo contemporâneo, enfim, aprender a viver. Para tanto, deve está atrelada a noção de pensamento crítico/ reflexivo e para acontecer requer a investigação, criatividade e inovação.

De acordo com Elkjaer (2013) muitas pesquisas na área educacional tendem a compreender inadequadamente o conceito de experiência elaborado por Dewey. É comum associar experiência somente aos atos corporais que geralmente são guardados na memória e que servem de ponto de partida para novas aprendizagens. Todavia, afirma que na acepção de Dewey, a experiência sobrepuja essa ideia e está relacionada à vida, ao modo de viver de cada indivíduo. Isso envolve questões estéticas, as emoções, a ética e o conhecimento.

Desse modo, a experiência abrange uma relação transacional entre sujeito-mundo tendo um caráter objetivo e subjetivo. Não se refere a um tempo passado, mas, sobretudo é orientada para o futuro, pela busca do desconhecido por meio de um processo que envolve ação e pensamento como indissociáveis, isso porque “[...] é necessário o uso de conceitos e teorias, pois eles nos permitem pensar, antecipar e refletir sobre a ação e sobre nós mesmos em ação.” (ELKJAER 2013, p. 95). Assim, aprendizagem acontece na interação contínua entre indivíduos e o meio em que vivem. As experiências estão associadas ao modo de viver humano e torna-se um dos principais fatores para que a aprendizagem do adulto aconteça.

Autor do conceito de aprendizagem transformadora, Jack Mezirow (Quadro 1) propõe uma epistemologia metacognitiva e dialógica de aprendizagem. Influenciado pelas ideias de Habermas, Freire, Kunh e observações realizadas com a esposa (como adulta que retornou a estudar após um longo período fora da sala de aula), assume a educação do adulto como foco de suas investigações caracterizando-o como aprendiz autodirigido, capaz de analisar a si mesmo. Partindo dessa ideia, o autor concebe a aprendizagem como um “[...] processo pelo qual os adultos aprendem a pensar criticamente por si mesmos, em vez de considerarem óbvias a hipóteses que sustentam certo ponto de vista.” (MEZIROU, 2013, p. 125).

A reflexão crítica é o elemento fundamental para o processo de aquisição da aprendizagem. Assim, o estudante adulto, ao deparar-se com uma situação-problema, avalia o conteúdo, o processo no sentido de interpretá-la e construir estratégias para resolvê-la. Tal proposição baseia-se na capacidade humana de questionar a relevância de uma situação-problema, por meio de questionamentos sobre suas próprias pressuposições e premissas (Mezirow, 2013). Desse modo, é possível desenvolver um processo de aprendizagem emancipatória, construindo um conhecimento resultante da auto-reflexão crítica, como assinala Alcoforado (2008).

Nessa direção, a reflexão crítica e a participação são elementos fundamentais para o processo de aprendizagem dos adultos. Isso ocorre porque os adultos são capazes de pensar criticamente sobre suas experiências, realizando esforços para aprender. Desse modo, podem

construir novos sentidos e significados ao que está sendo ensinado e transformar sua forma de ver e pensar o mundo. (ALCOFORADO 2008).

Howard Gardner, mundialmente conhecido por sua influente teoria das inteligências múltiplas, apresenta a inteligência como capacidade ou potencial para aprender em diversas conexões. Segundo Illaris (2013), embora Gardner não seja considerado um teórico da aprendizagem, seus estudos constituem uma contribuição relevante para a teoria da aprendizagem na contemporaneidade.

Um dos principais aspectos na teoria de Gardner é o afastamento das perspectivas tradicionais pautadas na psicologia, que preconizam o ensino e avaliação do aprendiz baseados em critérios padronizados, como se o ser humano aprendesse de uma única forma e pudessem ser alinhados unidimensionalmente em torno de um único eixo. O estudioso defende a seguinte tese: os seres humanos “[...] possuem tipos diferentes de mentes, com diferentes potencialidades, interesses e modos de processar as informações.” (GARDNER, 2013, p.128).

Em seus estudos Gardner (2013) trabalha na perspectiva do docente identificar as tendências individuais dos estudantes como forma de envolver o estudante em seu processo de aprendizagem e, assim, se sintam instigados a aprender. O professor, ao considerar as diversas tendências individuais dos estudantes, pode propiciar aprendizagens que vão além de aprender os conteúdos de cada disciplina visto que estimulem todas as áreas potenciais dos estudantes jovens e adultos visando desenvolver os aspectos cognitivos, socioemocionais. Na literatura educacional os estudos de Gardner é conhecida como Teoria das Inteligências Múltiplas, principalmente por associar o tipo de inteligência e as formas como os estudantes gostam de aprender: narrativo, quantitativo/numérico, fundamental/ existencial, prático, estético e social.

A partir da compreensão da teoria das Inteligências Múltiplas é possível pensar em estratégias de ensino-aprendizagem que estimulem a resolução de problemas considerando as diferentes tendências e interesses individuais dos estudantes, ou seja, áreas de que gostamos e que influenciam processo de aquisição da aprendizagem. Nessa perspectiva, a teoria de Gardner “[...] pode ser um aliado no ensino efetivo, pois se o professor for capaz de usar essas abordagens pedagógicas diferentes existe a possibilidade de alcançar mais estudantes de maneiras mais efetivas.” (GARDNER, 2013, p. 128).

Ao discorrer sobre os enfoques teóricos da aprendizagem do adulto percebemos que há um “[...] grande número de teorias mais ou menos singulares e sobrepostas, algumas delas referindo-se a visões mais tradicionais, outras tentando explorar novas possibilidades e modos de pensar.” (ILLERIS, 2013, p.7). Essas teorias não abarcam todo o campo da aprendizagem e

geralmente são agrupadas a partir de diferentes critérios, ora dando ênfase a elementos de viés psicológicos, ora estabelecendo relações entre os aspectos filosóficos, pedagógicos, psicológicos e sociais.

Assim, apresentamos um panorama das concepções, evidenciando a contribuição de cada uma delas para a compreensão do processo de aprendizagem destacando os elementos que fundamentam a prática pedagógica e docente na educação de jovens e adultos. A compreensão das teorias da aprendizagem pode ampliar a visão daqueles que se propõem a ensinar de forma que seja “[...] estimulados a desenvolver habilidades, estratégias e estilos de aprendizagem que o permitam a aprender a aprender” (PORTILHO, 2011, p. 74).

Segundo Knowles, (2009, p. 79), “É correto supor que a teoria da aprendizagem defendida por um professor influenciará sua teoria de ensino.” Partindo de tal proposição, consideramos fundamental a compreensão das teorias da aprendizagem que subjazem à prática docente no sentido de identificarmos as teorias de ensino desenvolvidas nas salas de aula e assim analisarmos as estratégias de ensino utilizadas pelos professores envolvidos em nossa investigação.

No sentido de ampliar as discussões, no item subsequente serão apresentadas algumas considerações sobre as estratégias de ensino-aprendizagem, destacando o conceito e a sua importância no processo educativo à luz de teóricas que versam sobre a temática.

2.5 Estratégias de Ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos

Os paradigmas que norteiam as discussões sobre as escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) preconizam uma formação integral dos estudantes que, embora em situações complexas e difíceis, assumam-se como pessoas autônomas, responsáveis, capazes de engajar-se politicamente no âmbito da sociedade. Isso remete à concepção da aprendizagem ao longo da vida como princípio norteador dessa modalidade de ensino da educação básica.

A compreensão que aborda a perspectiva de uma formação ao longo da vida inclui as múltiplas vivências dos estudantes e tem como principal reflexão a aprendizagem como um processo de apropriação singular, de criação pessoal, de construção coletiva e contínua, que ocorre nas relações entre indivíduo e sociedade. Essa dinâmica envolve quatro pilares intimamente interligados: saber, saber-fazer, saber viver juntos e saber ser. Desse modo, o respeito pela diversidade e pelas especificidades dos indivíduos é o princípio norteador daqueles que se propõem a ensinar (DELORS, 2010). Para tanto, as propostas educativas passam a ser pluridimensionais (desenvolver habilidades tais como: imaginação e

criatividade), fundamentadas no pluralismo (as expressões culturais de cada grupo) e verdadeiramente inclusivas (respeitar o desenvolvimento de cada um), formando assim os indivíduos para o universal e para o singular.

Partindo dessas proposições, não podemos limitar o estudante da EJA apenas ao acesso à leitura e à escrita, mas, sobretudo, capacitá-lo também para aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto de forma dinâmica vinculando linguagem a realidade (FREIRE, 2014). Assim, escolas que trabalham com jovens e adultos não podem centralizar o ensino somente nos aspectos cognitivos, pois têm como missão priorizar o processo de inclusão que atenda as necessidades de todos os estudantes e contemple os aspectos relacionados ao “ser”, “saber fazer”, à imaginação, à criatividade e à ética.

Moura (2007) chama atenção para o percurso educacional dos estudantes jovens e adultos marcado pelas descontinuidades, tendo em vista que a escola a que eles têm acesso não oferece condições propícias de aprendizagem. Esses jovens, cada vez mais jovens, possuem o direito de realização pessoal e “[...] participar de forma atuante no desenvolvimento das comunidades humanas. É papel da educação e, portanto, da EJA colaborar na formação de indivíduos que promovam verdadeiramente a construção de um mundo humanizado.” (MAIA, 2009, p. 16).

Essa formação mais humanizada depende também das relações que são estabelecidas na escola, principalmente envolvendo a tríade professor/conhecimento /estudante. Segundo Melo; Urbanez (2008, p. 96), “É nessa relação que se manifestam os objetivos, as finalidades e as perspectivas educacionais como um todo”. Desse modo, compreender os diversos fatores que interferem na relação triádica, permite a definição do que ensinar e o que fazer para melhorar o ensino, considerando a complexidade das situações vivenciadas na sala de aula.

Na relação triádica (professor/conhecimento/estudante), cada um dos elementos possui uma função específica no processo ensino-aprendizagem. Ao professor cabe o papel de fazer a mediação entre os saberes escolares e os conhecimentos que os estudantes construíram em diversos grupos sociais a que pertencem. Sua função é transformar o conhecimento científico, adotado no currículo escolar, em conhecimento a ser assimilado, apreendido, tornando-o compreensível para os estudantes. (VALDEMARIN, 1998).

Nessa direção, o professor é um estrategista, pois em sua intervenção necessita “[...] estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento.” (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 69). A ação docente não se resume apenas à apresentação sequencial do conteúdo na sala de aula, mas, sobretudo, a definição das estrategicamente organizadas e incluem atividades que

desenvolvam nos estudantes a capacidade de reflexão, compreensão, análise e síntese, de forma que consigam aprender o que o professor se propõe a ensinar. Isso implica escolher estratégias de ensino-aprendizagem com a finalidade de desafiar os estudantes a pensar, analisar, comparar enfim, desenvolver habilidades e competências relativas aos conteúdos que possibilitem a aquisição de conhecimentos.

Concebemos o conhecimento como um conjunto de saberes construídos nas diversas relações entre os homens no decorrer de sua existência, a partir da interação que estabelece entre os seus semelhantes, a natureza e a tecnologia. Transformados em saberes escolares, contribuem para ampliar as experiências do estudante e conduzem as situações pedagógicas que são estabelecidas nas instituições de ensino.

Os estudantes são aqueles sujeitos do processo educativo que estão em formação, ou seja, em processo aquisição do saber sistematizado. Os estudantes são seres concretos e plurais, pertencentes a uma determinada cultura, na qual desempenham papéis. Portanto, são sujeitos com características pessoais e sociais que afetam significativamente o processo ensino-aprendizagem. Tais questões impõem considerar as múltiplas dimensões desses sujeitos que exigem um olhar amplo, sensível e compreensível daqueles que se propõem a ensiná-los.

Assim, quando se pretende ensinar, considerando as múltiplas dimensões do estudante, torna-se fundamental o uso adequado de estratégias de ensino. Vale salientar que a palavra estratégia está associada historicamente a determinadas articulações organizadas por militares na antiga Grécia, objetivando sistematizar ações a serem executadas durante as guerras. Essas ações eram visualizadas na sua globalidade, considerando uma sequência minuciosa de cada etapa a ser cumprida. No futebol, a designação “estratégia” está relacionada a diferentes opções técnicas, esquemas táticos, sequências de ataque/defesa e posições dos jogadores no campo, organizadas pelo treinador, para vencer o time adversário (ROLDÃO, 2009).

Posteriormente, o termo foi incorporado aos diversos espaços escolares, possuindo estreita ligação com o ensino. Essa articulação entre estratégia e ensino está relacionada à capacidade do professor de envolver o estudante no sentido de motivá-lo a fazer encantá-lo com o saber. Nessa perspectiva, as estratégias de ensino-aprendizagem não se resumem à mera execução de tarefas, atividades ou técnicas, apesar de serem desenvolvidas e operacionalizadas através delas, mas implicam em ações mais amplas que incluem intencionalidades, maneiras diferenciadas de ensinar que primam pela participação e interesse em aprender.

Branco; Caldas; Roldão (2011, p. 60) concebem as estratégias como um caminho previamente planejado e orientado com vistas a “[...] atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa (conceitos, factos, relações, competências saberes práticos, e muitos outros que integram os conteúdos curriculares) por um conjunto diversificado de alunos”. É necessário considerar os objetivos almejados, os conteúdos a serem ministrados e os estilos de aprendizagem de cada estudante.

Complementando as ideias mencionadas, retomamos as discussões de Anastasiou e Alves (2015) quando utilizam a terminologia “estratégias de ensinagem”, conceituando-as como “[...] a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, visando à efetivação da ensinagem”. Essa arte requer percepção aguçada, capacidade de operacionalizar ideias, criatividade. No âmbito da EJA, acrescentamos a capacidade de perceber as diferentes experiências vivenciadas pelos estudantes jovens e adultos, visto que são pessoas que foram silenciados por longos momentos de suas vidas e muitas vezes internalizaram que não são capazes de aprender (BARCELOS, 2006).

Desse modo, os professores se deparam com o desafio permanente de mediar a construção do conhecimento dos estudantes para que estes se assumam como protagonistas do seu processo de aprendizagem. Frente a este desafio, a definição de critérios que subsidiem a escolha dos procedimentos de ensino no cotidiano da sala de aula torna-se uma das formas de facilitar a atuação docente. Isso implica que, no momento da planificação, é indispensável a reflexão crítica sobre o sentido e o significado de cada estratégia de ensino-aprendizagem, estabelecendo a relação desses critérios com a proposta pedagógica da escola.

Neste aspecto é relevante ressaltar os fatores que interferem no processo de formulação dos critérios de escolha de cada estratégia de ensino-aprendizagem, tais como: a experiência didática do professor, tempo disponível, o conteúdo de ensino, tipo de aprendizagem envolvida, experiências dos estudantes (BORDENAVE E PEREIRA, 2011). Estes fatores são fundamentais para o trabalho desenvolvido em sala de aula e envolvem a capacidade docente de observar, analisar e teorizar sua prática.

Além desses fatores, ressaltamos a relevância da diversificação e inovação das estratégias de ensino-aprendizagem, no sentido de propiciar aos estudantes jovens e adultos diferentes situações de aprendizagem, favorecendo a autonomia “[...] tornando-se assim, capazes, por meio da reflexão crítica, de fazer suas escolhas e redirecioná-las, realimentando-as sempre que se fizer necessário no convívio dos grupos”. (MOURA, 2006, p. 32).

Essa diversificação permite ao docente a escolha de estratégias de ensino-aprendizagem considerando o estilo preferencial de aprendizagem dos estudantes, tendo em

vista que “Existem numerosas estratégias de aprendizagem e cada um de nós tem o próprio estilo. Embora um estilo possa ser ideal para determinada pessoa, uma outra poderá aprender a mesma coisa de maneira diferente.” (DEAQUINO, 2007, p. 71). Cada indivíduo tem sua própria capacidade para processar e compreender informações e esse aspecto deve ser considerado pelo professor no momento da planificação.

Ao considerar a natureza dos diferentes estilos de aprendizagem, o professor terá mais oportunidade de contemplar um grupo maior de estudantes, proporcionando a participação, interesse e envolvimento dos jovens e adultos nas aulas. Os estudantes possuem diferentes características e motivações. Assim, as experiências vivenciadas pelos alunos não podem ser tratadas da mesma maneira.

O professor, ao assumir uma postura estratégica de forma a adaptar metodologias às características de cada grupo, cria a possibilidade de lançar múltiplos olhares sobre os resultados obtidos. No processo de definição das estratégias de ensino-aprendizagem são previstas avaliações que permitem ao docente, a análise das ações, aprendizagens e dificuldades dos estudantes.

Ainda sobre as estratégias, cabe destacar que os autores da literatura educacional que discutem essa temática apresentam uma classificação diferente; Vieira e Vieira (2005), por exemplo, adotam uma classificação fundamentada no princípio da realidade, destacando três grandes grupos de estratégias que envolvem: abstrações da realidade, simulações da realidade e situações da vida real.

O primeiro grupo, constituído pelas estratégias em que os estudantes fazem abstrações da realidade, são caracterizadas pela existência de uma relação de unilateralidade entre professor e estudante. São centradas no professor e tem a exposição oral como estratégia mais representativa desse grupo. Além da exposição oral, destaca-se: a leitura; a escrita; o discurso; o ensino programado; a exposição-demonstração e o ensino assistido por computador.

Vieira e Vieira (2005) descrevem as estratégias que simulam a realidade e chamam atenção para a importância da utilização de cada uma delas para o trabalho com os conteúdos atitudinais, conceituais e procedimentais em sala de aula. Desse modo, apontam o debate, o grupo de discussão, a dramatização, os jogos, o estudo de caso, o estudo orientado em equipes, o simpósio, o pôster, a reflexão ou círculo de estudos e as oficinas como estratégias cujo desenvolvimento requer que os estudantes simulem situações da vida real. Esse tipo de estratégia favorece a relação dos conteúdos com as experiências vivenciadas pelos estudantes em diversos contextos sociais.

As estratégias que exemplificam situações da vida real são apontadas pelos autores como aquelas que exigem a participação ativa do estudante em seu processo de aprendizagem. Nesse caso, o professor é mais passivo e tem o papel de orientar, fornecer pistas e tirar dúvidas. Fazem parte desse grupo: a pesquisa bibliográfica; o trabalho de campo; o inquérito; ensaios argumentativos.

Anastasiou e Alves (2015) também apresentam dois grupos de estratégias, um de natureza individual e outro de natureza grupal. No primeiro tipo, as contribuições do estudante são feitas de forma individual por meio de: estudo de texto; aula expositiva dialogada; construção do mapa conceitual; tempestade cerebral; portfólio e solução de problemas. As estratégias grupais exigem processos coletivos de construção do conhecimento como é o caso do estudo dirigido; Philips 66; dramatização; seminário; júri simulado, simpósio; painel; oficinas e ensino com pesquisa.

As autoras ressaltam que o professor como um estrategista tem a função de definir, na planificação, a estratégia mais apropriada para cada aula. É fundamental a definição de determinados critérios que levam em conta os objetivos a serem alcançados, os conteúdos de ensino, o tempo da aula e as características dos estudantes.

Miranda (2016) propõe uma classificação baseada no sistema didático integral do trabalho pedagógico, concebido como um conjunto de estratégias que introduzem novidades ao trabalho desenvolvido em sala, visando a aprendizagem significativa do que é ensinado. Esse caráter sistêmico das ações pedagógicas propicia que o processo ensino seja centrado nas necessidades e individualidade do estudante.

O autor classifica as estratégias da seguinte forma: estratégias para que a turma se conheça; estratégias para exploração dos conteúdos; estratégias para avaliação da aula, da disciplina ou do curso e autoavaliação docente; estratégias para avaliação da/para a aprendizagem e estratégias para momentos específicos. Vale ressaltar que cada uma delas deve ser utilizada de acordo com a intencionalidade, ou seja, depende do tipo de aprendizagem que se espera do aluno.

Quanto às estratégias para que a turma se conheça, Miranda (2016) esclarece que a educação, por ser um ato social e coletivo, necessita envolver as singularidades dos estudantes, a socialização e as relações que são estabelecidas nos grupos. Assim, a primeira condição para o trabalho pedagógico do professor em sala de aula é alcançar aprendizagem afetiva, ou seja, estimular um clima criativo, de autovalorização do estudante. Para tanto, pode utilizar as seguintes estratégias: lâmpada mágica; sondando motivações; fitas da mesma cor; a mais bela constelação e carta compromisso.

O segundo grupo de estratégias apontadas pelo autor são usadas para exploração dos conteúdos em sala de aula. Elas exigem habilidades do professor no sentido de aprofundar os conteúdos de ensino para que o estudante possa significá-los e apreendê-los. Nesse grupo de estratégias destacam-se: cartões em grupos; painel de grupos; expressando-se eu um minuto; aprendendo com conversas paralelas; três leituras; ouvindo e refletindo; aprendendo a perguntar; leitura atenta e comentada; a fantástica visita à exposição de conceitos; reação em cadeia; perseguindo o conhecimento explorando completa e intensamente as leituras.

As estratégias para avaliação da aula, da disciplina ou do curso e autoavaliação docente, sugeridas por Miranda (2016), direcionam os processos de ensinar e aprender. São estratégias consideradas como uma via de mão dupla porque servem para avaliar o desempenho dos estudantes e a prática docente. Nesse caso, podem ser usadas: o radar de autoavaliação do desempenho dos alunos; meu querido diário; Curti! Não curti; O retorno da lâmpada mágica; o retorno da carta compromisso avaliando em uma palavra;

A quarta tipologia se aplica a avaliação da/para a aprendizagem e exigem estratégias criativas, pois sua principal finalidade é reorientar o trabalho pedagógico do professor em um processo contínuo de ação/reflexão/ação. A ideia é realizar reflexões sobre até que ponto o estudante conseguiu avançar.

O autor cita a árvore de ideias; um minuto de silêncio; retomando o foco; Quem entendeu? Quem não entendeu?; Insistindo na pergunta; história de vida dos autores; de que tratamos a aula passada, para serem utilizadas em momentos específicos a fim de melhorar a exposição oral e o clima geral da turma. Geralmente o professor pode utilizá-las para quebrar a monotonia da aula, suscitar determinadas reflexões ou para retomar o foco da aula.

Bellan (2005), apesar de não apontar uma classificação, também se pronuncia sobre essa temática destacando algumas estratégias e a importância da alternância entre elas em sala de aula. A autora chama atenção para o tempo de concentração do estudante jovem e adulto de aproximadamente 7 minutos numa exposição teórica e após esse tempo se dispersa, sendo necessário conseguir de volta a sua atenção.

Condensamos no quadro 2 algumas estratégias de ensino-aprendizagem discutidas por Vieira e Vieira (2005), Miranda (2016) e Bellan (2005), enfatizando a forma de operacionalização de cada uma delas.

Quadro 2: Estratégias de ensino-aprendizagem

Estratégia	Operacionalização
Aula expositiva dialogada	Identificada como a mais tradicional das estratégias de ensino-aprendizagem, caracteriza-se pela exposição oral do conteúdo de ensino realizada pelo professor. Geralmente torna-se uma atividade exclusiva do professor e reduzida participação dos alunos.
Seminários	A operacionalização dessa estratégia ocorre em torno de um tema em reuniões e atividades planejadas. O grupo de pessoas se reúne para aprofundar um tema sob a orientação de uma ou mais pessoas que conduzem as discussões. Após realização da pesquisa apresentadas um breve relatório das conclusões para assembleia.
Resolução de problemas	O professor apresenta questões-problemas para serem solucionados pelo estudante. Geralmente são desafios que exigem do aluno certo grau de concentração.
Estudo dirigido	O professor elabora previamente em um roteiro constando questões a extraídas de um determinado texto. Esse roteiro é apresentado ao estudante que depois da leitura do texto terá como atividade responder as questões propostas. A estratégia pode ser operacionalizada de forma individual ou em grupo.
Estudo de texto	Consiste em trabalhar no texto de forma compreensiva analítica e crítica. De forma profunda, o leitor deve observar os objetivos do autor dialogando com o autor desenvolvendo a capacidade de interpretação. pode ocorrer de forma silenciosa, oral e compartilhada
Mapa textual	Consiste na construção de um diagrama o aluno estabelece relação entre as diversas ideias trabalhadas no texto.
Painéis	Nessa estratégia um conjunto de pessoas se reúne para apresentar e defender suas ideias
Simulação	A simulação consiste em na apresentação de problemas ou situações da vida real em que os envolvidos. Favorece a argumentação, a oralidade. Geralmente essa é operacionalizada concomitantemente com a dramatização ou teatralização.
Discussão	Constitui uma estratégia que exige a participação ativa do aluno e do professor. Ocorre em torno de uma situação-problema, uma questão ou determinado assunto no sentido desencadear a troca de ideias. Requer um plano com questões norteadoras para facilitar a discussão e habilidade do docente para manter aos alunos mentalmente ativos. cada membro tem um tempo determinado pelo coordenador para expor as suas ideias e defender seus argumentos. no final o coordenador prepara um resumo e apresenta ao grupo.
Dramatização ou teatralização	Nessa estratégia é construído um roteiro e as pessoas assumem papéis, representado conflitos do cotidiano.. Deve acontecer sempre ligação com o tema estudado
Jogos	O principal aspecto é introduzir um determinado tema através de uma brincadeira entre os participantes. Deve acontecer sempre ligação com o tema estudado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Vieira e Vieira (2005), Miranda (2016) Bellan(2005)

As estratégias de ensino-aprendizagem descritas no quadro 2 podem ser utilizadas no meio acadêmico e no contexto escolar com estudantes jovens e adultos. Dependendo da forma como o professor operacionaliza cada uma delas, tornarão as aulas mais participativas e

dinâmicas, envolvendo o pensar, o sentir e o agir, dinamizando o processo de aquisição da aprendizagem.

Vale salientar que no processo de escolha das estratégias de ensino-aprendizagem, que favoreçam a construção dos conhecimentos do estudante, comumente pode-se “[...] encontrar dificuldades até mesmo pessoais, de se colocar numa diferenciada ação docente. Geralmente essa dificuldade se inicia pela própria compreensão da necessidade de ruptura com o repasse tradicional.” (ANASTASIOU E ALVES, 2015, p. 71). Assim, a prática do professor da EJA não pode ser a de repassar conhecimentos prontos, mas mostrar pistas, estimular o pensamento crítico do estudante, de forma que ele estabeleça relações entre os diversos saberes e rompa com a fragmentação do conhecimento.

Diante dessas discussões, o maior desafio desse processo está na transformação das concepções do que é educação e o papel da escola, bem como dos papéis do estudante e do professor no processo ensino-aprendizagem. Muitas vezes, a concepção do professor é diferente das concepções da escola e “[...] ao trabalhar com determinada estratégia ou determinada técnica, o professor, sem saber, pode estar colocando a perder todo o seu trabalho.” (MELO; URBANEZ, 2008, p. 87). São as concepções que interferem no momento da planificação e permitem a elaboração de questões norteadoras do trabalho docente na sala de aula que envolvem: os objetivos educacionais, o perfil dos estudantes, organização das ações, meios, atividades e tarefas a serem desenvolvidas. Portanto, sua prática está vinculada a seu pensamento.

As mudanças no ensino da EJA perpassam pelo enfrentamento de resistências dos professores e um processo de reconhecimento dos limites e possibilidades do fazer pedagógico. Isso requer uma postura de permanente reflexão crítica da prática, visto que não é possível oferecer “[...] ‘receitas didáticas’ como quem entrega uma receita de cozinha. A razão: os ingredientes são muitos e variam em cada situação de ensino-aprendizagem, além de variar a personalidade do professor e as características do aluno [...]” (BORDENAVE; PEREIRA, 2011, p. 135).

A seguir discutimos o percurso teórico-metodológico do estudo, explicitando os passos seguidos para responder à questão/problema da pesquisa.

3. CONSTRUINDO CAMINHOS: A TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA DO ESTUDO

[...] a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnica, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular.

(Minayo, 2007, p. 25)

Como explicita a epígrafe, a pesquisa é um labor artesanal que exige do pesquisador a utilização de uma linguagem apropriada e uso da criatividade com vistas a gerar novos conhecimentos para que não se torne mera repetição daquilo que já foi produzido. Para tanto, deve ser fundamentada em certo rigor e valer-se de métodos e técnicas que lhe garanta cientificidade capaz de responder uma questão-problema e originar novas interrogações.

Assim, esta seção situa o leitor sobre o percurso metodológico da pesquisa delineando os passos da investigação, trazendo métodos e técnicas como se refere à epígrafe. Discute aspectos gerais da pesquisa, caracterizando-a como instrumento utilizado para melhoria dos processos educativos à medida que contempla um maior número de observações de cunho objetivo, através de dados numéricos e estatísticos, e explicações dos fenômenos sociais, considerando questões subjetivas e complexas.

Definimos como opção metodológica a pesquisa ação colaborativa crítica, cuja escolha ocorreu considerando o objeto de estudo e os objetivos a serem alcançados. Nesse tipo de metodologia, há uma interação entre pesquisador e pesquisados, que em um processo contínuo de colaboração, analisam criticamente uma determinada problemática educacional, buscando alternativas de intervenção para solução dos problemas. Esta postura requer a colaboração entre pesquisador, professores/ alunos e pressupõe dois produtos de intervenção: do professor junto ao professor e deste com seus alunos.

Continuando, discutimos as estratégias utilizadas para coleta dos dados com destaque para a produção do conhecimento científico, seguida da caracterização do *locus* da investigação e interlocutores envolvidos no estudo. Por fim, os procedimentos empregados para organização das informações produzidas na empiria, fundamentadas em Schütz (2013) e a interpretação apoiada na técnica de análise do discurso de autores na perspectiva francesa.

3.1 Pesquisa em educação: pontuando algumas questões

A modernidade emerge em um contexto em que são rompidos os preceitos metafísicos, trazendo em seu bojo a importância da razão na produção do conhecimento humano e para explicação dos fatos sociais, ancoradas em critérios de objetividade. Esse processo é caracterizado por uma supervalorização da razão, como capacidade humana, passa a ser o elemento não somente norteador da produção do conhecimento, mas de todas as relações sociais de trabalho, ciência e outros aspectos da sociedade e de certa forma aprisiona o homem. Nesse momento, as técnicas e a tecnologia adquirem papel de destaque.

Vivemos um momento de transição em que são criados nas diversas relações humanas “[...] vazios culturais, éticos, representacionais, que podem ser ocupados por doutrinas econômico-sociais ou religiosas, cujos impactos são incertos e causam tensões” (GATTI, 2005, p. 602), que refletem no âmbito da ciência da educação. Estas questões oriundas do mundo contemporâneo, caracterizado pela incerteza e complexidade, trazem para aqueles que se dedicam às pesquisas educacionais inúmeros desafios, dentre os quais a compreensão dos processos que acontecem na escola no âmbito da sala de aula.

Como a sala de aula é um espaço complexo e dinâmico no qual ocorrem interações entre professor e alunos, a maior parte delas desconhecidas, elas necessitam de uma observação metódica. Neste aspecto, estudá-la e lançar-se ao desafio de analisar, de forma mais aprofundada, as situações pedagógicas que permitam compreender as práticas, as dificuldades e as estratégias utilizadas no processo ensino-aprendizagem (ALTET, 2000).

Nessa perspectiva os estudos do cotidiano escolar, em especial das situações vivenciadas em sala de aula, têm um papel relevante nas pesquisas em educação. Gatti (2012, p. 26), por exemplo, ressalta que a partir de diferentes perspectivas metodológicas tentamos evidenciar aspectos relacionados a esse espaço, mostrando não somente “[...] o rotineiro, mas os conflitos, as alternativas trilhadas, as simbologias criadas, as linguagens e os conflitos de lógicas, construídas em condições sociais díspares, longe da lógica privilegiada pelo saber escolar instituído”.

Segundo a autora as pesquisas atuais no campo educacional intentam coletar e analisar dados sobre situações de ensino-aprendizagem, processos de formação inicial/ continuada e questões relacionadas à gestão educacional. Estas questões precisam ser revistas, pois interferem de forma significativa nos currículos que ainda são construídos pautados no discurso científico da modernidade e constituem referência fixa para a organização das disciplinas curriculares. Dessa forma, urge a elaboração de novos modos de questionar a

realidade e os processos educativos no sentido de buscar elementos que ajudem na transformação das práticas vivenciadas na escola.

Assim, a tarefa do pesquisador em educação consiste em refletir sobre sua prática e "Trazer do porão para as partes de cima da casa esse caráter contingente das coisas é que nos permitirá praticar um ativismo consequente e (talvez...) transformador, não simplesmente praticar apenas uma militância obediente aos cânones já pensados e traçados por outros." (VEIGA NETO, 2012, p. 280). Emerge a criação de modelos de pesquisa pautados em posturas conscientes, reflexivas, éticas e idôneas que ajudam a compreender as situações desse novo contexto social e que interferem significativamente nos processos educativos.

Nessa direção, a pesquisa ora apresentada, será desenvolvida baseada nas três concepções abordadas por Setúbal (1995): como processo, como produção científica e como instrumento mediador na relação sujeito-objeto. Como processo implica dizer que será um tipo de conhecimento elaborado que se respalda no movimento dialético da sociedade, acompanha o movimento que esta possui; constitui-se uma produção científica porque procura construir um conjunto de ideias organizadas racionalmente para o estudo do objeto; e finalmente, é um instrumento de mediação entre sujeito/objeto, porque há uma interação entre eles, ambos se influenciam. Sob a égide desses três aspectos, a investigação visualiza a atividade humana como transformadora, concebendo alunos e professores da EJA como seres sociais historicamente determinados.

Com relação à natureza, o estudo terá cunho, qualiquantitativo em que a pesquisadora adotará uma postura investigativa de forma sistemática no sentido de buscar respostas à situação-problema relacionadas às estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na EJA.

Ao estudar aspectos de natureza quantitativa no âmbito desta modalidade de ensino, pretendemos, a partir de determinados procedimentos estatísticos, descrever, interpretar e apresentar, de forma objetiva, resultados significativos para a pesquisa. Assim, o pressuposto central que justifica o uso de dados quantitativos potencializará a investigação e permitirá melhor compreensão do objeto de estudo "[...] possibilitando análises, interpretações e construção de novos conhecimentos de forma significativa dos assuntos pesquisados" (NASCIMENTO; CAVALCANTE, 2018, p. 259).

Desse modo, lidar com os dados quantitativos e sua complexidade agrega informações pertinentes que poderão ser aprofundadas qualitativamente sobre o objeto de estudo. Fica ressaltado que a pesquisa quantitativa na educação tem suas potencialidades e importância, pois números e indicadores são analisados estatisticamente, podendo revelar informações que contribuem para repensar determinadas ações nos sistemas de ensino.

Gatti (2004, p. 26), ao discutir aspectos relacionados à pesquisa quantitativa na educação, assevera que a coleta de dados dessa natureza contribui para a coleta de indicadores que podem servir de referência para o enfrentamento de problemas relacionados ao planejamento, gestão e currículo indicando estratégias necessárias para sanar dificuldades e elaborar políticas educacionais.

Quanto à natureza qualitativa, destacamos que existem alguns atributos básicos que identificam os estudos dessa natureza. A pesquisa qualitativa é aquela que busca compreender significados, concepções, motivos, representações. Corresponde a aspectos mais profundos das relações sociais. Diz respeito a processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis ou quantificados.

Com efeito, o pesquisador ao optar pela abordagem qualitativa, assume um posicionamento epistemológico no qual tenta compreender de forma mais elucidativa o seu objeto de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Desse modo, é realizada em múltiplos contextos e envolve o pesquisador inteiramente em um processo contínuo de problematizar, teorizar, analisar e aprender, elaborando sínteses dos dados que intentam responder a alguma problemática relacionada à história de vida, práticas cotidianas e profissionais.

Lüdke e Andre (2013) discutem a relevância da pesquisa qualitativa para a educação, ressaltando o papel do pesquisador e a importância das suas opções epistemológicas assumidas no percurso da investigação. Nesse viés, enfatizam que nas pesquisas qualitativas são considerados os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos. Tanto o pesquisador quanto os interlocutores da investigação estão inseridos no contexto da realidade e interferem no percurso da pesquisa.

A pesquisa torna-se essencialmente dinâmica, uma vez que as vozes dos sujeitos são “ouvidas” a partir do lugar que ocupam, nos diferentes grupos sociais. O pesquisador também passa por um “processo de escuta”, pois à medida que elabora questão norteadora, define objetivo, constrói instrumentos de recolha de dados e faz uma descrição da realidade, viabiliza a produção de novos conhecimentos através de um registro sobre representações do mundo, aspectos relacionados com as interações sociais, opiniões e valores. Ressaltamos, portanto, que apesar dessa interferência, a investigação deve partir de estudos pautados em rigor teórico-metodológico que tenham validade, confiabilidade e relevância social.

Por oportuno, Duarte (2002) chama atenção para a confiabilidade e a legitimidade das pesquisas realizadas em uma abordagem qualitativa, enfatizando que dependem, fundamentalmente, da capacidade de o pesquisador articular teoria e dados empíricos. Isso exige experiência, leitura, rigor científico e embasamento teórico-metodológico que sirva

como “[...] lentes a dirigir o olhar, ferramentas invisíveis a captar sinais, recolher indícios, descrever práticas, atribuir sentido a gestos e palavras, entrelaçando fontes teóricas e materiais empíricos como quem tece uma teia de diferentes matizes” (DUARTE, 2002, p. 152-153).

Diante das discussões, acreditamos que a combinação de duas abordagens, quantitativa e qualitativa, terá um caráter de complementaridade. Cada qual com suas contribuições forneceram à investigação análises por meio de diferentes olhares para o objeto de estudo. Enquanto com a abordagem quantitativa revelamos indicadores importantes relacionados ao perfil, necessidades formativas dos professores e alunos, atribuindo valor estatístico ao estudo; a segunda abordagem, a qualitativa, permitiu aprofundar aspectos relacionados as experiências dos interlocutores envolvendo valores, crenças, representações, atitudes, opiniões, os ditos e não ditos sobre as estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas em sala de aula na educação de jovens e adultos.

Para desenvolver o estudo sobre essa temática partimos do pressuposto de Freire (1996) quando diz que todo conhecimento é inacabado e se desenvolve em um processo contínuo de incorporação de novos elementos sem, portanto, deixar de questionar a si mesmo. A investigação ocorreu em um ciclo contínuo que começou com a elaboração de questão-problema e culminou em um relatório contendo seus resultados. (FIGURA 7)

Figura 7: Fases da pesquisa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020)

Como podemos perceber na figura 7, a investigação teve um caráter cíclico e ocorreu em seis fases, cada uma com suas peculiaridades, entretanto, com um encadeamento lógico entre si. A primeira fase deu origem ao projeto de pesquisa, documento de planificação contendo objetivos, definição do problema, a justificativa, o construto teórico, a metodologia e um cronograma, que serviu como instrumento norteador da investigação. Depois de sistematizado, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí (CAAE nº 19467719.0.0000.5214).

Essa primeira fase teve um caráter exploratório em que tivemos as primeiras aproximações com o objeto de estudo. Assim, a fase foi dedicada às interrogações preliminares sobre as estratégias de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, momento que estabelecemos os parâmetros, as ferramentas e orientações para os passos seguintes.

A segunda fase foi dedicada à ampliação do construto teórico em que mantivemos um diálogo mais aprofundado com as teorias dando visibilidade ao objeto de estudo. Para tanto, partimos do diálogo reflexivo iniciado no projeto de pesquisa quando, de forma sumária, apresentamos algumas ideias de autores que se debruçam sobre a temática.

A terceira fase constituiu o trabalho de campo em escolas de EJA nas quais combinamos dois instrumentos utilizados nas pesquisas: o questionário e a entrevista narrativa. Na experiência pudemos vivenciar a rotina escolar e conversar com os interlocutores da investigação, deixando-os à vontade e encorajando-os a falar sobre aquilo de que costumam falar, sobre suas experiências, suas trajetórias profissionais (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Isso ajudou na compreensão suas histórias, sua linguagem e suas visões de mundo.

Após o trabalho de campo realizamos o tratamento do material bruto recolhido nos municípios. Dada à natureza quali-quantitativa da pesquisa, esta etapa se deu em dois momentos. Por meio de um tratamento estatístico em que condensamos as informações em gráficos, quadros e tabelas que ajudou em sua interpretação. No segundo momento, fizemos os recortes das falas dos interlocutores para construção de um *corpus* para ser interpretados à luz da análise do discurso. Essa fase deu origem a um conjunto de dados quantitativos e qualitativos que “[...] não se opõem, ao contrário, se complementam e interagem dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.”(MINAYO, 2007, p.22), contribuindo para maior visibilidade de diferentes elementos do objeto de estudo.

A quinta fase foi dedicada à descrição dos dados estatísticos e análise dos discursos por meio de um diálogo contínuo entre a empiria e a teoria. Concordamos com Cruz Neto

(2007) sobre a relevância que deve ser dada a essa articulação visto que não é possível responder a um problema de pesquisa apenas com domínio técnico, mas deve-se, sobretudo, construir um referencial teórico consistente para que possamos olhar os dados dentro de um quadro de referencia que permita ir além do que está sendo mostrado.

Sobre esta questão Richardson (2008) assevera também que o referencial teórico além de fornecer ao investigador uma visão panorâmica do estágio em que se encontra o tema a ser abordado, tem a função também de propiciar a base argumentativa de sustentação das análises dos dados recolhidos na empiria.

Na sexta e última fase, concluímos o relatório de pesquisa elencando os seus principais achados relacionados ao alcance dos objetivos propostos e a questão norteadora da investigação e algumas recomendações.

No item que segue expomos, de forma abreviada, a tessitura da pesquisa colaborativa crítica, proposta metodológica que respaldou a investigação.

3.2 A tessitura da pesquisa colaborativa

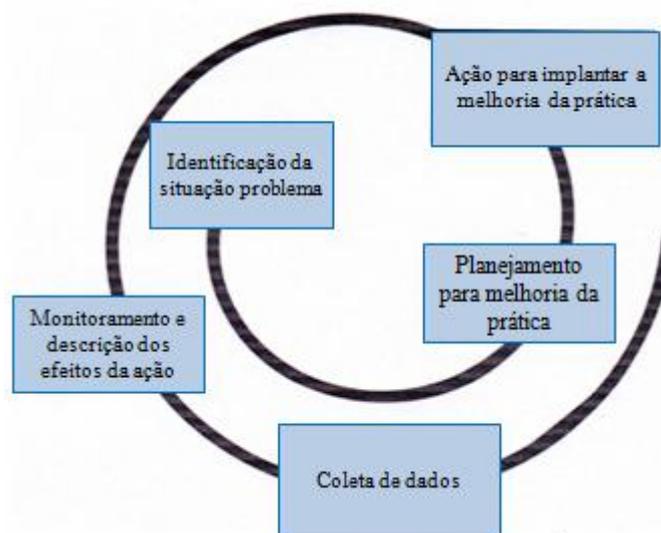
A educação tem sido alvo de debates e pesquisas que versam sobre questões inerentes ao exercício da docência, gestão, inclusão, enfim temáticas que envolvem o ser, fazer, aprender e ensinar, formar e formar-se no espaço da escola. Tais pesquisas têm utilizado diferentes metodologias como forma de obter dados, que à luz de referenciais teóricos, servem de subsídios para análises, problematizações e principalmente para elaboração de estratégias e políticas para o enfrentamento de problemas que assolam o campo educacional.

Assim, o trabalho ora apresentado pautou-se na égide da pesquisa-ação, visto que aconteceu em um contínuo entre o agir no campo das práticas dos interlocutores e à investigação sobre elas. É um tipo de pesquisa social, cuja finalidade foi resolver ou pelo menos esclarecer os problemas coletivos da situação investigada. (THIOLLENT, 2011). Constitui uma estratégia metodológica que pressupõe ação dos envolvidos na investigação e exigiu uma relação de cooperação entre pesquisador e pesquisados.

De acordo com Tripp (2005), a pesquisa ação envolve quatro fases interdependentes: Planejamento, implementação, descrição e avaliação. A etapa inicial ocorre quando pesquisador e pesquisados partem da designação de um problema relacionado à prática. Em seguida, discutem sobre o problema evidenciado e planejam intervenções que são implementadas, monitoradas e avaliadas no processo da investigação. É um tipo de pesquisa que requer intervenção e problematização. Em última instância visa a um processo de

mudança por meio da análise e interpretação dos aspectos que precisam ser melhorados no espaço. Na figura 8 descrevemos o movimento cíclico da pesquisa ação.

Figura 8: Movimento cíclico da pesquisa ação



Fonte: Elaborada a partir de Tripp (2005) e Thiollent (2009)

Trata-se de um movimento de formação que acontece de forma cíclica em um constante processo de investigação-ação-formação. Nesse movimento, a pesquisa-ação é considerada “[...] uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]” (TRIPP, 2005, p. 446). Dentre as vantagens da pesquisa ação estão: ser inovadora, proativa, participativa, deliberada. Essas características possibilitam tanto ao pesquisador quanto aos professores pesquisados sentirem-se parte do processo investigativo garantindo-lhes vez, voz e participação.

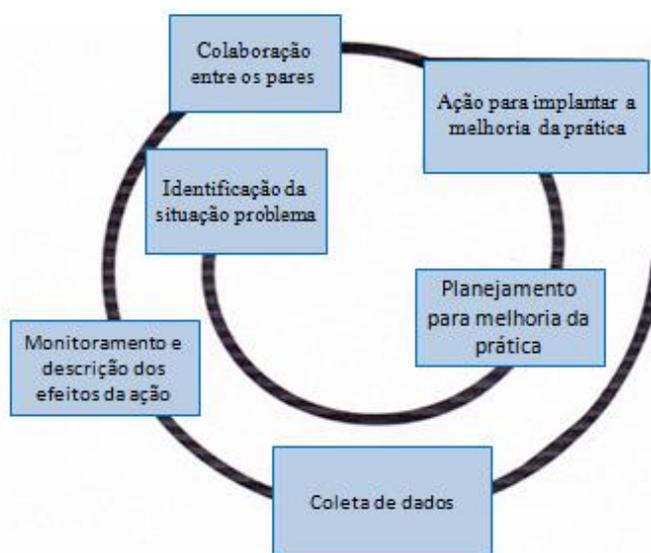
A investigação-ação tem um papel relevante na formação docente. Tal postura possibilita a construção do conhecimento profissional que culmina em um processo de emancipação profissional, trazendo em seu bojo a possibilidade de mudanças efetivas nos sistemas educativos, pois parte do pressuposto que o professor “enquanto ator assume o questionamento, a operacionalização e a documentação da reflexão profissional contextual.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 32).

Nessa mesma linha de pensamento, Oliveira e Anastasiou (2008) compreendem a pesquisa ação por um conjunto de ações sistemáticas coordenadas pelo pesquisador e equipe de professores com o intuito de alcançar objetivos elaborados coletivamente. Nesse processo, a avaliação constitui um elemento imprescindível, visto que serve para acompanhar e controlar as ações planejadas e executadas.

Assim, a pesquisa-ação possui um caráter complexo e dinâmico que visa transformar a realidade concreta dos sujeitos envolvidos na investigação, através de um processo de mudança de pensamentos a partir da reflexão crítica das experiências vivenciadas. Dessa forma, “A acção dos investigadores concretiza-se dentro do próprio contexto objecto de investigação, transformando-o e transformando-se.” (FERNANDES ET AL, 2001, p. 34).

Diante das discussões, percebemos que a proposta metodológica da pesquisa ação acontece em um contínuo entre agir no campo das práticas e investigar sobre elas. Quando esse processo ocorre através de um projeto colaborativo, no qual os interlocutores, em interação com a pesquisadora, refletem e tematizam aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem, denomina-se de Pesquisa ação colaborativa. Isso requer que esses professores “[...] se engajem, com o pesquisador, a explorar um aspecto da sua prática e que o próprio objeto da pesquisa trate sobre sua compreensão em contexto do fenômeno explorado” (DESGAGNÉ, 2003, s/p). Descrevemos na figura 9 o movimento cíclico da pesquisa ação colaborativa. Vejamos:

Figura 9: Movimento cíclico da pesquisa- ação colaborativa



Fonte: Elaborada a partir da leitura de Desgagné (2003) e Oliveira (2012)

A pesquisa ação colaborativa constitui um tipo de investigação que se faz com os outros em um processo de cooperação, de colaboração em busca de respostas para os problemas vivenciados no cotidiano. Vale ressaltar, portanto, que os papéis dos sujeitos envolvidos na investigação foram bem definidos e a relação pautada na negociação, respeito, ética, colaboração.

Na pesquisa ação colaborativa crítica ocorre uma centralidade da formação crítica por meio da ação-colaborativa. Dessa forma, os professores em formação têm “[...] a oportunidade de refletir coletivamente sobre suas práticas, diagnosticar problemas e traçar estratégias para resolvê-los ou atenuá-los.” (OLIVEIRA, 2012, p. 59). A reflexão crítica visa, em última instância, transformações na realidade por meio de um processo de pensar sobre o que se faz e como se faz.

Diante dessa postura, a investigação-ação adquire um cunho colaborativo crítico e ocorre em uma relação na qual há uma interação entre a seguinte tríade: sujeitos sociais, conhecimento e ação, com vistas à construção de novos conhecimentos através de uma postura de reflexão, análise, colaboração, compreensão do mundo e participação dos interlocutores. Tal processo pressupõe a resolução de situações-problemas de uma dada realidade social em um movimento contínuo que envolve ação-reflexão crítica-ação com vistas à mudança no contexto em que a investigação está sendo realizada.

A pesquisa colaborativa crítica tem por finalidade criar, nas escolas, uma cultura de reflexão e problematização do agir pedagógico, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos professores da universidade, transformem suas práticas através de um exercício contínuo em que “[...] se percebem como capazes de analisar, refletir e alterar suas práticas, eles se fortalecem como pessoas e como profissionais.” (PIMENTA, 2005, p. 536).

Para Franco (2005, p. 486) “A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação”. Segundo a autora, essa forma de fazer pesquisa intenta romper com os modelos de pesquisas positivistas que preconizam a neutralidade da ciência e a postura, pois assume uma postura diferenciada diante do conhecimento.

Assim a pesquisa ação, “[...] por reconhecê-la como uma modalidade investigativa que integra processos de autoconhecimento e mudanças dos sujeitos e, conseqüentemente, na instituição envolvida.” (COSTA; FURTADO; ROCHA, 2012, p. 5), possibilita o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional dos professores que estão em processo de formação. (NÓVOA, 1995) à medida que propicia ao docente adquirir conhecimentos

através do autoconhecimento, da autorregulação com vistas a mudanças nas práticas e consequentemente, nas instituições através de seus currículos, gestão e relações interpessoais.

Nessa direção, adotar uma postura metodológica da pesquisa ação colaborativa crítica implicou em um engajamento sociopolítico diante de uma determinada questão-problema com finalidade de buscar caminhos viáveis para resolvê-la. Assim, não se trata apenas da realização de uma simples recolha de dados na empiria ou elaborar relatórios para ser arquivados, mas, sobretudo, construir conhecimentos na relação investigação e ação. Isso implica dizer que os pesquisadores não limitaram a investigação a aspectos acadêmicos e burocráticos. Tornando-se um processo eminentemente sociopolítico, caracterizado pela relação entre objetivos da prática e objetivos de conhecimento.

No subtítulo a seguir, descrevemos o *lócus* da pesquisa e suas principais características.

3.3 Definição do território investigado: caracterização dos municípios

O estudo teve como *lócus* as escolas públicas que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, localizadas em seis municípios do Estado do Piauí: Teresina Capital do Estado, Barras, Campo Maior, Parnaíba, Piripiri e São João da Serra (FIGURA 10) .

Figura 10: Localização dos municípios no mapa do Piauí



Fonte: Adaptado de <https://pt.wikipedia.org/>

Estabelecemos como critérios de escolha dos municípios a participação e envolvimento dos professores em cursos de formação continuada, financiados pelo Ministério da Educação e desenvolvidos pelo UFPI/COMFOR/NIPPC, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Piauí (UNDIME/PI). Passemos a caracterização de cada um dos municípios abordando alguns aspectos geográficos, educacionais.

Teresina, capital do Estado do Piauí, é o município caracterizado por maior desenvolvimento do Estado. Teve sua origem com as fazendas de gado que se estabeleceram as margens dos dois grandes rios que banham a cidade, rios Poti e Parnaíba. Tornou-se capital do Estado por causa de dois fatores importantes: está situada em uma região mais central e a sua situação geográfica favorável para navegação, pois é banhada por dois rios. Apesar dessa característica é a única capital nordestina que não é banhada pelo mar. Destaca-se por ser a primeira capital planejada do Brasil e por receber esse nome em homenagem a Teresa Cristina Maria de Bourbon.

Segundo o IBGE, Teresina tem uma população estimada em 861.442 habitantes, uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de 97,8%. Possui aproximadamente 8.577 professores, constituindo o município piauiense com o maior número de docentes atuantes em 538 escolas públicas estaduais e municipais de ensino (IBGE, 2018)

Em Teresina, a pesquisa foi realizada em duas instituições, ambas ofertam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A primeira, o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), localizado na zona sul que funciona em prédio próprio “[...] inaugurado no dia 17 de outubro de 1975, tendo o seu ato de criação normatizado pelo parecer CEE nº 19 de 08 de junho de 1977.” (MOURA, 2003, p. 87). Construída especificamente para atender estudantes jovens e adultos nas séries finais do 1º grau e no 2º grau, utilizava uma metodologia de ensino individualizada que permitia a autoaprendizagem dos estudantes.

Trata-se de uma escola bem estruturada com amplas salas de aula, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional, biblioteca, vias de acesso com pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, secretaria, almoxarifado. Para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, a escola conta com 131 funcionários entre gestores, professores e agentes de portaria. A escola funciona os 03(três) turnos somente com a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com 13 turmas nas quais são distribuídos 305 estudantes.

A segunda escola funciona no Centro Educacional Masculino (CEM), instituição vinculada ao governo do Estado do Piauí e ao Juizado da Infância e Juventude coordenado

pela Diretoria da Unidade de Atendimento Socioeducativo (DUASE), setor da Secretaria de Assistência Social e Cidadania (SASC).

O CEM atende adolescentes e jovens em conflito com a Lei, menores de 18 anos cujas matrículas são vinculadas ao Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Professor Claudio Ferreira, localizado no bairro Marques, responsável pela certificação dos estudantes. Vale ressaltar que o CEJA Claudio Ferreira é uma instituição de ensino “inaugurada dia 14/05/1981 autorizada pelo CEE. Parecer nº 25 de 03/07/ 77” (MOURA, 2003, p. 87), construído exclusivamente para atender jovens e adultos que pretendiam dar continuidade aos seus estudos por meio do supletivo.

Além do trabalho das atividades escolares, O CEM propicia aos adolescentes atendimentos realizados por uma equipe multiprofissional composta por psicólogas e assistentes sociais, médicos, dentistas, pedagogos, educadores sociais. Para realizar os atendimentos desses profissionais o prédio conta com uma estrutura com enfermaria, consultório médico/odontológico, atendimento judicial, secretaria, coordenação administrativa, atendimento, alojamento para o socioeducadores, alojamento e uma brinquedoteca (NUNES, 2019).

O Município de Barras está localizado a 127 quilômetros da capital do Estado. Fundado em 1889 pelo coronel baiano Miguel Carvalho de Aguiar que construiu uma capela em alusão a Nossa Senhora da Conceição, tornando-se referencia para construção de casas em seu entorno. Posteriormente elevada à condição de vila, passou a ser chamada de Barras do Marataoã em homenagem ao rio situado na entrada da cidade. É popularmente conhecida também como a Terra dos Governadores (título que lhe é conferido por um número significativo de políticos que assumiram o governo do Estado).

Conta com uma população de 46.941 habitantes. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade do município é de 97,5%. Possui aproximadamente 614 docentes que atuam em 59 escolas urbanas e rurais da cidade (IBGE, 2018).

Campo Maior surgiu a partir de algumas fazendas de gado em terrenos da freguesia de Santo Antônio do Surubim, tornando-se posteriormente uma vila que recebeu o nome de Campo Maior por causa de extensos campos nos quais eram compostos por plantações de carnaubais. O município é conhecido principalmente por ser palco de uma batalha travada entre as tropas portuguesas de Fidié e as nacionais, que ocorreu às margens do rio Genipapo. Este fato histórico ficou conhecido como “Batalha do Genipapo”, reconhecido nacionalmente por ser um decisivo para independência brasileira.

Em Campo Maior residem aproximadamente 46.770 pessoas tem o percentual de escolarização das crianças entre 6 a 14 anos de idade é de 98,3% O seu quadro de professores é formado por 619 docentes que atuam em 59 escolas urbanas e rurais da cidade (IBGE, 2018).

O município de Parnaíba está localizado a 366 quilômetros de Teresina, capital do Estado do Piauí, sendo conhecida como a Capital do Delta do Rio Parnaíba. Possui aproximadamente 152.653 habitantes sendo considerada, portanto, a segunda maior cidade do Piauí em termos populacionais. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 97,5%. De acordo com o censo são 1.563 docentes distribuídos em 121 escolas que ofertam ensino fundamental e médio nos turnos manhã, tarde e noite (IBGE/2018).

No universo dessas escolas, optamos por uma que pertence a rede pública municipal situada na zona urbana da cidade que oferta a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A referida escola é caracterizada como um Centro de Referência de EJA no qual são realizadas diversas atividades educacionais direcionadas para pessoas jovens e adultas. Para tanto, conta com boa estrutura física composta por dez salas de aula, sala de professores, diretoria, secretaria, sala de informática.

Com relação à organização pedagógica da escola se dá por etapas. Os estudantes foram distribuídos em 14 turmas. Dentre estas, seis funcionam pela manhã e oito nos turnos tarde e noite, com quatro turmas respectivamente.

Localizado a aproximadamente 180 quilômetros de Teresina, o município de Piripiri teve sua origem nas terras por nome Botica, nas quais algumas famílias começaram a viver da agricultura e da criação de gado. Essas terras foram divididas em lotes ocupados por pessoas oriundas de outras localidades formando-se uma pequena vila que posteriormente se transformou em cidade.

Com um índice de 97,3% de escolarização de 6 a 14 anos de idade, Piripiri possui 63.694 habitantes. Para desenvolver as atividades pedagógicas no âmbito das 76 escolas existentes no município conta com 760 docentes (IBGE, 2018)

Em Piripiri, o estudo aconteceu em uma escola da zona rural da cidade que se destaca por sua gestão participativa e organização. Com seis salas de aula funciona nos turnos manhã e tarde com crianças de 6 a 14 anos e a noite oferece a educação de jovens e adultos.

São João da Serra está localizado a 134 quilômetros de Teresina. Dos municípios envolvidos na investigação, é o que possui o menor índice populacional contando com 20.537 habitantes. Teve sua origem a partir do desmembramento de um povoado pertencente ao município de Castelo do Piauí.

A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 97,3% possuindo aproximadamente 322 docentes que atuam em 28 escolas urbanas e rurais da cidade (IBGE, 2018)

Após situarmos o leitor sobre as características dos municípios, consideramos relevante apresentar o número de matrículas efetivadas na EJA no ano de 2018, destacando a dependência administrativa e o nível de ensino. (QUADRO 3).

Quadro 3: Matrículas na EJA por município em 2018

Município	Dependência administrativa			Total de Matrículas
	Estadual		Municipal	
	Ensino Fundamental	Ensino médio	Ensino Fundamental	
Barras	1.117	231	338	1.686
Campo Maior	881	504	3.199	4.584
Parnaíba	1.136	1.531	2.518	5.185
Piripiri	991	423	526	1.940
São João da Serra	1.613	59	11	1.672
Teresina	7.921	9.228	3.506	20.655
			TOTAL ►	35.722

Fonte: Inep/MEC (censo escolar 2018)

É possível perceber que 35.722 matrículas foram efetivadas na EJA em 2018 nos municípios em destaque. Chama atenção os municípios de Parnaíba e Teresina com os maiores números de estudantes matriculados com 5.185 e 20.655 respectivamente. Esse aspecto deve-se ao fato das duas cidades serem as mais populosas do estado. Consideramos um número bastante significativo de pessoas jovens e adultas buscando as escolas de EJA para dar continuidade aos seus estudos.

Após descrevermos o *lôcus* da pesquisa e suas principais características, discutiremos a seguir os procedimentos de recolha dos dados.

3.4 Instrumentos: procedimentos de recolha dos dados

Na construção metodológica da pesquisa, especificamente no campo empírico, foram utilizados como instrumentos o questionário e a entrevista narrativa. Segundo Gil (2002, p. 128), o questionário é um instrumento de coleta de dados composto “[...] por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o

conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Nessa mesma linha de pensamento, Oliveira (2008) aconselha o uso do questionário para obtenção de elementos reais do universo ou da amostra pesquisada, permitindo assim captar opiniões, informações sobre sentimentos, crenças e interesses manifestados por um determinado grupo de pessoas. Permite obter diversas informações em uma vasta área e em um curto espaço de tempo. É muito utilizado no âmbito das pesquisas científicas, apresentando duas funções essenciais: a descrição das características e a medição de determinadas variáveis individuais ou do grupo observado. (RICHARDSON, 2008).

A escolha do questionário como procedimento metodológico deu-se porque recolhemos informações que forneceram subsídios para descrever, além do perfil social e profissional dos interlocutores, elementos para construção do *corpus* quantitativo do estudo. Para tanto, utilizamos questões relacionadas à trajetória escolar, percepção da escola, desenvolvimento profissional e a prática docente. Acreditamos que: “[...] esses tipos de dados podem abrir novos caminhos a explorar e questões a responder.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 194) no que diz respeito ao nosso objeto de estudo.

Já na entrevista narrativa foi utilizada a técnica bola de neve, considerando o tipo amostral não probabilístico, visto que investigamos atividades e experiências realizadas por grupos específicos, participantes deste estudo, recolhendo informações significativas sobre as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas no desenvolvimento da prática docente na EJA. Souza e Meireles (2018, p. 296) definem a entrevista narrativa como “[...] uma entrevista individual em que os sujeitos falam de si e de seus percursos, disponibilizando informações importantes de suas existências”.

Assim, esta é concebida como um instrumento vinculado à pesquisa qualitativa, configurando-se como um tipo de entrevista que permitiu, através das histórias narradas pelos sujeitos, a tessitura de uma rede de sentidos e significados das experiências, conflitos e desafios vivenciados no cotidiano escolar relacionada às estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas com pessoas jovens e adultas.

No movimento de escolha de fios condutores para a organização dessa rede de informações, foi produzido um “conhecimento de si.” (SOUZA, 2006) que permitiu entrecruzar dimensões do eu singular e do eu coletivo, possibilitando a resignificação do próprio percurso existencial e profissional através de um processo “[...] de partilha de conhecimentos e histórias sobre o vivido, que revela saberes tácitos ou experienciais,

mediante dispositivos de metacognição ou metarreflexão de conhecimentos construídos sobre si e sobre a própria vida-formação-profissão.” (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 286).

As narrativas retratam aspectos, imagens, percepções, representações que o professor possui como ator social e como profissional da educação. Constituem um instrumento de pesquisa que revelam “[...] as opções que cada um de nós temos de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.” (NÓVOA, 1995, p. 17).

Nesse processo, incorporam a sua capacidade de autoformação, de reflexão e de crítica pautadas no conhecimento de si próprio, pois é impossível separar o eu profissional do eu pessoal. Estas duas dimensões articulam-se nos diversos espaços e tempos da história de vida onde são incorporados anseios, valores, crenças e experiências pessoais que se expressam no âmbito profissional, interferindo na prática educativa, pedagógica e docente. O profissionalismo nasce a partir de fatores pessoais.

Bertaux (2010, p. 29) se pronuncia afirmando que as narrativas possibilitam a análise de saberes e fazeres constituídos ao longo da carreira docente “[...] com a condição de orientar para a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos com os quais eles se inscrevem. Isso significa orientar as narrativas de vida através da forma que nós propusemos chamar de narrativas de práticas”. Nessas narrativas compreendemos os contextos em que as trajetórias pessoal e profissional foram construídas, além de revelar e desvelar aspectos sobre as práticas, pois, à medida que os sujeitos narraram as suas experiências ampliou o olhar sobre o que fazem e o que poderá ser feito, através de uma reflexão crítica de determinados momentos singulares do seu fazer pedagógico.

A técnica da entrevista narrativa permitiu colocar em realce professores/formadores, professores/participantes, demarcando os movimentos propulsores da experiência relacionados às estratégias de ensino-aprendizagem, no âmbito da sala de aula da EJA. Esse processo desencadeou “[...] outros modos de ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens-experiências que se inscrevem nos domínios da formação dos adultos, de professores em processos de formação inicial ou continuada [...]” (SOUZA, MEIRELES, 2018, p. 285).

Com a entrevista narrativa captamos os significados e sentidos estabelecidos para além do texto, ou seja, as orientações argumentativas que os interlocutores manifestaram por meio do seu discurso. Nessa perspectiva, as narrativas foram tratadas como um tipo especial de discurso que combina trajetória de vida e contextos socioeconômicos. Os professores foram provocados por questões específicas relacionadas às estratégias de ensino-aprendizagem, fundamentando-se em regras tácitas subjacentes.

Dessa forma, o uso da entrevista na pesquisa facilitou a recolha de informações através de um conjunto de regras e procedimentos, visto que, ao realizar uma entrevista narrativa, a pesquisadora seguiu as seguintes etapas: investigações preliminares, iniciação e/ou acolhida, narração do interlocutor e fase conclusiva. A primeira etapa, as investigações preliminares, ocorreu por meio da leitura de documentos com a finalidade de adquirir familiaridade e explorar o campo de estudo. Nesse momento, foram elaboradas as questões norteadoras que serviram de fio condutor para as narrativas dos interlocutores.

Na etapa da iniciação e/ou acolhida, os objetivos da pesquisa foram informados aos interlocutores e realizada uma breve explicação do modo como seria o processo da entrevista, a qual ocorreu em um ambiente propício, pois a ambiência foi um fator relevante para a realização dessa técnica, que ocorreu em local apropriado, confortável e livre de interrupções.

Iniciada a etapa da narração, o interlocutor expressou suas ideias sem que fosse interrompido. Enquanto pesquisadoras, tivemos o cuidado de expor à questão central e restringir-se a escuta, encorajando o participante através de gestos e olhares. Assim, a narrativa foi fluindo até o momento em que o entrevistado demonstrou que saturou a fala, ou seja, é o que se denomina de “coda narrativa”, abrindo espaço para a fase dos questionamentos. Essa etapa se constitui em um dos momentos mais produtivos, pois procuramos arguir levando em conta tópicos referentes ao objeto de estudo.

Na fase conclusiva, o gravador foi desligado e em seguida provocamos uma conversa descontraída e informal com o entrevistado, procurando ganhar sua confiança. Segundo Jovchelovich e Bauer (2008, p. 100), é fundamental o uso de “[...] um formulário especial para sintetizar os conteúdos dos comentários informais em um protocolo de memória, imediatamente depois da entrevista [...]”. Neste, serão registradas as “[...] possíveis revelações que durante a narração foram suprimidas e/ou esquecidas por ele. A dinâmica é estimular o narrador a descrever e teorizar fragmentos autobiográficos e pontos que esclareçam alguns elementos de fundo situacional, habitual e/ou socioestrutural.” (MOURA; NACARATO, 2017, p. 19).

Ressaltamos que as entrevistas foram gravadas em um aparelho de áudio com autorização prévia dos participantes da pesquisa. Depois as falas passaram por um processo de transcrição e todo material produzido foi apresentado a cada um dos entrevistados para que fizessem a leitura e a aprovação na íntegra ou com sugestões de supressão de falas que julgarem inapropriadas para publicação.

Vale salientar que uma das principais vantagens do uso das entrevistas narrativas como instrumento de recolha de dados em pesquisas educacionais consiste em ter como

centralidade os sentidos e significados que os interlocutores atribuem às suas trajetórias pessoais e profissionais. Todavia, é um instrumento que também possui algumas limitações que merecem ser destacadas.

A primeira limitação diz respeito às expectativas incontrolláveis relacionadas às formulações de hipóteses que entrevistado e entrevistador fazem no processo de aplicação da técnica. O pesquisador ao realizar o trabalho de campo estabelece um roteiro previamente definido em que são delineadas as expectativas à narração do entrevistado. Além disso, se apresenta como uma pessoa que desconhece completamente sobre o tópico de estudo. Por outro lado, o entrevistado também constrói as hipóteses do que o entrevistador gostaria de ouvir. Nesse processo são criadas expectativas que podem agradar ou frustrar e que estão além do controle do entrevistador. (JOVCHELOVICH; BAUER, 2008),

Flick (2009) destaca que uma das principais desvantagens associadas ao uso da entrevista narrativa diz respeito à quantidade de textos que são produzidos em sua operacionalização, demandando mais tempo do pesquisador no momento de transcrevê-los. Além disso, o autor adverte que a Entrevista Narrativa permite uma organização menos óbvia no que concerne ao delineamento de tópicos e/ou perguntas do pesquisador do que as das entrevistas semiestruturadas, isto dificulta o reconhecimento de sua estrutura, gerando problemas na interpretação dos dados da investigação.

Em que pese suas limitações, a utilização das entrevistas narrativas, além da recolha dos dados, possibilitou a reflexão e criticidade da prática dos colaboradores envolvidos no estudo, potencializando um movimento contínuo de ensinar, aprender e formar-se, inter cruzando a dimensão pessoal/ profissional/ organizacional.

Enfatizamos que a recolha dos dados aconteceu em duas etapas: aplicação de questionários com todos os professores/ formadores e professores/participantes dos cursos e todos os estudantes que se encontravam frequentando a escola. Na segunda etapa, foi realizada a entrevista narrativa utilizando a técnica bola de neve, tendo como definição a amostra não probabilística. Nessa técnica os entrevistados foram determinados por uma escolha proposital do pesquisador, que estabeleceu critérios de acordo com seu objeto de estudo.

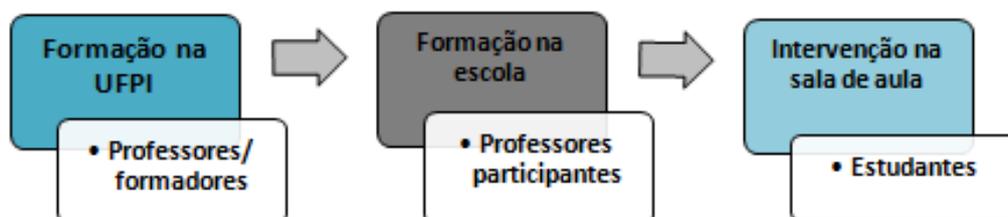
No item 3.5, detalharemos as etapas vivenciais da formação desenvolvida pelo UFPI/COMFOR/NIPPC, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Piauí (UNDIME/PI), na qual os interlocutores do estudo participaram.

3.5 Etapas vivenciais de formação: contextos e situações de aprendizagem

Os interlocutores dessa investigação participaram de cursos de formação continuada financiados pelo Ministério da Educação (MEC) e suas secretarias, à época Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). As formações foram operacionalizadas pelo Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (COMFOR)¹ da UFPI e pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Práticas Pedagógicas e Curriculares de Profissionais da Educação Básica (NIPPC-UFPI) em parceria com as secretarias municipais de educação de seis municípios do Estado do Piauí: Barras, Campo Maior, Piripiri, Parnaíba, São João da Serra e Teresina.

A formação envolveu, além da coordenadora geral do COMFOR, os professores/pesquisadores (Universidade), professores/formadores (municípios), professores/participantes (escola), estes faziam a intervenção com os estudantes. Para melhor compreensão destes grupos é pertinente apresentar os espaços colaborativos onde foram proporcionadas situações de aprendizagens, tendo como foco central a reflexão crítica e a dialogicidade. Assim, o processo formativo foi desenvolvido por meio de cursos de extensão, no formato aperfeiçoamento, com carga horária de 180 horas, operacionalizados em três espaços vivenciais de formação. (FIGURA 11).

Figura 11: Espaços vivenciais da formação



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019)

¹ O COMFOR foi implementado como parte de um amplo projeto de qualificação da educação nacional sendo, portanto, constituído no âmbito da UFPI através do Ato da Reitoria Nº 287/2013, de 19 de fevereiro de 2013. Coordenado pela professora Dra. Maria da Glória Carvalho a Moura. Suas principais atribuições eram assegurar a articulação, a coordenação, a organização de programas e ações de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, bem como pela gestão e execução de recursos recebidos por meio do apoio financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC).

A primeira etapa de intervenção teve como contexto formativo a Universidade Federal do Piauí sendo ministrada pela Coordenadora do COMFOR/UFPI, que assumia a coordenação geral de todos os cursos da SECADI, com a participação de alunos da graduação e pós-graduação vinculados ao NIPPC/PPGED e os professores da educação básica dos municípios. A proposta de formação foi pautada em um contínuo pedagógico e andragógico, com ações detalhadas e planejadas, contendo atividades previstas para o registro de “[...] tudo o que pensa em fazer: o objetivo a ser alcançado, as técnicas de ensino, os recursos audiovisuais que utilizará, o material das atividades, o tipo de avaliação” (BELLAN, 2005, p. 108).

Na segunda etapa, os professores/formadores retornavam aos municípios e realizam a formação nas escolas de EJA, com os professores de pessoas jovens e adultas. A operacionalização desta etapa seguia a mesma sistemática e estratégias utilizadas com o grupo de professores/formadores/pesquisadores e propiciava a teorização da prática por “[...] meio de desenvolvimento de partilha, e reflexão na e sobre a prática, isto é, concebida como um processo que é construído individual e coletivamente [...]” (FERNANDES et al, 2001, p.59). Nesse ínterim, os docentes compreendiam, através de um processo de reflexão crítica, aspectos relacionados ao planejamento da ação, às estratégias de ensino vivenciadas e à avaliação com reflexo direto na aprendizagem.

A terceira e última etapa constituiu no momento de intervenção dos professores/participantes junto aos estudantes em sala de aula. Dessa forma, fica evidenciada a aplicação prática das ações vivenciadas durante a formação continuada. Nesse momento, os professores refletem a prática (res) significando-a, à medida que apresentam, aos estudantes jovens e adultos, situações desafiadoras de aprendizagem que instigam a capacidade de análise, síntese, comparação e investigação, apoiada nos princípios da Andragogia.

A cada 60h trabalhadas voltavam para o espaço formativo com os resultados de suas intervenções para serem socializadas com os professores formadores de seus respectivos municípios. Os relatórios dos resultados obtidos, elaborados pelos professores formadores de cada município serviam de parâmetro para as discussões nos encontros de formação realizados na Universidade.

Vale ressaltar que a segunda e terceira etapas eram monitoradas por um grupo de supervisores composto pelas pesquisadoras do NIPICC, que se deslocava até os municípios para acompanhar a formação, visitar as escolas e realizar testes diagnósticos com os estudantes, culminando com a elaboração do relatório de acompanhamento elencando, demandas existentes, dificuldades e avanços obtidos.

Nesse processo colaborativo, supervisores e pesquisadores exerciam duplo papel: o de professor/pesquisador/participante em formação, no âmbito da Universidade, e o papel de supervisionar e monitorar em *locus* os impactos positivos e as dificuldades que necessitavam serem retrabalhadas para alcançar os objetivos propostos.

Na proposta de formação propiciada pelo COMFOR/NIPPC/UFPI, a especificidade do grupo se constitui em elemento básico que, em uma relação dialógica, analisa criticamente os resultados da sua própria aprendizagem, apoiado em referenciais epistemológicos relacionados à Teoria Andragógica preconizada por autores como DeAquino (2007), Finger e Asún (2003), Knowles (2009), Kolb (2014) e Moura (2012), dentre outros.

Nessa direção, a formação era subsidiada por diversas estratégias de ensino-aprendizagem dentre as quais: Estudo de casos, Estudo e produção de textos, Mapas Mentais, Simulações, Jogos utilizando o Veritek, o Baralho: “Segredo dos números”, material dourado e outras que utilizaram materiais produzidos pelos professores/participantes durante a formação. Para utilização desse material prescindia de um momento de planificação em que eram definidas algumas estratégias importantes facilitadoras da aprendizagem dos participantes das três etapas vivenciais da formação

O estudo de caso, por exemplo, foi uma estratégia em que permitiu aos professores/formadores e os professores/participantes refletirem sobre diversos aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem na EJA. Estratégia utilizada nas duas primeiras etapas da formação, a sua operacionalização ocorria em três momentos. O primeiro consistia na leitura do relato de casos agrupados e analisados por estudiosos da literatura educacional.

No segundo momento os professores/ formadores e professores/ participantes tornaram-se autores de textos produzidos a partir de relatos vivenciados no âmbito da sala de aula. Esse processo acontecia em um contínuo entre as vivencias profissionais e as teorias sistematizadas pela ciência, possibilitando a visualização da indissociabilidade existente entre teoria e prática. A estratégia culminava em uma ampla discussão sobre as leituras e produções dos professores cursistas.

A análise e a elaboração de casos de ensino, que retratam as experiências vivenciadas pelo professor ou por outros colegas de profissão, proporciona aos docentes a capacidade de “[...] explicitar seu conhecimento profissional, já que possibilitam o estudo de várias temáticas relacionadas a diversas áreas de conhecimento e a revisão de concepções sobre ensino, aprendizagem, aluno, disciplina, avaliação, dificuldades de aprendizagem, etc.” (NONO; MIZUKAMI, 2004, p. 146-147). Nesse processo, as narrativas apresentam-se como

uma valiosa estratégia formativa em que o professor estabelece relações entre as situações vividas e as teorias de ensino-aprendizagem.

O Veritek, utilizado nas três etapas vivenciais da formação, consiste em um jogo composto por uma caixa retangular que pode ser confeccionada de plástico, madeira e papelão. Na base da caixa são registrados os números de 1 a 12 (Figura 12).

Figura 12: Jogo do Veritek



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de Grossi (2000)

Dentro da caixa estão acondicionadas as doze peças móveis quadradas do mesmo tamanho do desenho do fundo da caixa. , igualmente numeradas de 1 a 12 em um dos lados e com o desenho de um trapézio retângulo (nas cores azul, verde e vermelha) no outro lado, como mostra a figura 13.

Figura 13: Demonstração das peças do Veritek



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de Grossi (2000)

Para ser operacionalizado requer a utilização também de uma cartela constituída em papel cartão, contendo perguntas e respostas referentes ao conteúdo a ser trabalhado pelo professor. Destaca-se que as perguntas são fixas e numeradas em sequência e as respostas são

móveis se movimentam para formar a figura escolhida previamente, antes de sua confecção. (FIGURA 14).

Figura 14: Cartela para uso do Veritek



1 Atividades de aprendizagem e de sua avaliação que provocam a capacidade de raciocínio.	7 O adulto que frequenta a EJA	1 Componentes curriculares, critérios e indicadores, instrumentos e técnicas, formas de análise, interpretação e devolutiva de resultados	7 Refletir sobre qual educando se deseja formar
2 Casos	8 É preciso romper com a visão estigmatizada da EJA.	2 Devendo atrelar-se ao processo de ensino e aprendizagem como forma de melhorar a aprendizagem	8 A avaliação formativa [...] E a mais sofisticada das vigilâncias.
3 Componentes do processo educativo	9 A avaliação da EJA deve fugir de uma concepção restrita de aplicar instrumentos para coletar resultados de aprendizagem	3 Essa afirmativa está presente no caso da professora Salete.	9 Que trata esta modalidade de ensino como um favor, algo inferior para os inferiores.
4 Finalidade da premissa educacional elemento do caso	10 O professor concretiza a avaliação formativa em sua prática educativa	4 Elementos desencadeadores de um processo de pensar	10 A avaliação formativa cria um ambiente de comunicação, no qual os alunos [...] Podem aperfeiçoar sua aprendizagem
5 Premissa da avaliação da aprendizagem	11 Perrenoud afirma	5 Abarcam dimensões ampla da avaliação aspectos específicos: concepções e ações dos professores em sua prática educativa.	11 Aquele que teve que se distanciar da Escola
6 A avaliação da aprendizagem está relacionada as concepções de ser humano, de cidadão e de educando	12 Cardiart diz:	6 Síntese, estabelecer analogias, fazer inferências, tirar deduções lógicas e criar coisas novas.	12 Por meios pedagógicos de observação, de interpretar e intervir no processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: Moura (2018)

Observando a cartela percebemos que do lado esquerdo estão registradas as perguntas e do lado direito as respostas. Para iniciar o jogo, as peças são retiradas da caixa e dispostas em uma superfície plana, em seguida escolhe-se uma delas ao acaso. Suponhamos que a peça escolhida foi a de nº 7. Com a cartela em mãos, o jogador vai ler a pergunta que indica a peça 7 (lado direito da cartela). Em seguida deve localizar, no quadro da esquerda, a resposta relacionada à questão lida.

Ao descobrir a resposta, o jogador deve colocar na caixa do Veritek, a peça escolhida, observando a posição do número correspondente à resposta (a peça deve ser acomodada na caixa virada para cima). Por exemplo, a peça escolhida foi a de nº 7, cuja questão diz “o Adulto que frequenta a EJA...”. O jogador verá no quadro da esquerda a resposta: “aquele que teve que se distanciar da escola”. Neste caso, a resposta encontra-se no número 11. O jogador

então deve colocar a peça de nº 7 (virada para cima) sobre o número 11 que está registrado no fundo da caixa. Continua jogando, até que todas as peças sejam colocadas na base da caixa.

Para conferir o resultado a caixa deve ser fechada e virada de modo que os desenhos fiquem para cima. O desenho formado após todas as peças estarem encaixadas deverá corresponder ao desenho que consta na cartela. O desenho é uma espécie de gabarito, pois indica se as questões foram ou não respondidas corretamente.

De acordo com Koch; Lourenço e Oliveira (2000) uma das principais vantagens do uso do Veritek em turmas de alfabetização consiste em desafiar o estudante em seu processo de aquisição da leitura e da escrita, propiciando uma aprendizagem por meio do lúdico. Esta perspectiva fornece aos estudantes elementos para pensar e aprender ao deparar-se com situações problemas impostas pelo jogo.

Vale ressaltar, que a cartela (figura 14) foi utilizada pela formadora, coordenadora do CONFOR/UFPI, na formação cuja discussão envolveu a temática: “Avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos”, por ocasião do desenvolvimento de uma aula andragógica. Assim, pode ser utilizado por professores em todos os componentes curriculares e níveis e modalidades de ensino. Ao usar o Veritek podemos diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos, desenvolver o conteúdo na sala de aula, bem como realizar avaliações do assunto abordado.

Quanto ao “Segredo dos números” é um baralho feito de papel constituído de 60 cartas. Cada carta possui marcas especiais que ajudam no desenvolvimento do jogo. Na figura 15 apresentamos as cartas com suas respectivas marcas.

Figura 15: Baralho Segredo dos Números.

1	2	3	4	21	22	23	24	41	42	43	44
5	6	7	8	25	26	27	28	45	46	47	48
9	10	11	12	29	30	31	32	49	50	51	52
13	14	15	16	33	34	35	36	53	54	55	56
17	18	19	20	37	38	39	40	57	58	59	60

Fonte: Adaptado de Grossi (2000)

As cartas possuem algumas marcas e cada uma delas corresponde a uma característica própria: o corte na ponta da carta identifica o fator dois e seus múltiplos, o quadrado amarelo no entorno do número identifica o fator três e seus múltiplos; a carta na qual o número é registrado na cor vermelha significa que é o fator cinco e seus múltiplos; o traço embaixo do número é representa o sete e seus múltiplos. A bolinha verde indica o número onze e seus múltiplos. Essas marcas combinadas produzem os números compostos e ajudam o estudante a elaborar hipóteses matemáticas e desenvolver o pensamento lógico. A proposta é despertar a curiosidade apresentando as cartas e esclarecendo que cada uma delas possui um segredo que deverá ser descoberto pelos estudantes (GROSSI, 2000).

O veritek e o Segredo dos números são jogos desafiadores que oportunizam a troca de ideias entre pares e, quando utilizados na formação continuada com professores, suscitam discussões sobre questões didáticas proporcionando-lhes a oportunidade de “[...] refletir sobre as questões teóricas, colocando-os em face de análise e síntese em relação à teoria, relacionada com a prática.” (KOCH; LOURENÇO E OLIVEIRA, 2000). Assim, torna-se uma atividade desafiadora, que instiga os docentes a trabalhar de maneira mais lúdica, dinâmica, participativa e, principalmente, repensar sobre o repertório de conhecimentos cristalizados no imaginário social e educativo sobre o processo de ensinar/ aprender pessoas jovens e adultas.

3.6 População: definição amostral dos participantes da investigação

Uma vez explicitados os espaços de vivências e algumas estratégias utilizadas na formação, passemos ao desenho da população a ser investigada. Esta será constituída por professores formadores, professores participantes e estudantes de escolas da EJA. Os interlocutores são oriundos de em seis municípios do Piauí: Teresina, Parnaíba, Campo Maior, Barras, Piripiri e São João da Serra. (QUADRO 4)

Quadro 4 : Quantidade de participantes por município

MUNICÍPIO	Professores/ Formadores	Professores/ Participantes	Estudantes/ Participantes
Barras	02	21	241
Campo Maior	04	33	497
Teresina	10	42	215
Piripiri	04	51	198
Parnaíba	03	20	515
São João da Serra	02	19	70
TOTAL	25	186	1736

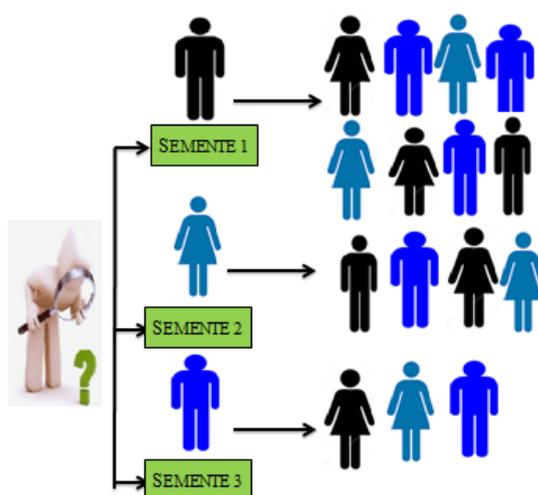
Fonte: COMFOR/ UFPI

O quadro 3 apresenta o número de participantes envolvidos nos cursos de formação no início de sua execução, perfazendo um total de 25 professores formadores, 186 professores participantes e 1.736 estudantes da EJA.

Ressaltamos que dentre esse universo (quadro 3), 25 professores/formadores, 134 professores participantes e 144 estudantes participaram da primeira etapa da coleta de dados da pesquisa respondendo ao questionário (APÊNDICE A). Essa etapa nos forneceu dados para elaboração da quarta seção desse trabalho em que apresentamos os três grupos de interlocutores envolvidos no curso de formação proporcionado pelo COMFOR/ UFPI.

A segunda etapa da coleta de dados contou com a realização da entrevista narrativa. Dentre esse universo (quadro 3), o *lócus* escolhido para a aplicação da entrevista foram municípios de Barras, Parnaíba e Teresina, lembrando que em Teresina e Parnaíba somente uma escola participou dessa etapa da pesquisa. Vale ressaltar que a entrevista narrativa foi desenvolvida a partir de uma amostragem probabilística em bola de neve. Na técnica utilizamos cadeias de referências em que os próprios participantes dos grupos específicos (grupo 01: Professores/formadores; Grupo 02: Professores/participantes; Grupo 03: Estudantes), indicaram colegas que se destacaram durante o desenvolvimento do curso, portanto, em todas as fases de intervenção, até atingirmos a “coda”, ou seja, até o momento de saturação do quadro de amostragem, por não trazer informações novas. A técnica é representada na figura 16.

Figura 16: Amostragem não probabilística em bola de neve



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir das leituras de Dewes (2009) e Vinute. (2014)

O pesquisador seleciona dentre os participantes da formação, aqueles cujo perfil se enquadra em determinados critérios pré-estabelecidos. Estes serão os interlocutores nomeados como *sementes* (Onda 0), de cada grupo específico, responsáveis pela indicação do próximo participante a ser entrevistado, Onda 01. Nesse sentido, após a realização da entrevista narrativa com os interlocutores-sementes, solicitamos que, a partir de sua própria vivência e rede pessoal, indicasse novos contatos que, também, indicaram outros nomes e assim sucessivamente até atingir o ponto de saturação das falas, que aconteceu quando “[...] não há novos nomes oferecidos ou os nomes encontrados não trazem informações novas ao quadro de análise.” (VINUTE, 2014. p. 203). Assim uma das principais vantagens da técnica bola de neve é a possibilidade de estudar determinados grupos difíceis de ser acessados.

Então, as sementes têm um papel fundamental para o êxito da pesquisa, é aconselhável que sejam escolhidas pessoas comprometidas, informadas e que possuem habilidades de envolver outros colegas na pesquisa (DEWES, 2013). É evidente que a técnica bola de neve usa cadeias de referências para coletar o máximo de informações possíveis sobre o objeto de estudo investigado.

Ressaltamos que a técnica bola de neve possui limitações. A primeira delas é que não se mostra eficiente em pesquisas que envolvem grandes populações. Outra limitação importante diz respeito às possíveis argumentações semelhantes visto que os interlocutores indicam pessoas pertencentes as suas redes pessoais, podendo limitar, portanto, a variedade das narrativas obtidas na aplicação desse instrumento de coleta de dados. (VINUTE, 2014).

Outra questão importante no âmbito dessa discussão diz respeito às decisões do pesquisador a quem é adequado entrevistar, isso pode induzi-lo a coletar dados que refletem perspectivas particulares e, assim, deixar de ouvir as narrativas de outras pessoas que não fazem parte da sua rede de amigos e conhecidos. Desse modo, como os participantes do estudo são indicados por terceiros, o pesquisador deverá ser extremamente cuidadoso com os primeiros contatos (participantes sementes) esclarecendo de forma bastante clara os objetivos da pesquisa e o perfil dos interlocutores. (MAY, 2004 APUD VINUTE, 2014).

Para garantir os aspectos éticos da pesquisa, atribuímos para cada professor um pseudônimo composto por dois nomes, o primeiro constituído pelo nome de uma flor e o segundo, algo associado ao município ou região em que o participante reside, garantindo assim o anonimato.

Participaram das entrevistas narrativas 10 professores dos municípios de Barras, Parnaíba e Teresina. Reiteramos que a escolha desse grupo foi realizada por uma amostragem não probabilista com a técnica bola de neve em que inicialmente selecionamos os

interlocutores denominados sementes. Estabelemos como critério para escolha dos interlocutores-sementes ter sido professor formador e coordenador das formações proporcionadas pelo COMFOR/UFPI em cada município.

Os interlocutores-sementes indicaram o participante da entrevista seguinte a partir de sua própria vivência, rede pessoal e que se destacaram no processo de formação. A partir daí cada professor participante foi indicando novos contatos até atingir o ponto de “coda” que ocorreu quando sentimos que as entrevistas atingiram a saturação das falas, aspecto percebido porque íamos transcrevendo as entrevistas à medida que concluimos cada uma delas.

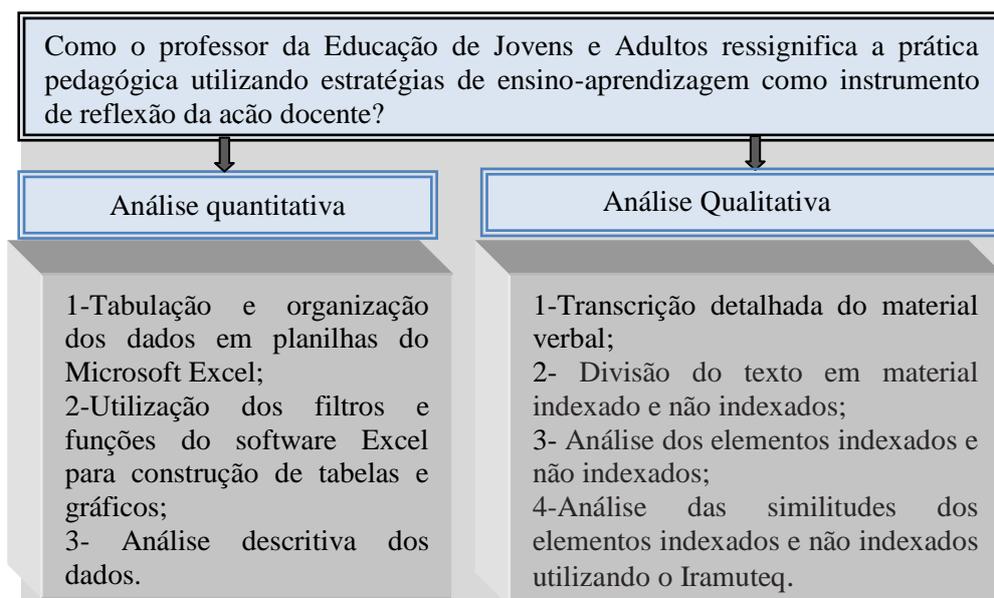
3.5 Organização e análise dos dados

A discussão se volta para a interpretação das informações produzidas no campo empírico, obtidas por meio da aplicação do questionário e realização da entrevista narrativa com os interlocutores do estudo em seus municípios. Nesse percurso foi produzido material que necessitou uma codificação rigorosa visando em última instância “[...] selecionar seus dados e manter seu considerável volume sob controle.” (GIBBS, 2009, p. 181).

Reconhecemos, portanto, a complexidade dessa etapa da pesquisa considerando a sua natureza quantiqualitativa, caracterizada pelo movimento constante de questionamento da realidade em um processo de construção colaborativa com os interlocutores do estudo. Esse aspecto permite uma postura reflexiva e indagadora não somente dos princípios metodológicos, mas, sobretudo, “[...] coloca-nos de fato diante da necessidade de abrir uma discussão epistemológica que nos possibilite transitar, com consciência teórica, no interior dos limites e das contradições da pesquisa científica.” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 3).

Nesse sentido foi elaborado um plano de análise quantitativa e qualitativa dos dados, respaldo na questão-problema, diretriz norteadora do processo investigativo (FIGURA 18).

Figura 17: Plano de organização da análise dos Dados



Fonte: produção da pesquisadora (2020)

A organização dos dados obtidos na empiria ocorreu em dois momentos. No primeiro, os questionários foram entregues a um estatístico que organizou quantitativamente as informações através de um processo de tabulação em planilhas do Microsoft Excel. Em seguida, utilizou filtros e funções do *software* Excel para construção de tabelas e gráficos, que foram descritas e analisadas à luz do referencial teórico pertinente, com vistas à compreensão de aspectos relacionados os interlocutores da investigação. Vale lembrar que esta sistemática de organização dos dados quantitativos respaldou-se na Estatística descritiva.

O segundo momento consistiu na organização das informações produzidas por meio da entrevista narrativa. Seguimos as orientações Schütze (2013) que preconiza que a realização de um trabalho de cunho científico requer um tratamento do material bruto no sentido de torná-lo interpretável, compreensível, bem como para facilitar a sua descrição e análise.

Depois das entrevistas transcritas foi realizada a análise formal do texto que consistiu na leitura detalhada eliminando os trechos não narrativos. Em seguida, o texto foi organizado em um quadro após uma análise minuciosa dos elementos: indexados e não indexados. É oportuno esclarecer que se entendem os elementos indexados são todas as referências concretas existentes na narrativa, relacionadas ao contexto e o tempo vivido pelos interlocutores (quem fez o que, quando, onde e por que). Quanto aos não indexados

expressam a “sabedoria de vida”, ou seja, opiniões, conceitos, teorias gerais e reflexões (SCHÜTZÉ, 2013; JOVCHELOVICH E BAUER, 2008).

Utilizamos ainda o *software* Iramuteq para construir um relatório das palavras mais evocadas nos discursos dos interlocutores. Esse relatório consistiu em um instrumento que utilizamos para a Análise da similitude dos discursos. Para melhor compreensão das ideias foram gerados dois relatórios distintos, um dos elementos indexados e outro dos não indexados, interpretados e analisados separadamente.

No sentido de melhor situar o leitor, esclarecemos que o Iramuteq é um *software* gratuito que serve como técnica auxiliar na organização e análise dos dados produzidos a partir das entrevistas narrativas. O *software* de análise estatística funciona com base textual *Interface de R pour lês Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ).

De acordo com Camargo e Justo (2013, p.515) o programa é utilizado para diferentes tipos de análise de dados, desde aquelas bem simples, como contagem da frequência de palavras presentes no texto, até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Além disso, o programa organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara por meio de uma nuvem de palavras.

O programa oferece suporte para cinco mecanismos de análise. No caso específico do nosso trabalho utilizamos apenas o mecanismo de análise de similitude e nuvem de palavras. Com relação a de análise de similitude consiste em um mecanismo no qual permite visualizar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexão entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um corpus textual. A nuvem, que também é construída com o mesmo corpus utilizado para construir o grafo da similitude, o programa organiza as palavras e as distribui graficamente de acordo com a sua frequência. (CAMARGO E JUSTO, 2013, p.515).

Assim, a textualização dos elementos indexados foram transformadas em *corpus* e submetidas ao programa Iramuteq dando origem a dois grafos (uma espécie de árvore de palavras com suas ramificações) e a duas nuvens de palavras que serviram de referência para análise das similitudes existentes nos discursos dos professores participantes.

Camargo e Justos (2013) apontam como principal vantagem do uso do Iramuteq em materiais textuais porque além de ser um dispositivo de acesso gratuito pode contribuir para análises realizadas por pesquisadores de das ciências humanas e sociais. A sua capacidade de análise semântica pode constitui um instrumento interessante para identificar temas e domínios de textos escritos em diferentes condições como entrevistas, documentos, artigos,

redações, entre outros, sendo sempre necessária a interpretação do pesquisador. (CAMARGO; JUSTO, 2013).

A análise interpretativa das informações produzidas foi realizada à luz da análise de discurso na perspectiva francesa. Assim é necessário discutir alguns pontos fundamentais dessa técnica que subsidiou as análises. Destacamos o pressuposto definido por Schütze (2013) quando trata as entrevistas narrativas como um tipo especial de discurso. Nessa linha de pensamento, os discursos produzidos pelos professores participantes como “[...] uma unidade complexa – um todo que resulta de uma articulação-representando, assim, um conjunto de relações significativas individualizadas em uma unidade discursiva” (ORLANDI, 2009, p. 58). Nesse sentido, os discursos foram selecionados na intenção de levantarmos uma reflexão mais aprofundada sobre as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na educação de jovens adultos que respondam ao questionamento que impulsionaram a nossa pesquisa: Como o professor da Educação de Jovens e Adultos ressignifica a prática utilizando estratégias de ensino-aprendizagem como instrumento de reflexão da ação docente?

A análise do discurso que vem ocupando um espaço cada vez mais significativo em pesquisas científicas realizadas em várias áreas das ciências humanas e sociais. A análise do discurso teve sua origem a partir de estudos realizados por volta dos anos 60-70 pelo linguista norte americano Zellig Sabbetai Harris, que estudou o discurso construído para satisfazer diversas especificações e concentrar suas obras na literatura desenvolvida no âmbito da linguagem. (MAZIÈRE, 2007).

As pesquisas de Harry trouxeram diversas transformações nos estudos relacionados à linguagem, que ganharam repercussões e a partir de então desencadearam estudos que originaram diversas correntes teóricas que versam sobre o discurso, culminando em um contexto no qual é observada a existência de pelo menos 57 variações de análise de discurso e que o principal aspecto que estas correntes teóricas têm em comum é colocar o discurso como objeto de estudo. (CAREGNATO E MUTTI, 2006). É com base nessas variações que Fiorin (1990), chama atenção para o fato de não existir uma análise do discurso, mas “análises do discurso”. Cada tendência epistemológica privilegia determinados aspectos da língua, algumas se atermem mais à relação língua /ideologia, outras à textualização e discursividade. Partindo dessas considerações é possível afirmar que não há apenas uma linha de análise de Discurso. Percebemos que as diferentes concepções teóricas, em que pesem às divergências, possuem uma característica comum, colocam o discurso como centro das análises.

Diante dessa variedade de correntes teóricas que debatem a análise do discurso, destaca-se nessa pesquisa a análise do discurso na perspectiva francesa, defendida por

Pêcheux, Orlandi, Maingueneau e outros autores que se dedicam á análise do discurso como técnica de interpretação de dados no âmbito da pesquisa qualitativa.

A análise do discurso na perspectiva francesa teve sua origem em meados da década de 60, tendo como principal precursor Michael Pêcheux, que traz em seus estudos a relação entre ideologia e língua em um viés do materialismo histórico. Pêcheux visa romper com as explicações positivistas da linguagem e o uso da língua. (ORLANDI, 2012). No âmbito dessas discussões, traz à tona novas questões em uma perspectiva mais dinâmica do estudo da língua, colocando o discurso como centro do debate.

Cabe então apresentar as diferentes concepções de discurso adotadas por alguns autores da escola francesa da análise do discurso. Na visão, Foucaultiana o discurso é uma representação cultural construída pela realidade e não uma cópia exata dela. Isso implica dizer que o discurso diz muito do sujeito indicando quem ele é e o que é capaz de fazer. O discurso possui estreita relação com os saberes e instituições.

Para Foucault o discurso não é pessoal e nem individual. Dito de outra forma, o autor do discurso apropria-se de um agrupamento de discursos que deram origem a sua significação, visto que existem ao seu redor discursos que, sem perceber, são internalizados e passam a constituir parte integrante da construção de seus enunciados.

Pêcheux (2014) considera o discurso, como “efeito de sentido entre interlocutores”. À medida que estabelece esta concepção de discurso refuta a visão reducionista de comunicação em que um indivíduo emite uma determinada mensagem com intenção de transmiti-la a outrem. Para o autor, a comunicação entre duas pessoas ocorre porque há um efeito de sentidos entre elas, ou seja, para que a mensagem seja compreendida é necessário que tenha sentido tanto para quem pronuncia os enunciados quanto para quem estes são pronunciados.

Segundo Maingueneau (1997, p. 15) discurso é “uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas”. Para esse autor, o discurso não opera sobre a realidade das coisas, mas sobre outros discursos, desencadeando uma relação polêmica entre os dizeres.

Etimologicamente “[...] a palavra discurso tem ideia de curso, de percurso, de correr de movimento. Assim discurso é palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2009, p. 15). Assim, o homem quando se expressa diz muito de sua história, das suas vivências, expectativas, experiências, das suas práticas, de seus valores, reflete a sua história, o contexto no qual está socialmente situado.

Diante do exposto, o discurso tem um “autor”, uma finalidade, um “endereço” e um contexto em que foi escrito, atendendo a determinadas circunstâncias e objetivos.

(MAINGUENEAU, 1997). Não é apenas uma forma linguística, mas também como a materialização da ideologia. Em outras palavras, ocorre um processo em que o sujeito “é assujeitado ao coletivo, ou seja, esse assujeitamento ocorre no nível inconsciente, quando o sujeito filia-se ou interioriza o conhecimento da construção coletiva, sendo porta-voz daquele discurso e representante daquele sentido.” (CAREGNATO E MUTTI, 2006, p. 681).

Dessa forma, através das reflexões da análise do discurso, é possível “conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se, pois concebe a linguagem como mediadora entre o homem e a realidade natural e social.” (ORLANDI, 2009, p. 15). Nessa perspectiva, o sujeito é um ser que pensa, que constrói história ao longo do tempo, no seu percurso de vida, é, portanto, interpelado pela ideologia.

Para Pêcheux (2014, p. 150), “[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é construído como sujeito)”. É a ideologia que fornece as evidências das posições sociais ocupadas pelos sujeitos, permitindo identificar, por exemplo, o que é um soldado, um professor, um aluno um operário, um patrão, um gestor. Assim é essa técnica de análise dos dados

Partindo dessas discussões, podemos afirmar que a análise do discurso como procedimento de análise dos dados pretende “[...] multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de ‘entender’ a presença de não-ditos no interior do que é dito.” (PÊCHEUX, 2008, p. 44). Esse processo engloba a ideologia, a história, a linguagem, aspectos que não estão isentos das visões de mundo a que se filiaram o discurso do pesquisador, o discurso dos interlocutores envolvidos na pesquisa e o dos autores que são utilizados para analisar os dados.

Nesse processo de produção da linguagem, fica evidente que “não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos” (ORLANDI, 2009, p. 9). Os discursos dos sujeitos não são neutros. Até o objeto de estudo do pesquisador é definido a partir das suas histórias epistemológicas: “Eu” pesquisador, “Eu” professora, “eu” pesquisadora, “Eu” leitora. Isso ocorre porque “Não há separação entre o sujeito e a história, eles se dão juntos. As experiências que os sujeitos vivem são processos de subjetivação” (MATTOS, 2013, p. 179).

Isso ocorre porque a linguagem é carregada de um conteúdo simbólico, das vozes ditas em outro lugar. Os discursos constituem-se através do que já foi dito e do que já foi ouvido tendo em vista que “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas

significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa em ‘nossas’ palavras” (ORLANDI, 2009, p. 32) e em nossas ações.

Para realizar as análises, o pesquisador separa o discurso do texto, visando interpretá-los. Essa etapa da investigação delimita um *Corpus*, ou seja, “[...] organiza fragmentos de enunciados mais ou menos longos e mais ou menos homogêneos, para submetê-lo a análise.” (MAZIÈRE, 2007, p. 14). A partir da construção desse *corpus*, devem ser captados os sentidos produzidos, manifestados pelos sujeitos para além do texto. Na interpretação do *corpus* são considerados os ditos e “os não ditos”, ou seja, além de serem analisados os elementos que são ditos em um dado momento, procura-se estabelecer a relação com o que não foi dito, e/ou verbalizado (ORLANDI, 2009).

Bauer e Aarts (2008) afirmam que a construção do *corpus* possibilita a eficiência para caracterizar-se o todo. Dessa forma, o *corpus* garante uma amostragem representativa, oferecendo ao estudo uma discussão mais sistemática, permitindo uma “[...] visão de linguagem como construtiva (criadora) e construída; uma ênfase no discurso como forma de ação, e uma convicção na organização retórica do discurso” (GILL, 2008, p. 247). Para tanto, o pesquisador problematiza o seu objeto de estudo e através de um processo de teorização analisa o *corpus* pautado nos autores que discutem a temática investigada, analisam os dados tentando interpretar no texto os sentidos e significados nas diferentes formações discursivas de cada sujeito.

Ao estudar a EJA utilizando a análise do discurso como técnica, pretende-se produzir conhecimento a partir da observação dos sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino “falando, estabelecendo relação da língua com maneiras de significar, considerando a produção de sentidos como parte de suas vidas e visualizando os sujeitos investigados enquanto membros de uma determinada sociedade” (ORLANDI, 2009, p. 30) de diversos contextos formativos.

Considerando que a linguagem é sempre carregada de um aspecto político, quando se estudam os discursos dos sujeitos da EJA envolvidos na pesquisa, cada um do lugar que ocupa, é possível compreender seus dizeres não apenas como mensagens a serem decodificadas, mas, sobretudo, os “efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz [...]” (ORLANDI, 2009, p. 30).

Isso acontece porque o texto é dotado de um contexto. Assim, nos diversos contextos formativos podemos perceber a ideologia interpelada pelos sujeitos que refletem em sua concepção de escola, educação, ensino e aprendizagem. A partir das reflexões sobre as

formações discursivas os professores e os alunos em formação, tentamos compreender o contexto no qual atuam seus discursos, suas práticas, suas relações, pois esses sujeitos estão inseridos em “[...] processos de identificação[...] de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade”. (ORLANDI, 2009, p. 21). Acreditamos que o que ocorre na sala de aula é uma relação em que existem sujeitos produzindo sentidos, afetados pela língua e pela história, não apenas a transmissão de informação.

Dessa forma, nos discursos produzidos no contexto formativo da sala de aula são percebidos os sentidos constituídos ao longo da história, as quais os interlocutores não têm mais acesso, porém estão presentes quando falam, das vozes ditas em outro lugar. (ORLANDI, 2012). Isso implica discutir a dimensão ideológica do discurso, tendo em vista que a linguagem não é neutra, ou seja, as palavras não servem, apenas para expressar ideias e pensamentos, mas estabelecem relações com as práticas contextualizadas. (MAINGUENEAU, 1997).

Assim, interpretar os dados à luz da análise do discurso, implica executar uma tarefa investigativa que “[...] une análise e teoria, de tal modo que, ao mesmo tempo em que interpreta as marcas formais dentro de seu contexto sócio-histórico, realiza movimentos de checagem da teoria, ajustando a interpretação desses fatos.” (ASSOLINI, 2008, p. 128), desvendando a presença dos não ditos no interior do que foi dito.

Pretendemos perceber os ditos que silenciam outros dizeres, que poderiam traduzir aspectos ocultos, mas devem ser aprofundados e que interferem no processo ensino-aprendizagem. Enfim, ao realizar investigações à luz da análise do discurso, almejamos “ouvir” outras vozes através dos discursos de professores e alunos e, principalmente, visualizar nos ditos e não ditos desses sujeitos da EJA, aspectos relacionados às estratégias de ensino-aprendizagem, com vistas às possibilidades de problematização e ressignificação das práticas. Antes, porém realizamos as análises quantitativas da investigação, discutidas na próxima seção.

4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS EM TRÊS TEMPOS

[...] muitos momentos da formação me fizeram refletir sobre minha atuação e prática em sala de aula. Fizeram perceber também que muitas estratégias que eu utilizava não tinha significado real para os alunos. Procuo fazer algo diferente, sempre motivando meus alunos.

(Professora Franflor-Piripiri)

Nesta seção apresentamos a análise descritiva dos dados quantitativos produzidos por 303 participantes resultantes dentre estes 25 professores formadores, 134 professores participantes e 144 estudantes da educação de jovens e adultos dos municípios de Parnaíba, Piripiri, Campo Maior, Teresina, Barras e São João da Serra. Iniciamos com uma reflexão sobre epígrafe em que a professora Franflor faz referência à formação propiciada pelo COMFOR como uma experiência que possibilitou a reflexão das estratégias utilizadas em sala. Sobre essa questão a professora reconhece que, muito do que fazia, não tinha *significado para seus alunos* e afirma que a formação lhe proporcionou uma oportunidade de transformar a sua prática.

Reiteramos que esse processo formativo destacado por Franflor foi realizado pelo COMFOR/UFPI, envolveu três grupos específicos de participantes e ocorreu em três etapas vivenciais que contribuíram para essa nova configuração da prática enunciada pela professora. Para melhor situar o leitor, dividimos a seção em três subseções: “Professores/formadores: interlocutores de uma experiência formativa na universidade”; “Professores participantes: protagonistas de situações de aprendizagem na sala de aula” e “Estudantes da EJA: as vozes dos aprendizes no espaço escolar”.

Passemos à primeira seção, que traz em seu bojo as análises referentes aos Professores/formadores envolvidos nesse estudo.

4.1 Professor/formador: interlocutor de uma experiência formativa na universidade

Neste item, enfatizamos as principais características dos professores/formadores, responsáveis pela formação nos seis municípios do Estado do Piauí. A obtenção dos dados

relacionados a esse grupo específico foi feita por meio da consulta de arquivos junto ao COMFOR/ UFPI. Vejamos a caracterização do grupo (TABELA 1).

Tabela 1 Caracterização dos professores formadores envolvidos no estudo (n=25).

Características	N	%
Sexo		
Feminino	23	92,0%
Masculino	2	8,0%
Faixa Etária		
25 a 29 anos	1	4,0%
30 a 39 anos	4	16,0%
40 a 49 anos	10	40,0%
50 a 59 anos	9	36,0%
60 anos ou mais	1	4,0%
Estado Civil		
Divorciado	4	16,0%
Solteiro	3	12,0%
Casado	18	72,0%
Religião		
Protestante/Evangélico	3	12,0%
Católico	22	88,0%
Total	25	100%

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora a partir de dados do COMFOR/UFPI.

Os dados englobam 25 professores formadores que participaram da formação na universidade. Em relação ao Sexo, notamos que 92,0% são do sexo feminino, e apenas 8,0% são do sexo masculino. Em relação a faixa Etária, percebemos que a dominante é a idade entre 40 e 49 anos com 40,0%, logo em seguida a idade entre 50 e 59 anos com 36,0%, 30 a 39 anos com 16,0%, 60 anos ou mais com 4,0% e por fim os com faixa etária entre 25 e 29 anos com também 4,0%. Quanto ao estado civil, a maioria dos docentes é casada (72,0%), em seguida temos os divorciados (16,0%), e os Solteiros (12,0%). Levando em consideração a Religião, notamos que os católicos representam 88,0%, e os protestantes/evangélicos correspondem a 12,0%.

Frente às informações identificadas na Tabela 01 podemos perceber um grupo de formadores predominantemente do sexo feminino, casados, pertencentes à religião católica, aparentando certa maturidade, visto que 19 interlocutores possuem entre 40 e 59 anos de idade, característica relevante no exercício da profissão.

Oliveira-Formosinho (2008) aponta a maturidade psicológica e os ciclos de vida como dimensões que interferem no processo de desenvolvimento profissional docente. A maturidade psicológica parte do pressuposto de que o desenvolvimento pessoal ocorre em

diferentes estágios. Assim, o fato de não atingir maturidade para o envolvimento em determinadas tarefas pode interferir no processo de formação docente. A autora cita como exemplo jovens professores que, por não terem atingido certo grau de maturidade, podem ter dificuldades no relacionamento e no trabalho com os outros professores.

Quanto à dimensão dos ciclos de vida, eles perpassam por questões relacionadas à energia física, compromisso e idealismo político. Os professores de meia idade geralmente têm mais experiência e procuram estabelecer um equilíbrio entre trabalho e situações cotidianas, podendo ser mais cautelosos e ponderados na tomada de decisões. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008).

A seguir serão exibidos, na Tabela 2, os dados relacionados aos professores formadores com relação à experiência no Magistério e, especificamente, na EJA.

Tabela 2 Caracterização dos professores formadores quanto à experiência no Magistério e experiência na EJA.

Características	N	%
Experiência no Magistério		
1 a 5 anos	1	4,00%
6 a 10 anos	4	16,00%
11 a 15 anos	2	8,00%
16 a 19 anos	7	28,00%
20 a 25 anos	6	24,00%
Mais de 25 anos	5	20,00%
Experiência na EJA		
1 a 5 anos	6	24,00%
6 a 10 anos	7	28,00%
11 a 15 anos	4	16,00%
16 a 19 anos	1	4,00%
20 a 25 anos	2	8,00%
Não informou	2	8,00%
Sem experiência	3	12,00%
Total	25	100%

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora a partir de dados do COMFOR/UFPI.

A quantidade predominante de anos de experiência dos professores formadores no magistério está entre 16 e 19 anos com 28,0%; logo em seguida entre 20 e 25 anos (24,0%); mais de 25 anos (20,0%); 6 e 10 anos (16,0%); 11 e 15 anos (8,0%) e o tempo entre 1 e 5 anos (4,0%). Quanto à experiência dos professores formadores na EJA, a maioria dos docentes tem entre 6 e 10 anos com 28,0%; logo após com 24,0% observamos aqueles entre 1

e 5 anos de trabalho; com 16,0% destacam-se os que possuem entre 16 e 19 anos de magistério; com 12,0% os sem experiência; com uma porcentagem de 8,0% estão os interlocutores entre 20 e 25 anos e, com 4,0%, vêm os anos entre 16 e 19. Apesar disso, 8,0% deles não informaram a quantidade de anos de experiência na EJA.

A tabela 2 nos mostra que o grupo é formado por profissionais que já possuem uma ampla trajetória no âmbito do magistério, bem como na atuação específica na Educação de Jovens e Adultos. Nunes e Nunes (2014, p. 182) asseveram que “A tarefa do formador não é fácil. Ela passa pela capacidade de conhecimento, análise e domínio de questões referentes ao trabalho docente em sala de aula e na escola.” (NUNES; NUNES, 2014 p.169). Nessa direção, o tempo de experiência na docência dos professores formadores passa a ser um forte aliado no processo de formação à medida que potencializa a reflexão na /sobre a prática.

Em outras palavras, o professor formador, por meio de um processo colaborativo, pode desencadear reflexões sobre o cotidiano da sala de aula em uma perspectiva de formação articulada à própria prática. Nesse caso o formador, do lugar que ocupa, pode desenvolver propostas pautadas em posturas investigativas partilhando experiências, ideias, sentimentos e dilemas enfrentados em sua própria prática. “[...] é a de um profissional voltado a formar professores com capacidade para questionar permanentemente a própria prática; com interesse em problematizar e comprovar a teoria na prática, mediante a investigação na sala de aula.” (NUNES; NUNES, 2014, p.171).

O professor formador, além de exercer a função de seus colegas de profissão, atua como formador de si próprio tornando-se protagonista da sua própria formação. Esse perfil de formador se contrapõe ao perfil do formador instrutor que age como detentor de conhecimentos, atitude que, às vezes, causa dependência, acomodação, além de tolher a criatividade daqueles que estão sendo formados. Isso ocorre porque, muitas vezes, a participação dos formandos se resume apenas a ouvir o que o formador se propõe a falar.

Cabe lembrar a importância de que o processo formativo docente ocorre sob a égide da pesquisa colaborativa como opção metodológica. Esta consiste em desenvolver processos de aprendizagem profissional coordenados pelo professor formador e acontece em um movimento cíclico que envolve a investigação, ação, reflexão e ação (DESGAGNÉ, 2003, FRANCO, 2005, 2012).

Sobre esse processo formativo que acontece de forma colaborativa, Fernandes et al (2001, p. 45) argumentam que nesses espaços há maior possibilidade de “[...] coincidir o espaço e tempo de produção e aprendizagem, isto é, o lugar de “aprender” e o lugar de “fazer”, a que se associa não só a dimensão individual como também coletiva.” Assim, a

formação volta-se para questões de ordem teórico e prática e visa, em última instância, desencadear reflexões sobre os problemas a partir da troca de saberes entre os pares reafirmando o quanto se pode aprender com e na diversidade de opiniões, desde que estejamos abertos a isso, como defende Moura (2006).

Diante do exposto, consideramos que a formação ocorrida na UFPI gerou esse espaço de colaboração em que trocamos ideias e analisamos a relação entre objetivos e nossas práticas para, então, repensá-las e transformá-las. Nessa direção, a formação desencadeou resultados significativos não somente no contexto da sala de aula nos municípios envolvidos no estudo, mas, sobretudo, conhecimentos e experiências significativas para nossa vida pessoal e profissional. Passemos à caracterização do grupo quanto à formação acadêmica (QUADRO 5).

Quadro5 Formação acadêmica dos professores formadores.

Formação acadêmica	Quantidade de formadores
Graduação	
Licenciatura Plena em Pedagogia	17
Licenciatura Plena em Língua Portuguesa	01
Licenciatura Plena em Língua Matemática	01
Licenciatura Plena em Geografia	01
Licenciatura Plena em História	01
Licenciatura Plena em Educação Física	01
Bacharelado em Enfermagem	01
Bacharelado em Psicologia	01
Bacharelado em Comunicação Social	01
Especialização	
Em Supervisão Escolar	08
Em EJA	02
Em Psicopedagogia institucional e clínica	02
Em saúde mental	02
Demais cursos	11
Mestrado	
Em educação	09
Ciências da saúde	01
Em enfermagem	01
Doutorado	
Doutorado	06
Doutorado (em andamento)	06

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora a partir de dados do COMFOR/UFPI

Quanto ao nível de formação acadêmica no que se refere à graduação, verificamos que há uma predominância de pessoas formadas em Pedagogia, perfazendo um total de 17 professores formadores; as demais áreas do conhecimento contam com um formador de cada uma. Nesse momento destacamos a importância dessa diversidade para o grupo, pois possibilitou a troca de conhecimentos de áreas distintas (Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Educação Física, Enfermagem, Psicologia e Comunicação social) entre os pares, contribuindo para o enriquecimento das discussões ocorridas no processo formativo.

Com relação à especialização percebemos que todos os professores formadores são especialistas, sendo que 8 possuem o curso de supervisão escolar, 2 são especialistas em EJA, 2 em Psicopedagogia institucional e clínica, 2 em saúde mental e 11 em outros cursos. A questão da formação em nível de especialização é outro aspecto a ser considerado. Podemos perceber que o grupo é constituído por professores formadores com especialização também em áreas distintas.

O grupo conta com 06 doutores e 06 formadores que estavam em processo de doutoramento. Entendemos que a composição de um grupo heterogêneo, cuja composição continha mestres, doutores e doutorandos, trouxe contributos ao processo formativo, pois a constante socialização dos conhecimentos sistematizados nas suas pesquisas com os demais membros do grupo, possibilitou discussões de elementos importantes sobre as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos.

Acreditamos que formar um professor em nível de mestrado e doutorado pode propiciar aos docentes da educação básica e superior uma formação que ultrapasse a dimensão instrumental da profissão, rompendo com a racionalidade técnica, na qual o professor é visto como mero reproduzidor de conhecimentos e substitua, assim, a simples transmissão de conteúdos por um processo de investigação do conhecimento que possibilite ações mais efetivas com vistas à transformação das práticas pedagógicas tanto nas universidades quanto nas escolas da educação básica. Comunga-se das ideias de Severino (2013, p. 41), quando afirma que “[...] é preparando o bom pesquisador que se prepara o bom professor universitário ou qualquer profissional”.

Os processos de mudanças educativas impostos pela modernidade trazem às universidades um momento no qual se tornam imperativas algumas reformas que pensem a educação a partir da sua complexidade e desafios nos campos psicológicos, políticos, culturais, econômicos e sociais cujos componentes são plurais, contraditórios e, sobretudo, a capacidade de desenvolver indivíduos aptos para responder às exigências individuais e coletivas de sobrevivência diante do acelerado processo de transformações.

Nesse contexto eminentemente dinâmico emergiu a necessidade de reformulação dos cursos de graduação e pós-graduação em nível *stricto sensu* das universidades brasileiras. No que diz respeito à pós-graduação em nível *stricto sensu*, as mudanças objetivam dinamizar e incorporar novos indicadores de avaliação visando formar mestres e doutores para atuação nos mais diversos espaços tais como: acadêmico, profissional e tecnológico. Em outras palavras, formar indivíduos capacitados para intervir nos espaços escolares em todos os níveis de ensino, em empresas e outros mercados não acadêmicos. Diante do exposto, as universidades são instituições que têm como uma das suas principais funções propiciar um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas que assegurem o domínio científico e profissional do campo da ciência.

Partindo desses pressupostos, a prática pedagógica na universidade, permeada por essa complexidade, envolve elementos de natureza política, pedagógica e epistemológica. Nessa perspectiva, a pós-graduação *stricto sensu* tem o papel de formar contingente de pessoas de diversas áreas do conhecimento no sentido de preparar “[...] especialistas, cuja atuação competente e dedicada se faz marcante no âmbito teórico e prático de todas as áreas do conhecimento ao mesmo tempo em que tem respondido pelo significativo acúmulo de resultados da ciência praticada sobre sua égide.” (SEVERINO, 2013, p. 40).

Silva (2015) se debruça sobre os impactos da pós-graduação *strictu sensu* na formação do professor de Português da Educação Básica e conclui que os cursos de Mestrado e Doutorado permitem melhoria da prática desse professor, pois, a partir da problematização e reflexão que envolve o processo de pesquisa, o professor pode elaborar estratégias que visem aprimorar sua atuação na escola e o desenvolvimento de intervenções que garantam ao aluno uma aprendizagem mais significativa.

No subitem seguinte apresentaremos as análises referentes aos professores participantes dos seis municípios envolvidos na formação proporcionada pelo COMFOR/UFPI.

4.2 Professor participante: protagonista de situações de aprendizagem na sala de aula

Neste item demonstramos, por meio das Tabelas 3 e 4 e Gráfico 1, a caracterização dos professores participantes da EJA dos municípios envolvidos na formação COMFOR/UFPI. Os resultados foram elaborados a partir de informações obtidas no questionário aplicado nas escolas (APÊNDICE A). Vejamos:

Tabela 3 Caracterização dos professores participantes (n=134) Barras, Campo Maior, Parnaíba, Piripiri, São João da Serra e Teresina (PI), Brasil, 2019.

Características	N	%
Sexo		
Feminino	101	75,4%
Masculino	33	24,6%
Faixa etária		
Menos de 25 anos	4	3,0%
25 a 29 anos	3	2,2%
30 a 39 anos	34	25,4%
40 a 49 anos	62	46,3%
50 a 59 anos	24	17,9%
60 anos ou mais	7	5,2%
Estado civil		
Divorciado	7	5,2%
Mora junto	8	6,0%
Solteiro	38	28,4%
Casado	81	60,4%
Religião		
Agnóstico	1	0,7%
Ecumênico	1	0,7%
Sem religião	4	3,0%
Cristã	7	5,2%
Não informou	9	6,7%
Protestante/Evangélico	18	13,4%
Católico	94	70,1%
Possui filhos		
Não informou	2	1,5%
Sim	97	72,4%
Não	35	26,1%
Total	134	100%

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora.

Os dados englobam interlocutores de seis cidades do Estado do Piauí. Em relação ao sexo, notamos que 75,4% são do sexo feminino; 24,6% do sexo masculino. Quanto à faixa etária, percebemos que a dominante é a idade entre 40 e 49 anos, com 46,3%. Logo em seguida a idade entre 30 e 39 anos, com 25,4%; 50 a 59 anos, com 17,9%; 60 anos ou mais, com 5,2%; menos de 25 anos, com 3,0% e, por fim, a idade entre 25 e 29 anos, com 2,2%.

A partir dos dados apresentados é possível perceber que 75,4% dos docentes são do sexo feminino. Esse resultado se assemelha aos achados do nosso estudo realizado no Mestrado, em que constatamos a predominância de docentes do sexo feminino em turmas de

EJA. Essa constatação comprova que a profissão ainda é composta, em sua maioria, por mulheres que, além da docência, assumem outros papéis sociais, fato que desencadeia tensões relacionadas à sobrecarga de trabalho.

A grande maioria dessas professoras se depara com o desafio de cumprir uma árdua jornada de trabalho de três turnos e, concomitantemente, funções no âmbito familiar (mães, esposas, companheiras) que exigem realização das atividades domésticas. Essa sobrecarga de responsabilidades, de certa forma, reflete em suas atividades laborais na escola e, cansadas, muitas vezes desejam o término de mais um dia de trabalho (FEITOSA, 2011).

Investigamos também aspectos relacionados ao estado civil e constatamos que a maior parte dos docentes é casado (a) , (60,4%); os demais percentuais dizem respeito aos solteiros (28,4%); os que moram juntos (6,0%) e os divorciados (5,2%). Levando a religião em consideração, notamos que os católicos representam 70,1%; os que não informaram representam 6,7%; os protestantes/evangélicos correspondem a 13,4%; os cristãos com representação de 5,2% e sem religião representam 3,0%; já as outras religiões (agnóstico e ecumênico) apresentam porcentagens de 0,7% cada uma. Dos entrevistados 72,4% informaram que possuem filhos; 26,1% declararam que não possuem filhos e 1,5% não revelaram se possuem filhos.

Com relação à idade percebemos que o grupo é constituído por pessoas que se encontram no auge da sua maturidade pessoal e profissional. Para enriquecer a análise, retomamos as discussões de Oliveira-Formosinho (2008) quando faz a relação entre maturidade psicológica e exercício da docência e dizem que os professores com mais idade tendem a lidar melhor com determinados desafios profissionais por terem atingido maior maturidade.

A caracterização dos professores participantes quanto a Experiência no Magistério e Experiência na EJA será mostrada na Tabela 4.

Tabela 4 Caracterização dos professores participantes quanto à Experiência no Magistério e Experiência na EJA em Barras, Campo Maior, Parnaíba, Piripiri, São João da Serra e Teresina (PI), Brasil, 2019 (n=134).

Características	N	%
Experiência no Magistério		
1 a 5 anos	18	13,4%
6 a 10 anos	19	14,2%
11 a 15 anos	32	23,9%
16 a 19 anos	42	31,3%
20 a 25 anos	9	6,7%
Mais de 25 anos	11	8,2%
Não informou	3	2,2%
Experiência na EJA		
1 a 5 anos	74	55,2%
6 a 10 anos	13	9,7%
11 a 15 anos	18	13,4%
16 a 19 anos	11	8,2%
20 a 25 anos	1	0,7%
Não informou	17	12,7%
Total	134	100%

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora.

A quantidade predominante de anos de experiência dos docentes no Magistério está entre 16 e 19 anos, com 31,3%; logo em seguida os anos entre 11 e 15, com 23,9%; 6 e 10 anos, (14,2%); 1 e 5 anos, (13,4%); mais de 25 anos (8,2%) e o tempo entre 20 e 25 anos, (6,7%); cerca de 2,2% não informaram a quantidade de tempo de exercício da profissão. Quando a experiência se deu na EJA, a maioria dos docentes tem entre 1 e 5 anos com 55,2%; logo após, com 13,4%, estão aqueles entre 11 e 15; com 9,7% aqueles entre 6 e 10 anos de experiência; com 8,2% os anos entre 16 e 19 anos; e com 0,7% temos ainda aqueles entre 20 e 25 anos; apesar disso, cerca de 12,7% não informaram a quantidade de anos de experiência na EJA.

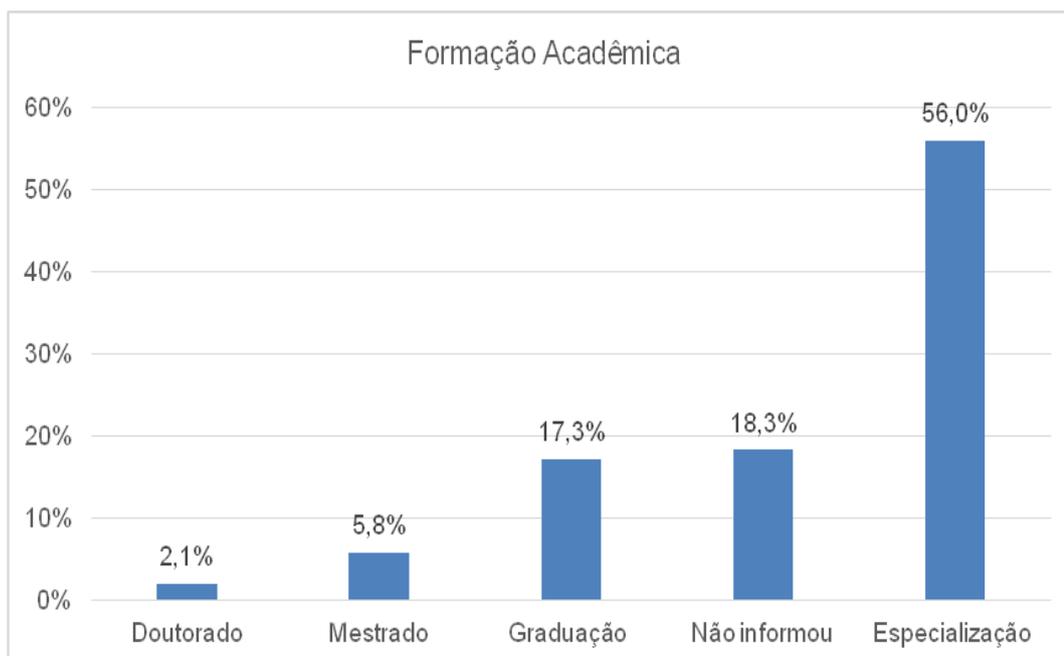
Quanto ao tempo de trabalho desenvolvido especificamente na Educação de Jovens e Adultos percebemos que mais da metade (55,2%) dos docentes possuem entre 1e 5 anos de atuação nessa modalidade de ensino indicando que, apesar do grupo de professores possuir uma significativa experiência profissional na docência têm, relativamente, pouco tempo de experiência em EJA.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que possui diversas especificidades e requer um quadro de profissionais preparados para atuar de forma que

atendam às necessidades educativas dos estudantes. Todavia o que se percebe é que, muitas vezes, nessa modalidade de ensino são lotados profissionais em fim de carreira, que estão próximos da aposentadoria e passam dois ou três anos ministrando aulas nas turmas de EJA.

Outro fator que foi levado em consideração na realização da pesquisa diz respeito à formação acadêmica dos docentes. No gráfico 1 podemos visualizar dados relacionados a esse aspecto.

Gráfico 1 Formação acadêmica dos professores participantes.



Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora
Obs.: foram apontadas mais de uma alternativa.

Verificamos que 2,1% mestrado; 17,3% possuem graduação; 56% possuem especialização e 18,3% dos professores são doutores; 5,8% possuem não informaram. Esses dados revelam o investimento dos docentes na formação continuada em nível de pós-graduação (*Latu sensu*), o que expressa interesse do grupo em busca de atualização profissional.

Assim como Moura e Lima (2018, p. 244) compreendemos que “[...] a formação continuada em nível de pós-graduação pode contribuir com a diminuição das lacunas da formação inicial dos nossos docentes, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.”. Este tipo de curso pode constituir uma oportunidade para aprofundamento teórico e ampliação de conhecimentos sobre a educação o que, de certa forma, auxilia no processo de aperfeiçoamento docente. Desse modo, os cursos de pós-graduações podem contribuir para

apropriação de determinados conhecimentos que orientem os docentes a reorganizar a sua prática e aprofundar-se sobre aspectos peculiares da EJA enquanto modalidade de ensino da Educação Básica.

Após traçarmos as características relacionadas à formação acadêmica, mostraremos, na tabela 5, dados referentes às formações desenvolvidas no âmbito dos municípios.

Tabela 5 Formação continuada desenvolvida nos municípios.

Nos Municípios	N	%
Curso de extensão "Educação de jovens e adultos do campo com ênfase em economia solidária."	15	21,1%
Curso de extensão "Educação de jovens e adultos privados de liberdade."	5	7,0%
Curso de extensão "Produção de material didático e formação de mediadores de leitura para a Educação de Jovens e Adultos "	16	22,5%
Formação continuada com professores e cuidadores da AEE.	6	8,5%
Formação com coordenadores e gestores.	4	5,6%
Trabalhos sobre sequência didática e oficinas.	3	4,2%
BNCC.	5	7,0%
Curso de extensão "Educação de jovens e adultos na diversidade e inclusão social".	4	5,6%
Programa Brasil Alfabetizado.	3	4,2%
Prevenção ao uso das drogas.	2	2,8%
Libras.	5	7,0%
Jornada Pedagógica.	3	4,2%
Total	71	100%

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora.

A análise de dados da formação continuada desenvolvidas nos municípios nos mostra que o curso de extensão "Educação de jovens e adultos do campo com ênfase em economia solidária" representa 21,1%; o curso de extensão "Educação de jovens e adultos privados de liberdade" representa 4,2%; o curso de extensão "Produção de material didático e formação de mediadores de leitura para a Educação de Jovens e Adultos " representa 22,5%; a "Formação continuada com professores e cuidadores da AEE" representa 8,5%; a "Formação com coordenadores e gestores" representa 5,6%; o "Trabalhos sobre sequência didática e oficinas" representa 4,2%; o "BNCC" representa 7%; o Curso de extensão "Educação de jovens e adultos na diversidade e inclusão social" representa 5,6%; o "Programa Brasil alfabetizado" representa 4,2%; a "Prevenção ao uso das drogas" representa 2,8%; a

“Formação para professores atuantes em medidas sócio educativas” representa 2,8%; a “Libras” representa 7% e a “Jornada pedagógica” representa 4,2%.

Percebemos que, nos municípios selecionados, estão acontecendo diversas formações, dentre as quais predominam aquelas especificamente voltadas para EJA. Visualizamos essas iniciativas como significativas para os professores da EJA porque nesses espaços formativos, eles podem interagir, partilhar e discutir temáticas relacionadas às especificidades dessa modalidade de ensino com o sentido de buscar soluções para os problemas que a assolam.

Além das formações, que são desenvolvidas de uma forma mais ampla envolvendo os docentes do sistema municipal de ensino, temos aquelas que podem (e devem) ocorrer nos espaços escolares. Assim, na tabela 6 constam informações com o intuito de verificarmos as formações propiciadas no próprio chão da escola.

Tabela 6 Formação continuada desenvolvidas nas escolas de EJA.

Atividades de Formação	N	%
Nos planejamentos	10	29,4%
Curso de extensão “Educação de jovens e adultos privados de liberdade”.	7	20,6%
Oficinas.	4	11,8%
Curso de formação à prevenção do uso de drogas.	2	5,9%
BNCC.	2	5,9%
Formação inclusiva.	2	5,9%
Formação em Libras.	2	5,9%
Cursos de relações humanas.	1	2,9%
Formação de professores de Língua Portuguesa.	2	5,9%
Palestras, rodas de conversas.	2	5,9%
Total	34	100%

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora.

A análise de dados da formação continuada desenvolvidas nas escolas mostra que 29,4% representam os “Planejamentos”; 20,6% representam o curso de extensão “Educação de jovens e adultos privados de liberdade”; 11,8% representam as “Oficinas”; 5,9% representam o “Curso de formação à prevenção do uso de drogas”; 5,9% representam o “BNCC”; 5,9% representam a “Formação inclusiva”; 5,9% representam a “Formação em Libras”; 2,9% representam os cursos de “Relações humanas”; 5,9% representam a “Formação de professores de Língua Portuguesa” e 5,9% representam as “Palestras, rodas de conversas”.

Os dados indicam que o processo de formação continuada desenvolvido no âmbito escolar está ocorrendo predominantemente nos espaços do planejamento (29,4%) e no curso

propiciado pelo COMFOR/UFPI (7%). Acreditamos, portanto, que no planejamento das escolas de EJA é possível a criação de espaços para formação continuada em que os professores possam explorar “[...] os diferentes momentos do seu desenvolvimento profissional levando em conta suas necessidades, experiências e conhecimentos com vistas à transformação de sua prática” (FEITOSA, 2011, p. 124).

Para tanto, não pode ser encarado como “[...] uma formalidade operacional, uma resposta às solicitações de praxe das instâncias superiores encaradas como expedientes burocráticos, inevitáveis e enfadonhos” (MAUÁ JÚNIOR, 2005, p.125), ou seja, como uma exigência institucional, algo meramente mecânico e estático. Em face de sua dinamicidade entendemos que o espaço do planejamento só será eficiente e eficaz se for concebido como um processo que envolve estudo da realidade, organização, problematização e teorização da prática docente.

Desse modo, deixa de ser realizado como atividade mecânica ou como registro burocrático das intervenções para tornar-se instrumento de um processo de reflexão, debates e análise das práticas pedagógicas com vistas a sanar as dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula da EJA. Nessa perspectiva o planejamento é concebido como um processo de ação-reflexão-ação em que o professor discute, com seus pares, estratégias de ensino-aprendizagem a serem utilizadas com os estudantes jovens e adultos.

Chamamos a atenção para a importância da formação como um processo contínuo que pode ocorrer no próprio espaço escolar com o sentido de construir uma escola reflexiva, pensada a partir das expectativas dos jovens e adultos, que resgate as especificidades que permeiam essa modalidade de ensino. Nessa direção, pensamos como Alarcão (2001, p.16) que defende “Uma escola que se assume como instituição educativa, que sabe o que quer e para onde vai. Na observação cuidadosa da realidade social, descobre os melhores caminhos para desempenhar a missão que lhe cabe na sociedade”.

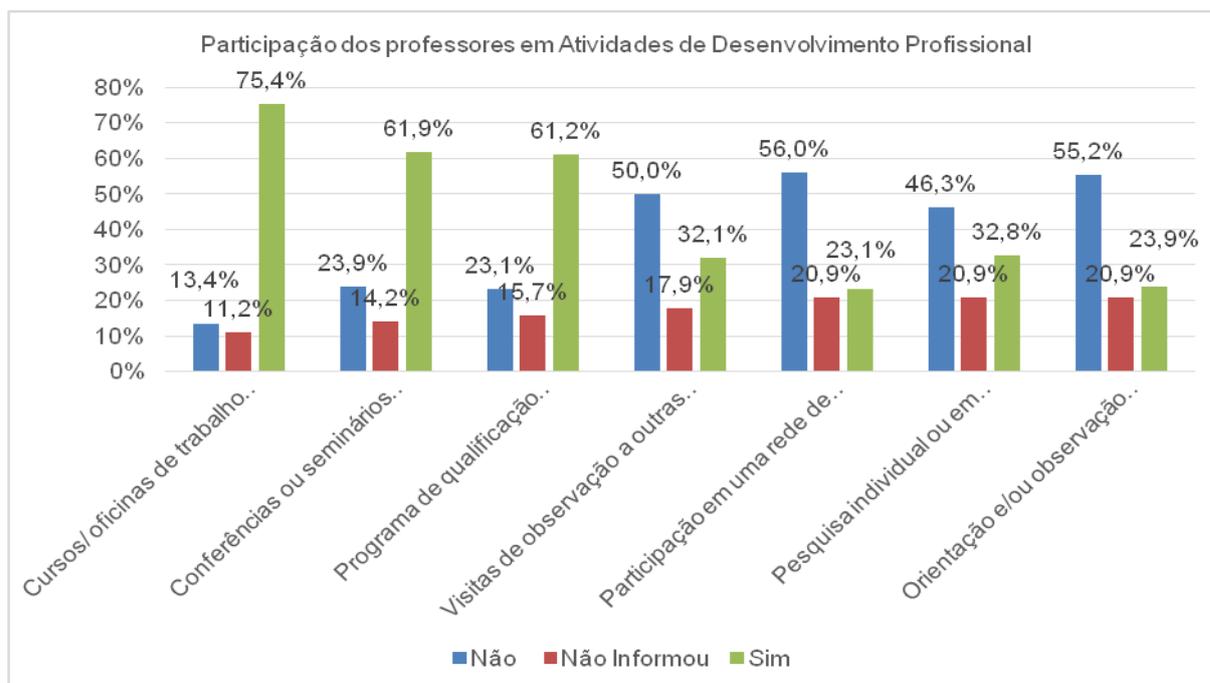
Além das formações desenvolvidas durante a planificação do ensino, a tabela 6 mostra também cursos de extensão com temáticas relacionadas à prevenção do uso de drogas e oficinas voltadas especificamente para educadores que atuam com pessoas jovens e adultas. Tais abordagens revelam uma mudança na cultura escolar visto que estão acontecendo, no próprio chão da escola, cursos voltados para questões relativas à realidade educacional.

A importância da escola como *lócus* da formação docente é discutida por vários estudiosos tais como Nóvoa (1995), Moura (2006) Oliveira-Formosinho (2008) que apontam para uma tendência recente que tem como principal âncora do desenvolvimento profissional centralidade da escola e saberes docentes. Nessa perspectiva, a formação centrada na escola

enquadra-se em uma lógica de educação permanente “[...] considerada como uma ação educativa global, com uma formação participada e articulada com as situações e/ou nas situações de trabalho, fundindo formação inicial e contínua no mesmo processo de educação ao longo da vida.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 268).

Diante dessa proposição, entendemos a importância da participação dos professores em atividades de desenvolvimento profissional docente. No gráfico 2 destacamos as principais atividades formativas elencadas pelos professores participantes como aquelas que costumam participar com certa frequência. Vejamos:

Gráfico 2 Participação dos professores em atividades de desenvolvimento profissional.



Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Quando os professores foram questionados sobre a participação em atividades de desenvolvimento profissional, foram elencados 7 tópicos. No primeiro tópico, em que é perguntado se os professores participam de cursos/oficinas de trabalho, percebeu-se que 13,4% não participam de cursos/oficinas; 75,4% participam e 11,2% não informaram. Uma vez perguntado sobre a participação em conferências ou seminários sobre educação, 61,9% afirmaram que participam de conferências ou seminários; 23,9% alegaram que não participam e 14,2% preferiram não informar.

A respeito da participação de programas de qualidade, 23,1% declararam que não participam de programas de qualidade; 61,2% disseram que participam e 15,7% não

revelaram. Em relação às visitas de observação a outras escolas, 32,1% relataram que fazem visitas de observação em outras escolas; 50% disseram que não fazem visitas e 17,9% não informaram.

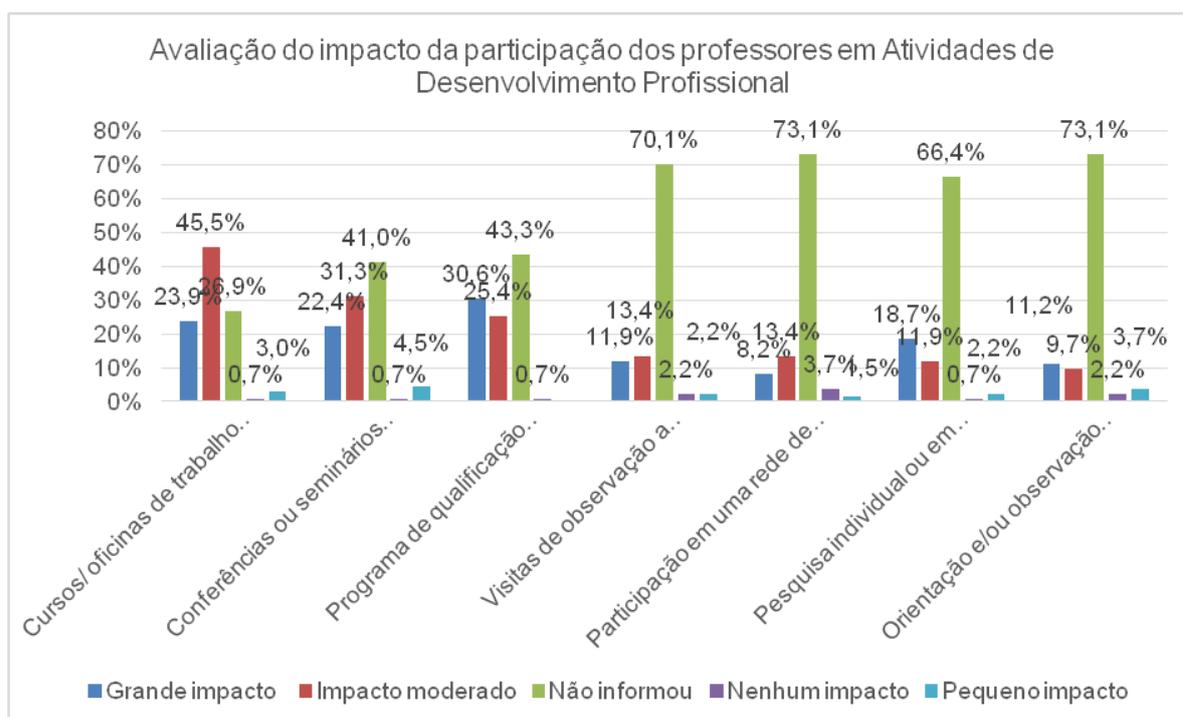
Quanto à participação de uma rede de professores para o desenvolvimento recíproco, 56% declararam que não participam de uma rede de professores para se desenvolverem; 23,1% afirmaram que participam e 20,9% não se pronunciaram. Quando perguntados se pesquisam individualmente ou em colaboração sobre o tópico de seu interesse pessoal, 46,3% afirmaram que não pesquisam sobre o tópico de seu interesse pessoal; 32,8% disseram que pesquisam e 20,9% não informaram. Questionados a respeito da orientação e/ou observação feita por um colega e supervisão, organizadas formalmente pela escola, 23,9% informaram que são orientados e/ou observados por um colega na organização formal da escola; 55,2% declararam que não são orientados e/ou observados e 20,9% não responderam.

No geral o gráfico mostra que o envolvimento dos professores em atividades de desenvolvimento profissional ocorre, em sua maioria, por meio de Cursos/ oficinas de trabalho (75,4%), Conferências ou seminários sobre educação (61,9%) e Programas de qualificação em nível de graduação ou pós-graduação que ofereça diploma ou certificado (61,2%).

Lima e Moura (2018, p. 244), por exemplo, afirmam que é imprescindível a participação dos professores da EJA em “[...] cursos, atividades que incentivem a sua autoavaliação e a avaliação da sua prática como resultado de um processo construtivo, já que interfere diretamente na perspectiva das práticas pedagógicas, e no cotidiano escolar.” As autoras defendem a criação de espaços que os estimulem à reflexão crítica das práticas pedagógicas de forma a suscitar um amplo debate sobre questões didáticas, metodológicas, currículo e planejamento com vistas a contribuir para o ensino e a aprendizagem de estudantes.

Nessa direção, procuramos saber também o impacto da participação desses cursos na prática profissional e obtivemos as informações que foram organizadas do gráfico 3.

Gráfico 3 Avaliação do impacto da participação dos professores em atividades de desenvolvimento profissional.



Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora.

Quando os professores foram questionados sobre o impacto da sua participação em atividades de desenvolvimento pessoal, foram elencados 7 tópicos. No primeiro, em que é perguntado se a participação em cursos/oficinas de trabalho apresenta impacto no desenvolvimento profissional, 23,9% disseram que apresenta grande impacto; 45,5% referiram impacto moderado; 3% relataram pequeno impacto; 0,7% apontaram nenhum impacto e 26,9% não informaram. Uma vez perguntado se a participação em conferências ou seminários sobre educação apresenta impacto no desenvolvimento profissional, 4,5% disseram apresentar pequeno impacto; 31,3% indicaram impacto moderado; 22,4% citaram grande impacto; 0,7% alegaram nenhum impacto e 41% não informaram.

A respeito da participação em programas de qualificação apresentarem impacto no desenvolvimento profissional, 0,7% disseram que não apresenta nenhum impacto; 25,4% relataram impacto moderado; 30,6% referiram grande impacto e 43,3% não opinaram. Em relação à visitas de observação a outras escolas apresentarem impacto no desenvolvimento profissional, 11,9% disseram que apresenta grande impacto; 13,4% apontaram impacto moderado; 2,2% indicaram pequeno impacto; 2,2% citaram nenhum impacto e 70,1% não informaram. Quando indagado em relação à participação em grupos de professores apresentarem impacto no desenvolvimento profissional, 8,2% disseram apresentar grande

impacto; 1,5% referiram pequeno impacto; 13,4% citaram impacto moderado; 3,7% informaram nenhum impacto e 73,1% não se manifestaram.

Quando perguntados se a pesquisa individual, ou em colaboração, sobre um tópico de seu interesse profissional apresentam impacto no desenvolvimento profissional, 18,7% revelaram apresentar grande impacto; 11,9% apontaram impacto moderado; 2,2% indicaram pequeno impacto; 0,7% informaram não causar nenhum impacto e 66,4% preferiram não informar. Ainda quando perguntado se a orientação e/ou observação feita por um colega e supervisão apresenta impacto no desenvolvimento profissional, 2,2% disseram apresentar nenhum impacto; 3,7% relataram pequeno impacto; 9,7% apontaram impacto moderado; 11,2% citaram grande impacto e 73,1% não informaram.

O gráfico 3 evidencia que cursos ou oficinas de trabalho e conferências ou seminários sobre educação são caracterizados pelos docentes como atividades que, geralmente, causam um impacto moderado em sua prática, indicando a necessidade de uma mudança nos currículos da formação docente com vistas a proporcionar situações de aprendizagens que ocasionem grandes impactos na prática dos professores da Educação de Jovens e Adultos.

Os cursos de curta duração (*workshops*, conferências, entre outros) são alvo das discussões de Oliveira-formosinho (2008) que, apesar de não descartar a importância desse tipo de curso na formação docente chama atenção para o fato de que, geralmente, são organizados fora do contexto de trabalho do professor e, em grande medida, não consideram as suas necessidades.

Não podemos desmerecer o papel dos cursos, oficinas de trabalho, conferências e seminários na formação docente, pois constituem eventos de natureza científica que têm como objetivo socializar conhecimentos sejam aqueles sistematizados por meio de uma pesquisa de cunho acadêmico ou relatos de experiências. Contudo, é oportuno ressaltar que as formações que ocorrem por esses meios acontecem, de certa forma, eventualmente e, muitas vezes, não contribuem para a aprendizagem significativa e mudanças efetivas na prática. Daremos destaque na próxima seção às características dos estudantes da EJA.

4.3 Estudantes da EJA: o que dizem os aprendizes do espaço escolar

Analizamos quantitativamente informações obtidas nos municípios de Campo Maior, Piripiri, Parnaíba, São João da Serra, Teresina e Barras. Sistematizamos as ideias em quatro subitens: a caracterização socioeducacionais, trajetória escolar, percepção sobre a escola e atuação docente.

4.3.1 Caracterização socioeducacional dos estudantes

Iniciaremos as análises refletindo a caracterização socioeducacional dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos envolvidos na investigação (TABELA 7).

Tabela 7 Caracterização socioeducacional dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (n=144). Barras, Campo Maior, Parnaíba, Piripiri, São João da Serra e Teresina (PI), Brasil, 2019.

Características	N	%
Sexo		
Outros	5	3,5%
Masculino	69	47,9%
Feminino	70	48,6%
Faixa Etária		
15 a 19 anos	91	63,2%
20 a 29 anos	20	13,9%
30 a 39 anos	14	9,7%
40 a 49 anos	14	9,7%
50 a 59 anos	4	2,8%
60 anos ou mais	1	0,7%
Cor		
Não informou	3	2,1%
Indígena	5	3,5%
Preta	18	12,5%
Branca	30	20,8%
Parda	88	61,1%
Religião		
Agnóstico	1	0,7%
Ateu	1	0,7%
Ecumênico	1	0,7%
Mórmon	1	0,7%
Espírita	3	2,1%
Umbandista	4	2,8%
Cristão	14	9,7%
Sem religião	14	9,7%
Protestante/evangélico	17	11,8%
Não informou	19	13,2%
Católica	69	47,9%
Total	144	100%

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Os dados englobam seis cidades (Barras, Campo Maior, Parnaíba, Piripiri, São João da Serra e Teresina) do estado do Piauí. Em relação ao sexo, notamos que 48,6% são do sexo feminino; 47,9% são do sexo masculino e 3,5% optaram por dizer que são de outro sexo. Em

relação à faixa etária, percebemos que a dominante é a idade entre 15 e 19 anos, com 63,2%; logo em seguida a idade entre 20 e 29 anos, com 13,9%; 30 a 39 anos, com 9,7%; 40 a 49 anos, com 9,7%; 50 a 59 anos, com 2,8% e, por fim, os com 60 anos ou mais, com 0,7%.

Quando se fala da cor, a maioria dos estudantes se autodeclarou parda (61,1%); em seguida temos aqueles que se autodeclararam brancos (20,8%); pretos (12,5%); indígenas (3,5%) e 2,1% dos estudantes não informaram. Levando a religião em consideração, constatamos que os católicos representam 47,9%; os que não informaram representam 13,2%; os protestantes/evangélicos correspondem a 11,8%; os cristãos e sem religião representam 9,7% cada; já as outras religiões (agnóstico, ateu, ecumênico, mórmon, espírita, umbandista) apresentam porcentagens abaixo de 3% cada uma.

Um fato interessante que podemos perceber na descrição da tabela 7 diz respeito ao sexo. A quantidade de estudantes do sexo feminino e masculino evidencia-se de forma mais ou menos equitativa. Esse dado se contrapõe aos estudos realizados por Lima e Silva (2013) que estudou o perfil de estudantes de EJA no período de 2011-2013 e constatou a predominância de estudantes do gênero feminino.

Abramoway, Castro e Waiselfisz (2015) também traça o perfil sociodemográfico de estudantes jovens e adultos em três diferentes modalidades de ensino: na EJA, no Ensino Médio e no Pro Jovem Urbano. De acordo com as autoras, nas três modalidades de ensino citadas prepondera o sexo feminino, com destaque para o PJU (Projovem Urbano), em que as mulheres chegam a representar acima de 2/3 dos estudantes matriculados. As autoras chamam atenção para o fato de este dado evidenciar que tal modalidade, de fato, “vem beneficiando mulheres que, por razões diversas, em especial por imposições da vida familiar, como gravidez, cuidados com filhos, marido, casa e até limitações por parte do marido, não estavam estudando.” (ABRAMOWAY, CASTRO, WAISELFISZ, 2015, p. 51).

Em um estudo mais recente Spozito; Souza e Silva (2018, p.167) realizam um levantamento estatístico detalhado por faixa etária e estabelece um comparativo entre o ano de 2004 e 2014, a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD). O estudo revela que “[...] a alfabetização representa um valor para a mulher, um direito que permite o empoderamento e a justiça de gênero”.

Os dados mostram também que há uma quantidade significativa de estudantes com idade entre 15 e 19 anos (63,2%), o que indica uma predominância de uma população bem jovem nas turmas de EJA dos municípios envolvidos na investigação. Esse fato nos remete aos estudos de Jardimino e Araújo (2014) quando caracterizam o público da EJA como uma modalidade de ensino que atende um público bastante específico, cujo perfil vem mudando no

decorrer dos anos com relação à idade, gênero e expectativas. Os autores ressaltam que há presença cada vez maior de jovens nas salas da Educação de Jovens e Adultos em diversas regiões do Brasil.

Nessa mesma linha de pensamento, Brunel (2008) discute o processo de juvenilização na EJA como um fato que vem preocupando os educadores e pesquisadores. Essa preocupação, segundo Carrano (2007, p.1) está relacionada principalmente “[...] com a evidência empírica de que eles e elas já constituem do fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou quase totalidade dos alunos em sala de aula”.

Essa configuração da presença crescente de jovens na EJA tem trazido novas questões e desafios no cotidiano escolar que exige preparo dos professores para enfrentá-las, pois requer uma nova postura e um jeito novo de abordar e ensinar esses estudantes, cada dia mais jovens nas escolas dessa modalidade de ensino da Educação Básica (BRUNEL, 2008). Os estudos de Spozito; Souza e Silva (2018) também indicam um processo de juvenilização em que acena para a centralidade na escola, ou seja, para um ingresso de brasileiros entre 15 e 17 anos a retornarem para a escola para atender a diversas finalidades que vão desde questões relacionadas ao mercado de trabalho ao interesse em dá continuidade aos estudos.

Outro aspecto importante a ser destacado nos dados da tabela 7 diz respeito à matriz étnica. Percebemos que o somatório de estudantes pardos e negros perfaz um total de 73,7%. Esse índice demonstrado em nosso estudo expressa uma proximidade com os percentuais do censo 2019, que apresenta 88,4% de estudantes pretos e pardos matriculados na Educação de Jovens e Adultos no PiauÍ (INEP, 2019) e se aproxima também de uma pesquisa recente realizada por Abramoway; Castro e Waiselfisz (2015) cujos achados indicam 70,7% de estudantes pardos e negros frequentando as escolas de EJA.

Com relação a esses percentuais relacionados à matriz étnica na EJA, Jardimino e Araújo (2014) chamam a atenção para o fato de que os percentuais de analfabetismo da população identificada como parda e negra é maior que os da população branca. No âmbito dessas discussões destacam-se as ações afirmativas como medidas que visam, em última instância, a inclusão de pessoas discriminadas quanto à raça/etnia, gênero, orientação sexual e outras. Retomamos as ideias de Vieira (2003) quando discute essas ações como políticas voltadas para reversão das desvantagens historicamente impostas aos negros. Desse modo, as ações afirmativas tornam-se um conjunto de medidas que concentra suas forças na tentativa de correção dessa situação e conseqüente promoção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

Nessa perspectiva, é fundamental a implementação de políticas afirmativas e reconhecimento da população negra com vistas a desenvolver práticas que valorizem as diversidades e especificidades dos diferentes sujeitos e, ao mesmo tempo, criem espaços de diálogo e problematização dessas diferenças. Comungamos com a ideia de Jardimino e Araújo (2014) quando dizem que o que está em jogo é o direito que as pessoas jovens e adultas têm à aprendizagem e à educação, independentemente de suas características físicas e culturais.

A tabela 7 mostra também um número bastante representativo de jovens (47,9%) que afirmaram professar a religião católica. Em seguida tivemos 13, 3% dos estudantes que se declararam evangélicos. As demais religiões listadas receberam baixos índices de adesão.

De acordo com Paula e Oliveira (2011, p. 46) “Se tivermos em nossa sala de aula grupos distintos de católicos, protestantes, umbandistas e ateus, as formas de ser e agir no mundo serão influenciadas pela fé e pelas experiências religiosas de cada um”. Desse modo, o lugar que o estudante ocupa em diversos grupos sociais interfere em sua visão de mundo podendo ser trabalhadas no âmbito da sala de aula. Nessa direção, um dos desafios da prática docente na EJA consiste em compreender as múltiplas identidades dos estudantes como atores que atuam em diversos contextos e instituições sociais.

Informações sobre o sistema de ensino, espaço geográfico e meio de acesso à escola também foram abordados na tabela 8.

Tabela 8 Informações dos estudantes sobre sistema de ensino, localização da residência e meio de acesso à escola.

Características	N	%
Sistema de Ensino		
Estadual	35	24,3%
Municipal	109	75,7%
Localização da Residência		
Não informou	22	15,3%
Campo	26	18,1%
Cidade	96	66,7%
Meio de acesso à escola		
Bicicleta	9	6,3%
Carro	9	6,3%
Van	9	6,3%
A pé	10	6,9%
Moto	25	17,4%
Ônibus	36	25,0%
Não informou	46	31,9%
Total	144	100%

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora.

No que se refere ao sistema de ensino percebemos que a maioria dos educandos pertence ao sistema Municipal (75,7%) e, conseqüentemente, a minoria está matriculada no sistema Estadual (24,3%). Dos entrevistados 66,7% afirmaram que possuem residência localizada na Cidade; 18,1% declararam que vivem no Campo e 15,3% não informaram onde vivem. Quanto ao meio de acesso à escola é notado que 31,9% não divulgaram como chegam à escola; 25,0% revelaram que vão de ônibus; 17,4% informaram que de moto; 6,9% a pé; enquanto 6,3% apontaram que se deslocam de van, carro e bicicleta (cada).

Com base no perfil traçado na tabela 8 percebemos que a maioria dos jovens e adultos que frequentam a EJA nos municípios investigados reside no perímetro urbano, estuda em escolas pertencentes ao município e o seu principal meio de acesso ao espaço de ensino ocorre por meio do ônibus escolar.

4.3.2 Trajetória Escolar

No subitem destacamos aspectos relativos à trajetória escolar do grupo de estudantes investigados. Para iniciar as análises condensamos, na tabela 9, dados referentes ao ingresso na escola e na EJA.

Tabela 9 Distribuição dos estudantes quanto ao Ingresso na Escola e na EJA (n=144). Barras, Campo Maior, Parnaíba, Piripiri e Teresina (PI), Brasil, 2019.

Características	N	%
Ingresso na Escola		
2 a 5 anos	71	49,3%
6 a 10 anos	45	31,3%
11 a 15 anos	8	5,6%
16 a 19 anos	2	1,4%
20 a 25 anos	1	0,7%
Não informou	17	11,8%
Ingresso na EJA		
14 a 19 anos	89	61,8%
20 a 29 anos	11	7,6%
30 a 39 anos	13	9,0%
40 a 49 anos	11	7,6%
50 a 59 anos	4	2,8%
60 anos ou mais	1	0,7%
Não informou	15	10,4%
Total	144	100%

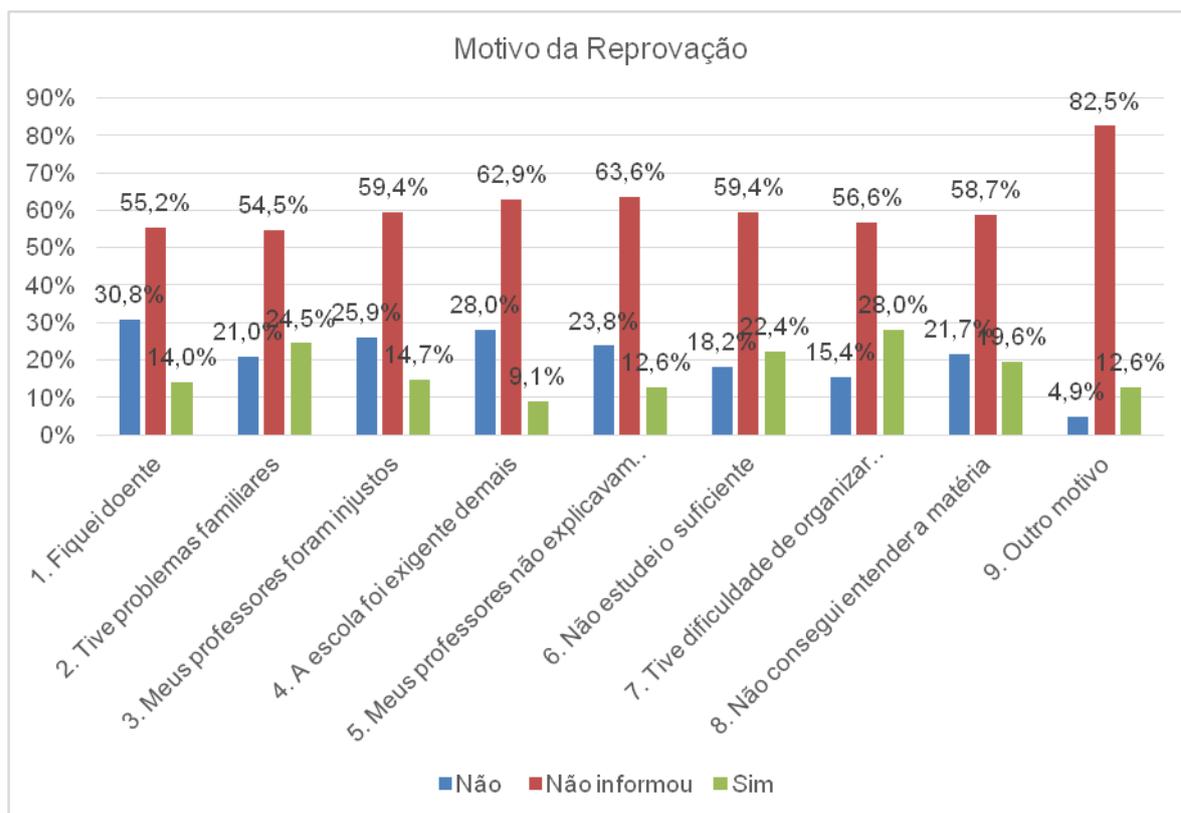
Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora.

A idade predominante em relação ao ingresso do aluno na escola está entre 2 e 5 anos, com 49,3%; logo em seguida, da faixa etária entre 6 e 10 anos (31,3%); 11 e 15 anos (5,6%); 16 e 19 anos (1,4%) e 20 e 25 anos (0,7%); cerca de 11,8% não informaram a idade em que entraram na escola. Quanto à idade de ingresso na EJA, a maioria das pessoas declarou que ingressou entre 14 e 19 anos, com 61,8%; logo após, com 9,0%, temos os estudantes com idade entre 30 e 39 anos; com 7,6% temos as idades entre 20 e 29 anos e 40 e 49 anos (cada) e, com os percentuais somados à idade de 50 anos ou mais, que correspondeu a 3,5%; além disso, 10,4% optaram por não informar este dado.

O somatório de estudantes que ingressaram na escola entre 2 e 5 anos e 6 a 10 anos perfaz um total de 80,6%. Isso implica dizer que a grande maioria dos estudantes ingressou na escola no tempo normal. Por outro lado, percebemos que a predominância da idade em que ingressaram na EJA ocorreu entre 14 e 19 anos indicando que, apesar do ingresso dos alunos ter ocorrido na faixa etária da obrigatoriedade, eles tiveram a sua trajetória escolar interrompida por algum motivo que os fizeram abandonar a escola.

Os dados da nossa investigação ratificam os estudos de Haddad; Di Pierro (2000), Moura (2007) e Spozito; Souza e Silva (2018) quando caracterizam o público que frequenta a EJA como estudantes egressos do ensino regular com trajetórias escolares poucos lineares, marcadas por diversas experiências de reprovação. Essa questão afeta a trajetória escolar dos estudantes que, desanimados, perdem a vontade de estudar e, às vezes, passam um bom tempo fora do processo de escolarização. Além do abandono escolar os altos índices de reprovação são caracterizados como um dos principais desafios a ser enfrentados pelas escolas que atuam com a educação de jovens e adultos.

Assim o gráfico 4 apresenta o desenho dos principais motivos de reprovação dos estudantes da EJA.

Gráfico 4 Distribuição dos estudantes segundo os motivos de reprovação, Piauí (2019)

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Os motivos que levaram os alunos à reprovação são variados mas, em ordem de importância, destacamos: 14,0% afirmaram que ficaram doentes e 30,8% declararam que não ficaram doentes, enquanto 55,2% nada informaram sobre esta questão. Alguns (24,5%) alegaram problemas familiares como motivo da reprovação, enquanto 21,0% afirmaram que não tiveram problemas e a maioria, 54,5% preferiram não informar sobre este tópico. Avançando um pouco 14,7% dos estudantes alegaram que os professores foram injustos, por isso foram reprovados; Já 25,9% não alegaram esse motivo, enquanto 59,4% não declararam se houve injustiça na avaliação ou não.

Quando o motivo da reprovação foi a indicação de que a escola é exigente demais, 9,1% fizeram essa alegação ; já 28,0% não o fizeram e 62,9% não manifestaram sua opinião. Em relação ao motivo da reprovação ter sido atribuída à má explicação dos professores, 12,6% indicaram esse motivo; 23,8% não alegaram esse motivo e 63,6% não se pronunciaram. Enquanto alguns (22,4%) disseram que não estudar o suficiente foi o motivo da reprovação, 18,2% não citaram esse motivo, e a maioria (59,4%) preferiu não responder. Dentre os que apontaram a dificuldade em organizar o estudo como motivo da reprovação, 28,0%; 15,4% não listaram o motivo e 56,6% não expressaram. Prosseguindo, outros

afirmaram que não conseguir entender a matéria é motivo de reprovação (19,6%); já 21,7% não indicaram esse motivo e 58,7% não revelaram. E, por fim, 12,6% alegaram outro motivo; 4,9% não citaram outro motivo e a expressiva maioria, 82,5% não citou a opção outro motivo para que atingisse a reprovação.

Conforme os dados do gráfico 4 podemos elencar como principais razões que levaram os jovens e adultos à reprovações: a dificuldade em organizar seus estudos (28%); problemas familiares (24,5%); os alunos alegam não terem estudado suficiente (22,4%) e não conseguiram compreender a matéria ensinada pelos professores (19,65). Segundo Abramoway, Castro e Waiselfisz. (2015, p. 60) é muito comum os estudantes de EJA associar o abandono escolar, repetências e quedas no desempenho na escola “[...] a problemas vividos no âmbito familiar, relacionados aos professores, como faltas e displicência ou, ainda, relacionados a fases das vidas dos alunos, nas quais podem ser mais atraídos por outras atividades.”

O fato dos estudantes apontarem que não conseguiram compreender a matéria ensinada pelos professores nos remete a duas questões que possuem estreita relação entre si. A primeira diz respeito às dificuldades enfrentadas por alguns professores em realizar a transposição didática no sentido de tornar o conhecimento científico em conteúdos “ensináveis”. O segundo aspecto está relacionado à importância da diversificação das estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas no âmbito da sala de aula com o objetivo de contemplar os estilos de aprendizagem dos estudantes, pois, muitas vezes, a maneira como o professor tenta ensinar dificulta a compreensão dos conteúdos não ocorrendo, portanto, a aprendizagem.

4.3.3 Percepções sobre a escola

O elenco de tabelas seguintes identifica as percepções sobre a escola revelando a importância, expectativas, relacionamentos com os colegas, com os professores e demais profissionais da escola. Para iniciar as análises contemplamos, na tabela 10, as informações obtidas acerca das expectativas relacionadas à escola.

Tabela 10 Informações sobre expectativas relacionadas à escola (n=144). Barras, Campo Maior, Parnaíba, Piripiri, São João da Serra e Teresina (PI), Brasil, 2019.

Características	N	%
Importância da Escola para o Futuro do Entrevistado		
Não informou	11	7,6%
Não sabe	6	4,2%
Não possui importância	4	2,8%
Pouca importância	2	1,4%
Decisiva	23	16,0%
Importante	98	68,1%
Avaliação do Ensino da Escola		
Outras	7	4,9%
Não informou	13	9,0%
Inferior ao ensino oferecido por outras escolas	15	10,4%
Igual ao de outras escolas	44	30,6%
Melhor que as outras já frequentadas	65	45,1%
Expectativas Após Concluir o Estudo		
Não informou	1	0,7%
Somente trabalhar	10	6,9%
Ainda não sabe o que vai fazer	14	9,7%
Fazer um Curso Técnico Profissionalizante	14	9,7%
Continuar estudando em uma faculdade	25	17,4%
Continuar estudando e trabalhando	80	55,6%
Total	144	100%

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora.

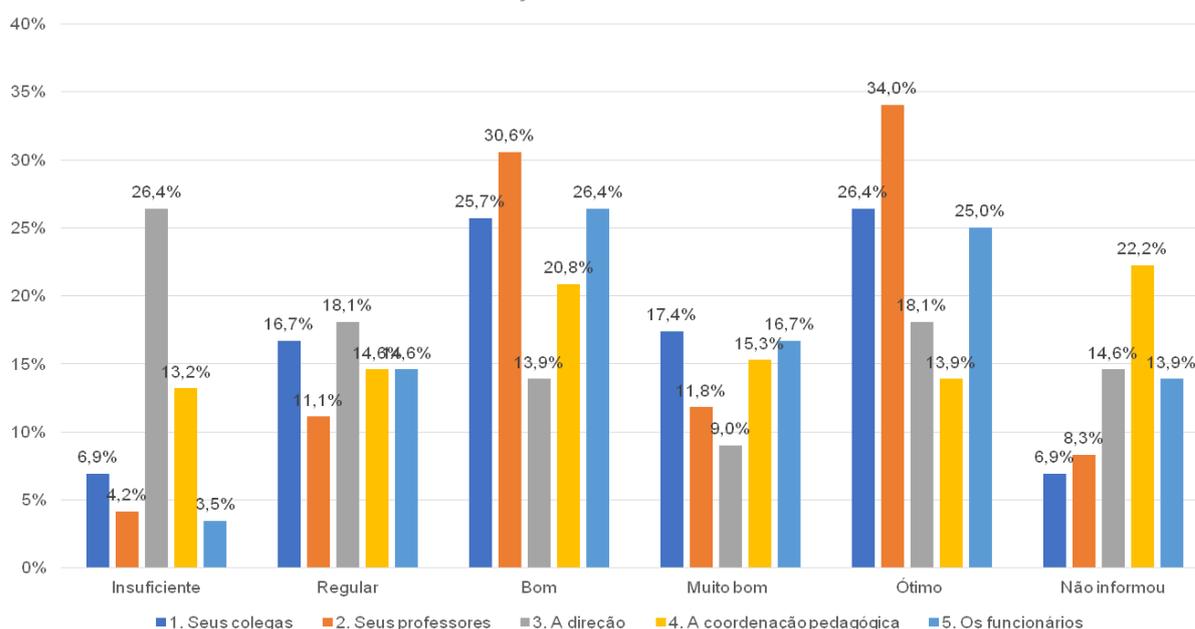
No que se refere a importância da escola para o futuro do estudante, a maioria (68,1%), afirmou que ela é importante; 16,0% relataram que a importância é decisiva e 4,2%, 2,8% e 1,4% declararam, de forma respectiva, que não sabem da importância, que não possuía importância e que possuía pouca importância; além disso, 7,6% não se posicionaram. 45,1% dos entrevistados avaliaram o ensino da escola melhor que de outras escolas já frequentadas; 30,6% informaram que o ensino é igual o de outras escolas; 10,4% disseram que o ensino da escola é inferior às outras já frequentadas; apesar disso, 4,9% avaliaram o ensino da escola de outra forma não contemplada no questionário e 9,0% não opinaram. Quando questionados acerca das expectativas após concluir o estudo, 55,6% declararam que querem continuar estudando e trabalhando; 17,4% afirmaram que querem continuar estudando em uma faculdade; 9,7% revelaram que querem fazer um curso técnico profissionalizante; 9,7% disseram que ainda não sabem o que vão fazer e 6,9% e 0,7% querem, respectivamente, somente trabalhar ou não informaram.

Chama atenção o percentual bastante elevado (84,1%) dos estudantes que concebem a escola como uma instituição importante e decisiva para seu futuro. Este dado ratifica o princípio andragógico de Knowles (2009) que diz que o aprendiz adulto se diferencia das crianças porque tem necessidade de aprender. Assim, visualizam a escola como importante e decisiva porque veem nessa instituição a possibilidade de fazer um curso profissionalizante (9,7%), de fazer um curso superior (17,4%) ou continuar estudando e trabalhando (55,6%).

A necessidade do aluno jovem e adulto o impulsiona a buscar na escola aprendizagens que o ajudem a solucionar problemas relacionados ao seu cotidiano seja, por exemplo, ingressar em uma universidade ou obter escolarização para ingressar no mercado de trabalho.

Dando continuidade às análises discutiremos, com base no gráfico 5, opções que melhor retratam os relacionamentos estabelecidos pelos estudantes na escola.

Gráfico 5 Opções que melhor retratam os relacionamentos estabelecidos pelos estudantes na escola.



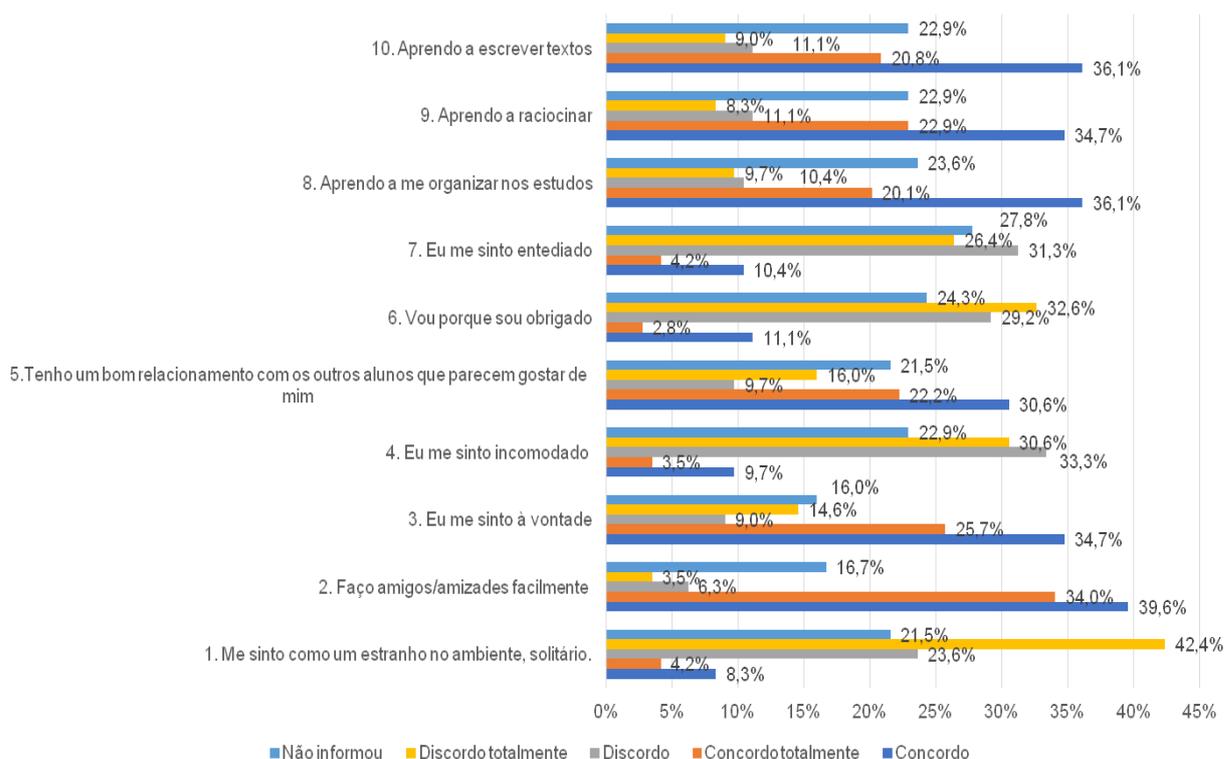
Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora.

Uma das questões realizadas na pesquisa perguntou qual a avaliação do relacionamento dos alunos com os diversos agentes educacionais. No relacionamento dos alunos com os seus colegas, 26,4% caracterizou como ótimo; 25,7% avaliaram como bom; 17,4% julgaram muito bom; 16,7% reputaram como regular; 6,9% consideraram insuficiente e 6,9 não informaram. Quando se trata do relacionamento com os professores 34,0% afirmaram ser ótimo; 30,6% consideraram bom; 11,8% indicaram ser muito bom; 11,1% apontaram ser regular; 4,2% reputaram insuficiente e 8,3% não expressaram. Em relação ao

relacionamento com a direção, 26,4% consideraram insuficiente; 18,1% apontaram regular; 18,1% revelaram ser ótimo; 13,9% avaliaram como bom; 9,0% julgaram ser muito bom; já outros 14,6% não opinaram. Por outro lado, quanto ao relacionamento com a coordenação pedagógica, apenas 13,9% disseram que é ótimo; 15,3% declararam ser muito bom e 20,8% revelaram ser bom; embora 14,6% tenham dito que é regular, 13,2% consideraram insuficiente e 22,2% preferiram não informar. E, por fim, o relacionamento com os funcionários foi avaliado da seguinte maneira: 25,0% consideraram ótimo; 26,4% declararam ser bom; 16,7% disseram ser muito bom; 14,6% julgaram regular; 3,5% consideraram insuficiente e outros 13,9% não se posicionaram.

Em um estudo semelhante ao nosso, Abramoway, Castro e Waiselfisz. (2015) constatam que os estudantes da EJA valorizam o papel da escola porque, em determinado momento das suas vidas, tiveram professores e diretores que, combinando cuidados e aulas dinâmicas e participativas, causaram lembranças agradáveis da escola. Isso implica dizer que a forma como o estudante de EJA é acolhido na escola pelos professores, diretores, coordenadores pedagógicos e agentes de portaria refletem na representação positiva que o faz acerca do ambiente escolar. Esta questão será tratada especificamente no Gráfico 6.

Gráfico 6: Lugar que a escola representa na vida do estudante



Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora.

Foram elencados 10 tópicos sobre a classificação do lugar que a escola representa na vida dos estudantes. No primeiro indagava se os estudantes se sentem estranhos ou solitários no ambiente escolar, 8,3% concordaram sim; 4,2% concordaram totalmente; 23,6% discordaram; 42,4% discordaram totalmente e 21,5% não concordaram. Uma vez perguntado se os alunos fazem amigos facilmente, 6,3% discordaram de que fazem amigos facilmente; 3,5% discordaram totalmente; 39,6% concordaram; 34,0% concordaram completamente e, completando, 16,7% não informaram.

A respeito dos alunos se sentirem à vontade na escola, 34,7% concordaram em se sentirem à vontade; 9% discordaram; 25,7% concordaram totalmente; 14,6% discordaram totalmente e 16,0% não se posicionaram. Em relação aos alunos se sentirem incomodados na escola, 30,6% discordaram totalmente em se sentirem incomodados; 33,3% discordaram; 3,5% concordaram totalmente; 9,7% concordaram e 22,9% não divulgaram. Quando indagado em relação aos alunos terem um bom relacionamento com aqueles que parecem gostar deles, 30,6% concordaram que possuem um bom relacionamento com os outros alunos; 22,2% concordaram totalmente; 9,7% discordaram; 16,0% discordaram totalmente e, finalizando, 21,5% não informaram.

Quando perguntados se os alunos vão à escola porque são obrigados, 11,1% concordaram que só vão à escola porque são obrigados; 2,8% concordaram totalmente; 29,2% discordaram; 32,6% discordaram totalmente e 24,3% não se expressaram. Uma vez questionados a respeito dos alunos se sentirem entediados, 26,4% discordaram totalmente em se sentirem entediados; 31,3% discordaram; 4,2% concordaram totalmente; 10,4% concordaram e 27,8% não informaram.

Ainda quando indagados se os alunos aprendem a se organizar nos estudos, 36,1% responderam que concordam em que aprendem a se organizarem nos estudos; 10,4% discordaram; 20,1% concordaram totalmente; 9,7% discordaram totalmente e 23,6% não quiseram informar.

Com relação à questão dos alunos aprenderem a raciocinar, 22,9% concordaram totalmente em aprenderem a raciocinar; 8,3% discordaram totalmente; 34,7 concordaram; 11,1% discordaram e 22,9% não se posicionaram. Em relação à aprendizagem dos alunos na escrita de textos, 31,1% concordaram que aprendem a escrever textos; 20,8% concordaram plenamente; 11,1% discordaram; 9,0% discordaram totalmente e 22,9% não expressaram.

Podemos perceber um percentual relativamente baixo de estudantes que se sentem como estranhos no ambiente escolar. Isso implica dizer que, mesmo diante de todos os problemas e tensões que existem na escola, não há uma apreciação negativa dessa instituição.

Compreendemos que o grande desafio enfrentado pelas escolas de EJA é que sejam efetivamente levantadas as necessidades dos estudantes. É fundamental identificar determinadas características tais como: quem são, onde moram, sua faixa etária, o contexto social em que estão inseridos, expectativas em relação à escola. Essa diversidade de informações pode fornecer uma visão mais ampla e elementos importantes para as intervenções no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Barcelos (2006, p. 39) faz referência aos estudantes da EJA como pessoas “[...] que foram silenciados por longos momentos de suas vidas [...] que, em alguns casos, já chegaram a internalizar que não são capazes de aprender.” Sobre esta questão Jardimino e Araújo (2014, p. 27) também se pronunciam dizendo que a EJA atende a um público específico de pessoas cujas “[...] vozes por muito tempo invisíveis, porque silenciadas, poderão deixar de sê-lo na medida em que nos disponhamos a ouvi-las/ senti-las/ valorizá-las”.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino caracterizada por uma singularidade de estudantes com expectativas diferenciadas em relação à escola. Torna-se indispensável o desenvolvimento de práticas verdadeiramente inclusivas de forma que proporcione condições para dar voz aos estudantes no sentido de idealizar uma escola para o estudante e não este para a escola (MOURA, 2007). Sobre essa questão, Miranda (2016) também se pronuncia dizendo que a escola precisa desejar o aluno. Dificilmente um estudante se sentirá acolhido se não se sentir desejado. Assim, não terá motivação em participar e envolver-se em alguma das atividades que lhes são propostas.

4.3.4 Atuação docente

Contemplamos, nesse item, questões relacionadas à atuação docente na perspectiva dos estudantes. O primeiro aspecto contemplado diz respeito às estratégias utilizadas pelos docentes na sala de aula. Sobre essa temática vejamos na tabela 11:

Tabela 11 Opção que melhor retrata a como os professores de EJA ministram as aulas

Estratégia	Algumas vezes		Na maioria das vezes		Não informou		Nunca		Todas as vezes		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Aula expositiva	50	34,7%	16	11,1%	21	14,6%	23	16,0%	34	23,6%	144	100%
Trabalho em grupo	53	36,8%	37	25,7%	21	14,6%	5	3,5%	28	19,4%	144	100%
Oficinas	46	31,9%	14	9,7%	29	20,1%	43	29,9%	12	8,3%	144	100%
Seminários	41	28,5%	20	13,9%	37	25,7%	34	23,6%	12	8,3%	144	100%
Painéis	48	33,3%	21	14,6%	28	19,4%	41	28,5%	6	4,2%	144	100%
Resolução de problemas	52	36,1%	28	19,4%	30	20,8%	13	9,0%	21	14,6%	144	100%
Estudo dirigido	48	33,3%	28	19,4%	30	20,8%	18	12,5%	20	13,9%	144	100%
Estudo de texto	43	29,9%	39	27,1%	27	18,8%	9	6,3%	26	18,1%	144	100%
Mapa conceitual	37	25,7%	26	18,1%	34	23,6%	41	28,5%	6	4,2%	144	100%
Dramatização	50	34,7%	12	8,3%	26	18,1%	39	27,1%	17	11,8%	144	100%

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora.

Quando os alunos foram questionados sobre a opção que melhor retrata como seus professores ministram as aulas, foram elencados 10 tópicos. No primeiro tópico, que pergunta sobre a aula expositiva, 23,6% responderam que é realizada todas as vezes; 34,7% informaram que usam algumas vezes; 11,1% disseram que na maioria das vezes; 16,6% ressaltaram que ela nunca é utilizada e cerca de 14,6% não responderam. Uma vez perguntado sobre a realização dos trabalhos em grupo, 25,7% afirmaram que os professores utilizam na maioria das vezes; 19,4% disseram que todas as vezes; 36,8% apontaram algumas vezes; 3,5% declararam que nunca são realizadas e 14,6% não se manifestaram.

A respeito das oficinas, 8,3% dos alunos responderam que são realizadas todas as vezes; 9,7% indicaram a maioria das vezes; 31,9% disseram que algumas vezes; 29,9% afirmaram que nunca são utilizadas e 20,1% não informaram. Quando indagados sobre a realização de seminários, 13,9% responderam que os professores usam na maioria das vezes; 58,3% disseram que são realizados todas as vezes; 28,5% revelaram que são realizados algumas vezes; 23,6% dizem que nunca são realizados e 25,7% não opinaram.

Em relação à estratégia de construção de painéis, 4,2% responderam que é realizada todas as vezes; 14,6% anunciaram que é usada na maioria das vezes; 33,3% revelaram que a

utilização é feita algumas vezes; 28,5% afirmaram que nunca são usadas e 19,4% não informaram. Quando perguntados a respeito do uso de resolução de problemas para ensinar, 36,1% apontaram que essa estratégia é usada algumas vezes; 19,4% afirmaram que é usada na maioria das vezes; 14,6% ressaltaram que é usada todas as vezes; 9,0% indicaram que nunca é usada e 20,8% não informaram.

Outrora, uma vez questionados a respeito da realização dos estudos dirigidos, 13,9% responderam que são realizados todas as vezes; 33,3% disseram que são realizados algumas vezes; 19,4% afirmaram que são realizados na maioria das vezes; 12,5% responderam que nunca são realizados e cerca de 20,8% não se posicionaram.

Quando perguntados a respeito da realização dos estudos de textos, 29,9% disseram que são realizados algumas vezes; 27,1% revelaram que são realizados na maioria das vezes; 18,1% responderam que nunca são realizados e 18,8% não se pronunciaram. Sobre a utilização de mapas conceituais, 4,2% disseram que são utilizados todas as vezes; 25,7% informaram que são utilizados algumas vezes; 18,1% informaram que são utilizados na maioria das vezes; 28,5% revelaram que nunca são usados e 23,6% não informaram. Além disso, quando perguntados sobre a realização da dramatização, 8,3% disseram que são realizadas na maioria das vezes; 11,8% informaram que são realizadas todas as vezes; 34,7% anunciaram que são realizadas algumas vezes; 27,1% revelaram que nunca são realizadas e 18,1% optaram por não responder.

Os dados revelam que, para os estudantes, as estratégias mais utilizadas pelos professores são: a aula expositiva, o trabalho em grupo, o estudo de texto, a resolução de problemas e o estudo dirigido. Lembrando que a aula expositiva consiste na exposição oral do conteúdo pelo professor. Já o trabalho em grupo consiste em realizar determinadas atividades de forma coletiva. Esta estratégia geralmente visa desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe, o estudo colaborativo, o respeito à diversidade de ideias. (VIEIRA E VIEIRA, 2005; MIRANDA, 2016).

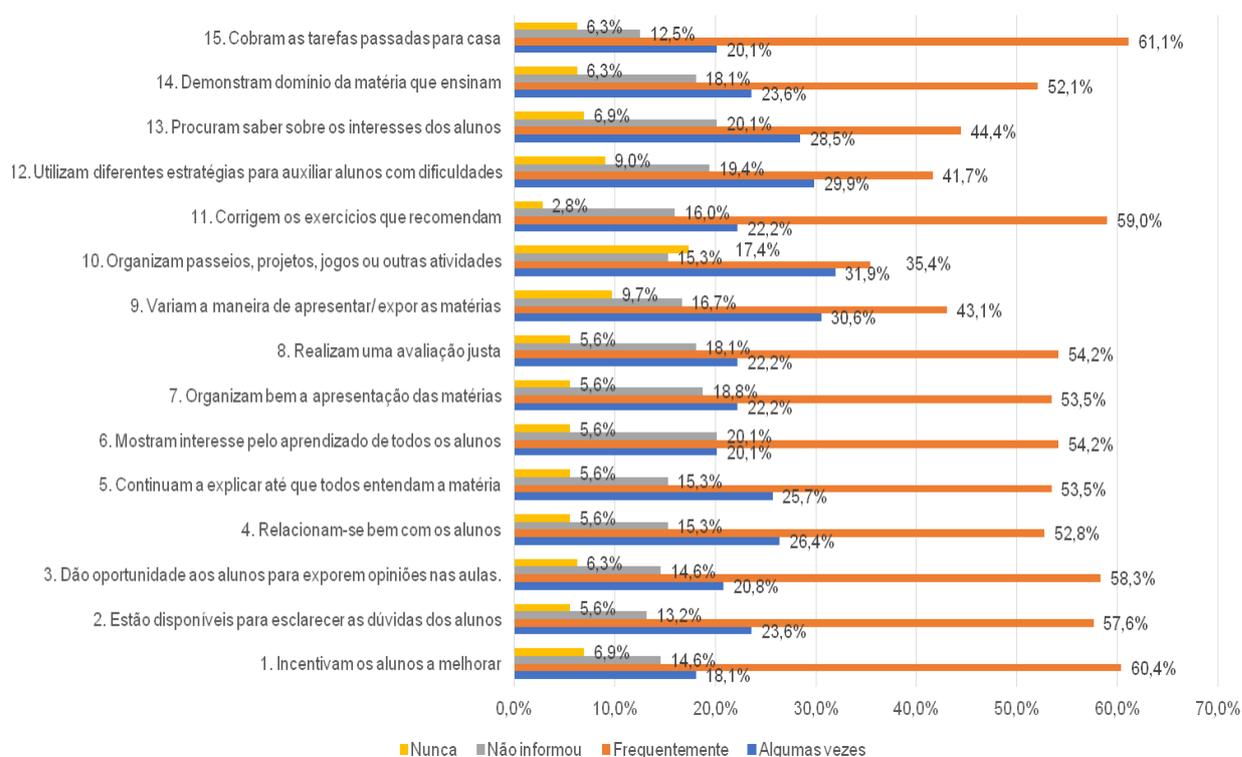
Para execução da estratégia estudo de texto, o estudante é estimulado a realizar a leitura de forma mais aprofundada identificando os objetivos do autor, as ideias principais e secundárias e o contexto em que foi escrito. Nesse processo, o estudante mantém um diálogo com o autor com vistas a desenvolver a capacidade de interpretação e de análise crítica. (VIEIRA E VIEIRA, 2005; MIRANDA, 2016).

Ao definir a resolução de problemas como estratégia de ensino-aprendizagem, o professor desafia os estudantes por meio de questões- problemas para serem solucionadas. Em geral requer concentração, capacidade lógica e criatividade. A operacionalização da estratégia

estudo dirigido se dá por meio de um roteiro previamente elaborado pelo professor, que trata de uma temática específica. Em seguida, o roteiro é apresentado ao estudante para que elabore as respostas a partir da leitura de um texto. (BELLAN, 2005; VIEIRA E VIEIRA, 2005).

Ainda sobre a atuação docente apresentamos, no gráfico 7, a avaliação sobre o envolvimento dos professores em relação aos estudantes.

Gráfico 7 Avaliação do envolvimento dos professores em relação aos estudantes.



Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora.

Os alunos também foram questionados sobre o envolvimento dos professores em relação aos alunos. Cerca de 15 tópicos foram elencados, como podemos ver na tabela acima. No primeiro tópico, que perguntou sobre o incentivo que os professores davam aos alunos para que melhorassem, a maioria (60,4%) revelou que eles incentivavam frequentemente; 18,1% afirmaram que eles incentivavam algumas vezes; 6,9% informaram que eles nunca incentivavam e 14,6% não se manifestaram.

O segundo tópico perguntava para os alunos se os professores estavam disponíveis para esclarecer as dúvidas. 57,6% responderam que eles estavam disponíveis frequentemente; 26,3% citaram algumas vezes; 5,6% revelaram que nunca estavam e 13,2% não informaram. Sobre o item 3, que questionava se os educadores davam oportunidade aos alunos de exporem

opiniões nas aulas, 58,3% disseram que davam oportunidade frequentemente; 20,8% responderam que davam algumas vezes; 6,3% relataram que não davam nunca e 14,6% não informaram.

Quando perguntados sobre o relacionamento dos professores com os alunos, 52,8% responderam que eles se relacionam bem frequentemente; 26,4% afirmaram que se relacionam bem algumas vezes; 5,6% revelaram que nunca se relacionam bem e 15,3% não quiseram informar. No item 5 os alunos foram indagados se os professores continuam explicando a matéria até que todos entendam. 53,5% responderam que eles explicam até entenderem frequentemente; 25,7% afirmaram que os professores fazem isso algumas vezes; 5,6% anunciaram que eles nunca explicam até todos entenderem e 15,3% não opinaram.

Os alunos foram inquiridos sobre a demonstração de interesse por parte dos professores no aprendizado de todos os alunos e percebemos que 54,2% responderam que a demonstração de interesse é demonstrada frequentemente; 20,1% declararam que o interesse é demonstrado às vezes; 5,6% afirmaram que o interesse nunca é demonstrado e 20,1% não informaram. No tópico 7, que questiona a boa organização na apresentação das matérias, 53,5% falaram que a organização é boa, de forma frequente; 22,2% destacaram que é boa, algumas vezes; 5,6% revelaram que nunca é boa e 18,1% não se posicionaram.

Outro ponto de discussão foi acerca da avaliação justa dos professores, ficando explicitado que, para os alunos, 54,2% dos professores avaliavam bem frequentemente; 22,2% avaliavam bem algumas vezes; 5,6% nunca avaliavam bem e 18,1% não informaram. Outro questionamento foi acerca da variação da maneira de apresentar/expor as matérias, momento em que soubemos que, para os alunos pesquisados, 43,1% dos professores variam frequentemente; para 30,6% variam algumas vezes; 9,7% declararam que eles nunca variam e, complementando, 16,7% optaram por não opinar. Foi também questionado se os professores organizam passeios, projetos, jogos ou outras atividades. Notamos que 35,4% dos entrevistados responderam que eles organizam frequentemente; 31,9% disseram que eles organizam algumas vezes; enquanto 17,4% falaram que os professores nunca organizam, os 15,3% restantes não informaram.

No item 11, que pergunta se os professores corrigem os exercícios recomendados, 59,0% dos alunos revelaram que eles corrigem frequentemente; 22,2% falaram que eles corrigem algumas vezes; apenas 2,8% disseram que eles nunca corrigem, enquanto 16,0% não quiseram informar.

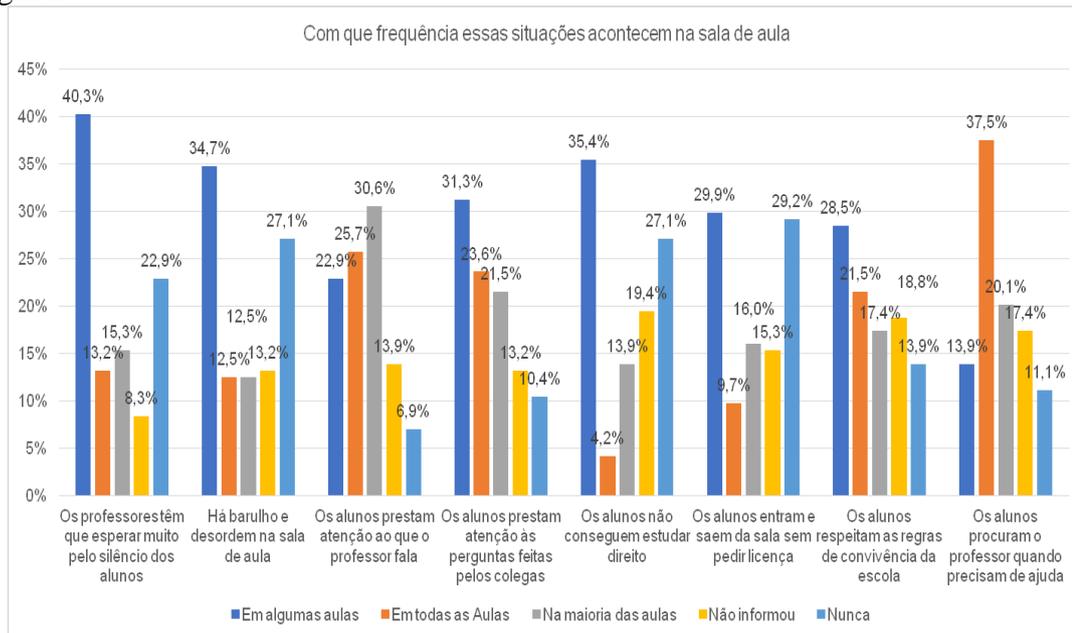
No item 12 abordamos a questão que envolve a utilização de diferentes estratégias, pelos professores, para auxiliar alunos com dificuldade. 44,4% responderam que,

frequentemente, eles usam outras estratégias; 29,9% falaram que eles usam outras estratégias algumas vezes; 9,0% disseram que eles nunca usam outras estratégias e 19,4% nada declararam.

No tópico seguinte, questionados se os professores procuravam saber sobre seus interesses, 44,4% dos alunos falaram que eles procuravam saber de forma frequente; 23,6% relataram que procuravam saber algumas vezes; 6,9% declararam que nunca procuravam saber e 18,1% não se manifestaram. No tópico 14 a pergunta foi relacionada à demonstração de domínio dos professores nas matérias que ensinam. Para 52,1% dos estudantes, eles dominam frequentemente; 23,6% falaram que eles dominam algumas vezes; 6,3% afirmaram que eles nunca dominam e 18,1% optaram por não informar. No último tópico foi abordado se os professores cobram as tarefas passadas para casa. 61,1% dos alunos revelaram que eles cobram frequentemente; 20,1% destacaram que cobram algumas vezes; 6,3% afirmaram que nunca cobram e 12,5% não informaram.

O gráfico a seguir evidencia as situações que acontecem na sala de aula na perspectiva dos estudantes

Gráfico 8 Situações que acontecem na sala de aula na perspectiva dos estudantes investigados.



Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora. .

Quando os alunos foram questionados sobre a frequência com que algumas situações acontecem dentro da sala de aula, foram elencados 8 tópicos. No primeiro tópico, em que é perguntado se os professores têm que esperar muito pelo silêncio dos alunos, 40,3% responderam que têm em algumas aulas; 13,2% afirmaram que têm em todas as aulas; 15,3%

declararam que têm na maioria das aulas; 22,9% dizem que nunca têm e, finalmente, cerca de 8,3% não informaram. Uma vez perguntado sobre a existência de barulho e desordem na sala de aula, 12,5% revelaram que há, na maioria das aulas; 12,5% expressaram que há, em todas as aulas; 34,7% relataram que há, em algumas aulas; 27,1% destacaram que nunca há e 13,2% optaram por não responder.

A respeito dos alunos prestarem atenção no que o professor fala, 25,7% declararam que prestam atenção em todas as aulas; 22,9% falaram que ficam atentos somente em algumas aulas; 30,6% ressaltaram que prestam atenção na maioria das aulas; 6,9% disseram que nunca prestam atenção e 13,9% não se posicionaram.

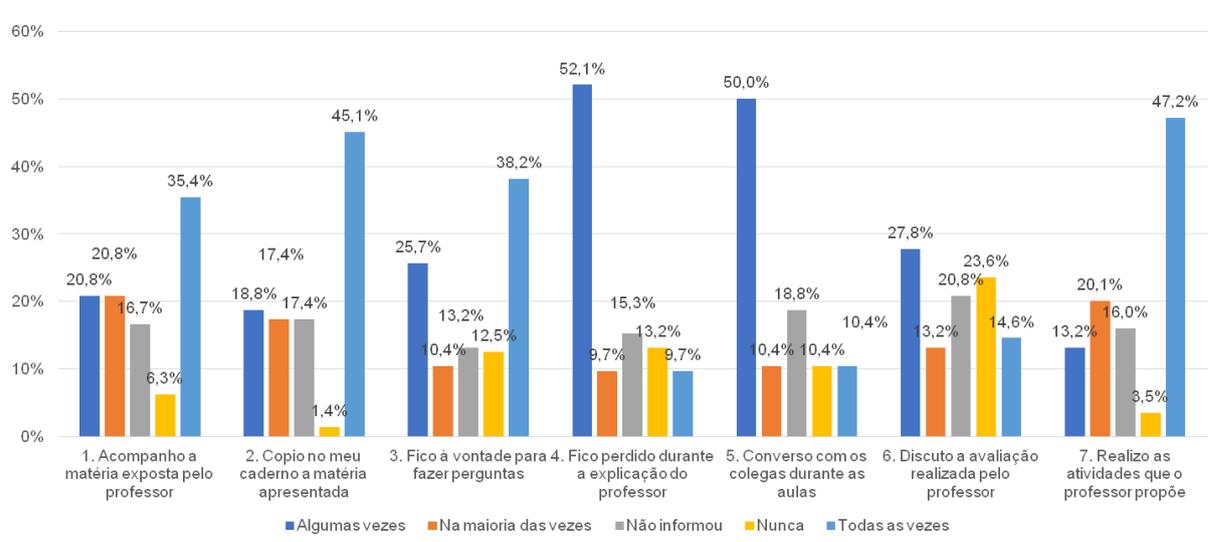
Quando indagados em relação aos alunos que prestam atenção às perguntas feitas pelos colegas, 31,3% disseram que prestam atenção em algumas aulas; 23,6% afirmaram que ficam atentos em todas as aulas; 21,5% declararam que prestam na maioria das aulas; 10,4% informaram que nunca prestam atenção e, finalizando, 13,2% não manifestaram resposta. Em relação aos alunos que não conseguem estudar direito, 13,9% declararam que não conseguem estudar na maioria das aulas; 4,2% afirmaram que não conseguem em todas as aulas; 35,4% revelaram que não conseguem em algumas aulas; 27,1% destacaram que nunca conseguem e 19,4% não quiseram informar.

Com relação aos alunos que entram e saem da sala sem pedir licença, 9,7% disseram que não pedem em todas as aulas; 16% informaram que não pedem na maioria das aulas; 29,9% declararam que não pedem em algumas aulas; 29,9% afirmaram que nunca pedem e 15,3% não responderam. Além disso, quando indagados a respeito dos alunos que respeitam as regras de convivência da escola, 21,5% disseram que respeitam as regras de convivência em todas as aulas; 17,4% ressaltaram que respeitam na maioria das aulas; 28,5% declararam que respeitam em algumas aulas; 13,9% revelaram que nunca respeitam e 18,8% não se manifestaram.

Interrogados sobre o fato de os alunos procurarem o professor quando precisam de ajuda, 13,9% disseram que procuram o professor quando precisam de ajuda em algumas aulas; 37,5% relataram que procuram em todas as aulas; 20,1% afirmaram que procuram na maioria das aulas; 11,1% informaram que nunca procuram e, complementando, 17,4% não opinaram. Merecem destaque as respostas dos estudantes quando perguntados se os professores têm que esperar muito pelo silêncio dos alunos. A questão que se coloca é que os docentes não estão conseguindo prender a atenção dos estudantes para o que está sendo proposto na sala de aula. Por conseguinte, ocasiona-se barulho e desordem na sala de aula (34,7%) e os discentes não conseguem estudar direito nessas aulas (35,4%).

Passemos para a análise do Gráfico 9, que aborda as opções que melhor retratam a situação do estudante na sala de aula.

Gráfico 9 Opções que melhor retratam a situação do estudante na sala de aula.



Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora.

Quando os alunos foram questionados sobre a melhor opção que retrata a sua situação, foram elencados 7 tópicos. No primeiro tópico, em que é perguntado se os alunos acompanham a matéria exposta pelo professor, 20,8% disseram que acompanham a matéria exposta pelo professor algumas vezes; 20,8% responderam que acompanham na maioria das vezes; 35,4% declararam que acompanham todas as vezes; 6,3% afirmaram que nunca acompanham e os 16,7% restantes não informaram.

Uma vez perguntado sobre os que copiam, no seu caderno, a matéria apresentada 45,1% disseram que copiam no seu caderno a matéria apresentada; 17,4% afirmaram que copiam na maioria das vezes; 18,8% declararam que copiam algumas vezes; 1,4% informaram que nunca copiam e 17,4% não se manifestaram. A respeito dos alunos que ficam à vontade para fazer perguntas, 10,4% responderam que ficam à vontade para fazer perguntas na maioria das vezes; 38,2% afirmaram que ficam todas as vezes; 25,7% declararam que ficam à vontade algumas vezes; 12,5% revelaram que nunca ficam e, finalizando, 13,2% não opinaram.

Quando indagados em relação aos alunos que ficam perdidos durante a explicação do professor, 9,7% afirmaram que ficam perdidos durante a explicação todas as vezes; 9,7% informaram que ficam na maioria das vezes; 52,1% declararam que ficam algumas vezes; 13,2% relataram que nunca ficam perdidos e os 15,3% restantes não opinaram. Em relação aos alunos que conversam durante as aulas, 50% confessaram que conversam com os colegas

durante as aulas algumas vezes; 10,4% disseram que conversam na maioria das vezes; 10,4% informaram que conversam todas as vezes; 10,4% revelaram que nunca conversam e 18,8% não se manifestaram.

Ao serem questionados sobre a discussão que fazem da avaliação realizada pelo professor, 13,2% dos alunos afirmaram que discutem a avaliação do professor na maioria das vezes; 27,8% disseram que discutem algumas vezes; 14,6% destacaram que discutem todas as vezes; 23,6% afirmaram que nunca discutem e 20,8% nada informaram. Mais ainda, uma vez questionados sobre a realização das atividades propostas pelo professor, 13,2% declararam que realizam as atividades algumas vezes; 20,1% informaram que realizam na maioria das vezes; 47,2% confirmaram que realizam todas as vezes; enquanto 3,5% revelaram que nunca realizam, 16,0% não expuseram sua situação.

O gráfico revela algumas questões que merecem destaque. A primeira diz respeito aos altos índices apontados pelos estudantes com relação a ficarem perdidos “algumas vezes” durante a explicação do professor (49,3%). Se isso ocorre é porque as estratégias de ensino-aprendizagem não estão conseguindo prender a atenção do aluno na aula desse modo. Assim, ao invés de sentir-se envolvido em participar, o aluno vai conversar com os colegas (50% dos estudantes).

O segundo aspecto é que mais de 45% dos estudantes afirmaram que copiam no caderno o assunto apresentado e realizam as atividades propostas pelos professores. Tais dados, de certa forma, retratam o envolvimento do estudante na aula. A questão é que tipo de aula o professor está ministrando. É só copiando no quadro para o estudante reproduzir no caderno? Muitas questões pairam sobre esses aspectos. Algumas serão respondidas na próxima seção quando pretendemos analisar os discursos dos professores acerca das estratégias de ensino-aprendizagem na sua sala de aula.

Assim como Spozito; Souza e Silva (2018), acreditamos o levantamento de dados quantitativos ajudam a traçar caminhos e conhecer as novas demandas da EJA. Para as autoras o contexto brasileiro passa por alterações no âmbito do trabalho, nas relações de gênero, expectativas de consumo, busca pelo reconhecimento das identidades étnico-raciais e das orientações afetivo-sexuais que, de certa forma, interferem nas ações escolares. Nesse sentido, as caracterização desse público constitui elemento fundamental para a melhoria das ações voltadas para essa modalidade de ensino.

Na sequência, apresentamos a Seção referente aos resultados das análises, fruto da reflexão que fazemos sobre as narrativas enunciadas pelos partícipes sobre as estratégias de ensino-aprendizagem.

5 ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: INTERFACES ENTRE LIÇÕES APRENDIDAS E LIÇÕES ENSINADAS

Em algumas aulas poderiam ser diferentes, pois cada professor explica e dá a sua aula quase a mesma coisa dos outros, mesmo sendo matérias diferentes. Tenho certeza que, se cada aula fosse prática, debatida no lugar de ser só falada, explicada e ouvida pelos alunos, seria melhor, pois os alunos teriam mais interesse em vim para a escola, [...] e não iriam perder o interesse. A aula aqui é muito comentada. Se os professores mudassem, os alunos não desistiam!!

(Marília-Estudante da EJA Teresina)

Nesta Seção apresentamos a análise dos dados produzidos na entrevista narrativa, iniciando com uma reflexão de um trecho da epígrafe que traz a experiência vivenciada por Marília, estudante de EJA, de uma escola da rede estadual de Teresina, protagonista de nossa investigação. O discurso é rico e evidencia que as *aulas poderiam ser diferentes* se os conteúdos fossem trabalhados com mais diálogo e maior participação do estudante. Acreditamos que a relação dialógica estabelecida contribuirá para que cada aula ganhe uma nova configuração e passará a ser mais *debatida no lugar de ser só falada, explicada e ouvida pelos alunos. Seria melhor, pois os alunos teriam mais interesse em vim para a escola.*

Para melhor situar o leitor, o *corpus* analítico do estudo está dividido em onze Subsecções. Destas, dez agregam as narrativas de cada participante em dois textos, um contendo os elementos indexados e o outro, os elementos NÃO indexados. Iniciamos a análise com as principais influências recebidas pelos professores no decorrer da sua carreira profissional e que, conseqüentemente, interferem nas escolhas e decisões das estratégias utilizadas pelos docentes no contexto escolar. Além disso, nos textos são analisadas as estratégias de ensino-aprendizagem operacionalizadas em sala de aula, bem como aspectos relacionados com a Formação continuada, nos quais são descritas as implicações desta para a ressignificação da prática. Por fim, apresentamos a análise comparativa das semelhanças e singularidades detectadas nas narrativas dos participantes.

Passemos à análise da primeira seção que versa sobre os indexados e não indexados da entrevista da professora (de nome fictício) Alpínia de Atalaia.

5.1 De professora a facilitadora da aprendizagem: que estratégias usar?

Nesta subsecção destacaremos as contribuições da entrevista narrativa realizada com a professora Alpínia de Atalaia destacando às análises dos elementos indexados (QUADRO 6).

Quadro 6 - Análise dos elementos indexados da entrevista de Alpínia de Atalaia

Textualização da narrativa de Alpínia de Atalaia
Elementos indexados - Quem fez? O quê? Quando? Onde? Por quê?
<p>Foi uma meta que tracei de vida profissional. Fui trabalhando para que isso acontecesse. Terminei o curso de especialização, fui ingressando no curso de mestrado e tive experiência de tirocínio docente, finalizando o mestrado e passei para professora em instituições de ensino superior. As escolhas que fui fazendo, foram realmente etapas que precisavam ser vividas, pois trouxe uma bagagem teórico/prática. Ingressei no Doutorado em Educação e fui tendo proximidade com vertentes da educação. As leituras, as metodologias, o tipo de manejo do processo educativo era diferente e me trouxe muita inquietude mas, ao mesmo tempo, muito conhecimento. Saí da minha zona de conforto, que não é fácil. Hoje as estratégias de sala de aula que eu mais utilizo são a sala de aula invertida, o veritek. Jogos de tabuleiro, nós utilizamos bastante o lúdico. Usamos a roda de ciranda, que geralmente traz pontos significativos do vivido, do que os alunos vivenciam dentro de suas práticas nas disciplinas! Hoje, na minha prática pedagógica, uso muito as metodologias ativas, das mais variadas formas. Trabalho muito com a problematização, o estudo de caso, a sala de aula invertida, o lúdico, a gameficação. Estou estudando cada vez mais, implantando novas estratégias. Estamos nos aprimorando, lendo mais sobre a utilização de jogos, não só de tabuleiro; são jogos tipo games que possam ser utilizados dentro do processo ensino-aprendizagem, mas ainda estamos engatinhando. No curso de formação da UFPI tínhamos momentos de alternância. Utilizamos o jogo da memória, o baralho, “o segredo dos números”, não só na matemática. Utilizamos o lúdico. O relógio, a calculadora manual, material dourado. Desenvolvemos metodologias que pudessem vincular sempre a teoria com a prática. Hoje, a diferença é relevante! É um processo de evolução! Consigo no meu processo de planejamento, com meus colegas, multiplicar nos nossos espaços de trabalho, de uma forma colaborativa, o que a gente vai aprendendo para o outro. Conversar sobre novas metodologias, sobre as necessidades dos alunos, as potencialidades, as fragilidades e conseguir, em cima disso, desenvolver nosso plano de aula, nosso cronograma, atividades para cada assunto. Algo que mudou também foi o meu processo avaliativo. As minhas estratégias de ensino eram algo meio mecânico e vou mais além; não pensava muito em avaliar! Claro eu deixava claro que todas as disciplinas a gente tinha que fazer avaliações, mas não pensava no <i>feedback</i> daquela avaliação. O que ela estava trazendo para mim, para meu aluno e para minha prática! Não pensava nisso! Hoje, penso nos alunos, no <i>feedback</i> daquela avaliação que estou aplicando, seja a prova tradicional, o seminário, um jogo, o tabuleiro. Hoje utilizo o processo avaliativo de uma forma a favor da reflexão do meu processo enquanto docente, e como os alunos estão respondendo a ele. Isso que vem possibilitando de ter esse <i>feedback</i> nessa reconstrução da prática. Coordenar os cursos que envolvia a educação de jovens e adultos comecei a perceber que precisava realmente pensar em novas estratégias.</p>

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados recolhidos

Na narrativa a professora é enfática ao afirmar que seguir a carreira docente *Foi uma meta que tracei de vida profissional. Fui trabalhando para que isso acontecesse*. Percebemos em seu discurso que ela não mediu esforços para atingir seu objetivo. Para tanto, fez especialização, mestrado e doutorado demonstrando, assim, a disposição e o interesse que a incentivaram a buscar níveis cada vez mais elevados de escolarização e resultados favoráveis para o alcance de sua conquista profissional e pessoal.

Alpínia de Atalaia rememora as experiências vivenciadas no tirocínio docente, somado à experiência como professora em instituições de ensino superior, que revelam a busca por embasamento teórico/prático para aperfeiçoamento de sua prática. O Doutorado em Educação, por exemplo, foi um momento singular desse processo que lhe causou muita inquietude e produção de conhecimentos; experiência que passou a ser vista e aceita como responsável pelo crescimento profissional, alcançado por meio da *proximidade com vertentes da educação [...] leituras, as metodologias, o tipo de manejo do processo educativo* (ALPÍNIA DE ATALAIA). Tais ações permitiram que saísse de sua zona de conforto, embora considere que não tenha sido fácil.

A compreensão dos processos educativos requer referenciais teóricos que ajudem a descrever e interpretar o que acontece na sala de aula. Dito de outra forma, os conhecimentos teóricos constituem marcos interpretativos fundamentais no momento da planificação e no próprio processo avaliativo, visto que orientam na busca de alternativas de intervenções e consequentemente na escolha das estratégias de ensino-aprendizagem. (ZABALA, 1998, ALTET, 2000).

Os domínios do discurso permitiram identificar as seguintes estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas por Alpínia de Atalaia: Jogos (tabuleiro, a roda de ciranda, o Veritek, a gameificação), sala de aula invertida, a problematização, estudo de caso. A professora reconhece que, para utilizar essas estratégias em sala de aula, realiza leituras sobre a temática, medida que, de certa forma, lhe proporciona maior segurança na operacionalização de cada uma delas.

Vieira e Vieira (2005) destacam os jogos e estudo de casos como alternativas de estratégias de ensino-aprendizagem para o trabalho com os conteúdos atitudinais, conceituais e procedimentais em sala de aula. O uso diversificado dessas estratégias, operacionalizadas de forma grupal, desenvolvem a inteligência relacional e interpessoal auxiliando na construção da autonomia, do autoconhecimento do estudante, do lidar com o diferente, o respeito às ideias do outro, da negociação, de aprender a ouvir e esperar a vez para falar, como pontua Anastasiou e Alves (2015).

Destacamos também os estudos de Camargo e Daros (2018) que debatem a importância de uma prática pedagógica que forme um estudante mais criativo, reflexivo, capaz de trabalhar em grupo e resolver problemas reais. Nessa direção, a sala de aula deve ser um espaço inovador no qual são utilizadas estratégias de ensino-aprendizagem que fomentem um aprendizado ativo. Desse modo o estudo de caso, a problematização e os jogos são estratégias interativas que colocam o estudante de EJA no centro do processo de aprendizagem e tornam as aulas mais atrativas.

Lembrando que desenvolver uma estratégia de ensino-aprendizagem não significa apenas juntar um determinado número de estudantes para realização de uma atividade mas, sobretudo, ter em mente um objetivo a ser alcançado visando, em última instância, a aquisição de uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, os docentes necessitam conhecer as etapas de cada estratégia preparando-as cuidadosamente, tendo em mente o tipo de aprendizagem pretendida.

Após citar as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas em sua sala de aula, a professora Alpínia de Atalaia faz referência ao curso de formação que participou na UFPI, descrevendo-o como momento de aprendizagem em que foram utilizadas estratégias diversificadas tais como: jogos (tabuleiro, o segredo dos números, jogo da memória), desenvolvidas de forma que os professores pudessem sempre *vincular a teoria com a prática* (ALPÍNIA DE ATALAIA) e utilizando os momentos de alternância.

Os momentos de alternância nos remetem à estrutura de uma aula andragógica e estratégias que ampliam as possibilidades de ação docente e discente. Isso porque parte de um modelo em que há um revezamento de atividades como forma de chamar a atenção dos estudantes para aquilo que está sendo trabalhado. Esse modelo parte das discussões que as pessoas jovens e adultas retêm 10% daquilo que leem, 20% do que ouvem, 30% do que veem, 50% do que veem e ouvem, 70% do que discutem com os seus colegas e com o professores, 90% do que dizem na medida em que fazem.” (BELLAN, 2005; MIRANDA, 2016; CAMARGO; DAROS, 2018).

Desse modo, os momentos de alternância podem ser realizados no âmbito da sala de aula alternando de forma que existam momentos em que o professor age e momentos em que os estudantes são estimulados a fazer, a pensar e a solucionar situações-problemas. Isso possibilita maior engajamento, motivação e, por sua vez, introdução de estratégias de ensino-aprendizagem diversificadas em uma mesma aula.

Atribui à formação, conduzida nesse modelo, uma nova configuração ao processo de planejamento de ensino, que acontece em seu próprio local de trabalho com o envolvimento

dos colegas. Nesse processo, ocorreram discussões acerca das *novas metodologias, as necessidades dos alunos, as potencialidades, as fragilidades*, acrescenta que se baseando nessas questões foi possível [...] *desenvolver plano de aula, cronograma, atividades para cada assunto* (ALPÍNIA DE ATALAIA).

Outra diferença percebida diz respeito ao processo avaliativo, o que pode ser constatado nas colocações da professora ao afirmar: *As minhas estratégias de ensino eram algo meio mecânico e, vou mais além, não pensava muito em avaliar* (ALPÍNIA DE ATALAIA). No trecho destacamos os “dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (ORLANDI, 2012, p. 43) que revelam aquilo que fazia em sala de aula com relação às estratégias de ensino-aprendizagem e a avaliação, operacionalizadas de forma mecânica, refletindo uma relação professor-estudante-conhecimento verticalizada e unidirecional.

Ademais, o que se percebe é que a professora detinha-se em operacionalizar determinadas estratégias em sala de aula ficando presa durante a ação sem, portanto, prestar atenção à evolução da situação pedagógica em que se encontrava. Desse modo, não refletia sobre a situação vivida em sala de aula como um problema a resolver e para o qual são possíveis várias soluções. (ALTET, 2000). O que significa dizer que não pensava no processo de aprendizagem do estudante e, muito menos, de que forma aconteciam as suas intervenções, pois o importante era expor o conteúdo.

Vale ressaltar que é no espaço e no tempo da sala de aula que o professor de EJA tem como tarefa transformar os conhecimentos científicos adotados no currículo em conhecimentos a serem assimilados pelo estudante. Para tanto, é fundamental a utilização de estratégias de ensino-aprendizagem que possibilitem trabalhar os conteúdos de forma significativa. Todavia, o uso dessas estratégias deve ocorrer de forma reflexiva sem, portanto, desmerecer o papel da avaliação.

Nunes (2019) concebe a avaliação como uma oportunidade que os docentes têm para identificar as dificuldades dos estudantes e, a partir dela, planejar estratégias diferenciadas que promovam situações de aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação torna-se um elemento-chave de todo o processo ensino-aprendizagem e requer “[...] uma atitude observadora e indagadora por parte dos professores que os impulsionem a analisar o que acontece e a tomar decisões para reorientar a situação [...]”, como argumenta Zabala (1998, p. 220).

A avaliação é um processo que tem como objetivo dá suporte às decisões docente e discente e exige o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação, transformando-se em um fato habitual e cotidiano. A partir de tal premissa ganha uma perspectiva mediadora e “deixa

de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem tanto para o aluno como para o professor [...]” como assevera (ROMÃO, 2011, p. 93).

No caso específico da EJA “o cuidado em nossas avaliações também deve ser visto no sentido de estarmos avaliando pessoas e, como tal, possuem trajetórias de vida sempre peculiares” (BARCELOS, 2014, p. 124). Diante das especificidades da educação de jovens e adultos, entendemos que o *feedback* acontece em duas direções: do estudante para o professor e deste para o estudante. Isso implica pensar em situações que envolvam os estudantes jovens e adultos e professores em momentos em que ambos forneçam o *feedback* sobre o que/como/porque está sendo ensinado e aprendido.

Esse processo caracteriza-se como um rico espaço de aprendizagem para ambos. O professor aprende porque identifica até onde o estudante avançou. De posse dessa informação será possível a reflexão e análise de sua prática com vistas à tomada de novas decisões. Por outro lado, ao estudante são propiciadas situações em que não somente tome conhecimento do resultado de seu desempenho mas, sobretudo, pense sobre aquilo que foi assimilado e o que ainda necessita aprender. Nesse caso, há a participação ativa do aprendiz, reforçando o princípio andragógico da autodiretividade preconizado por Knowles (2009).

Assim, esse *feedback* ao qual a interlocutora se refere é a chave do processo de uma mudança conceitual e de postura em que, ao utilizar determinadas atividades, *seja a prova tradicional, o seminário, um jogo, o tabuleiro* (ALPÍNIA DE ATALAIA), há uma preocupação permanente em avaliar os estudantes, seus diferentes jeitos de aprender, bem como a própria prática docente indicando, assim, o uso reflexivo das estratégias de ensino-aprendizagem.

Dessa forma a avaliação ganha sentido tornando-se, então, uma ferramenta capaz de favorecer situações de aprendizagem tanto para o estudante quanto para o professor e, como afirma Alpínia de Atalaia, contribui *nessa reconstrução da prática*.

No último trecho a atenção volta-se para sua experiência como coordenadora de uma formação continuada, que tratava especificamente da aprendizagem de pessoas jovens e adultas e que foi significativa para o desenvolvimento profissional de Alpínia de Atalaia à medida que possibilitou a análise crítica de sua atuação em sala de aula e ajudou a *perceber que precisava realmente pensar em novas estratégias*. Foi um momento oportuno para aprender, pois *foi um divisor de águas* em seu processo formativo porque pôde, em espaços colaborativos de aprendizagem com professores e alunos, estabelecer a relação teoria e prática e operacionalizar as estratégias de ensino-aprendizagem de forma reflexiva.

Passemos a análise dos elementos NÃO indexados da professora Alpínia de Atalaia (QUADRO 7).

Quadro 7 - Análise dos elementos não indexados da entrevista de Alpínia de Atalaia

Textualização da narrativa de Alpínia de Atalaia
Elementos NÃO indexados - Juízo de Valores (Sabedoria de vida)
<p>Fiz novas leituras me aprofundando com novas metodologias. Pude perceber que estava desenvolvendo a minha prática pedagógica de uma forma ainda muito mecânica e tratando os alunos como se fossem todos iguais, sem perceber a diferença que tinha entre as habilidades, as competências que eles tinham que desenvolver. Não pensava na necessidade dos alunos. Levantar as nossas necessidades e as necessidades dos alunos deixa tudo muito mais claro para você planejar em sala de aula. Poder transformar ou reconstruir esse processo de ensino-aprendizagem para que fique mais eficiente e o aluno consiga se apropriar de uma forma significativa, não decorativa e mecânica! Levantar necessidades de alunos acarreta certo trabalho. Você tem um dia corrido, uma carga horária grande e não quer mais trabalho. Os alunos estavam conseguindo fixar mais, não só o conteúdo, mas ficar em sala de aula. Eles não estavam mais se sentindo desconvidados! Eles estavam se sentindo convidados a estar em sala de aula! Esses cursos me possibilitaram refletir e colocar em prática a teoria que foi aprendida lá. Comecei a abrir meus olhos para minha prática pedagógica, perceber, refletir criticamente, que a gente pouco faz. Você se autocriticar é difícil! Refletir criticamente é difícil porque, para você, está tudo certo! Eu sou muito sincera. Eu era assim; minha obrigação era feita! Era assim: eu tinha que dá aula e tchau! Talvez se você me perguntasse isso algum tempo atrás, quando eu não fazia parte desse curso de formação, eu talvez não saberia responder isso que você está me perguntando por não ter propriedade de falar. Por não ter reflexão. Por não ter nunca feito anteriormente uma reflexão crítica. Quando olho para trás vejo que está tudo tão diferente porque, hoje em dia, utilizo menos a forma tradicional na sala de aula, na qual professor impõe ao aluno um processo que talvez não seja a necessidade dele. Hoje me vejo mais como uma professora facilitadora do processo ensino-aprendizagem. Participar desse curso de educação de jovens e adultos foi um divisor de águas no meu processo de formação; pude aprender muito com os professores, com os alunos e trazer isso para minha prática pedagógica. Interessante! Antes dessa entrevista eu ainda nunca tinha pensado em que eu tinha me transformado. Pensado no antes e no depois. A gente lembra que esqueceu algumas coisas! Porque aí a gente reflete! Eu refleti! Refleti muito sobre o que eu já fiz e o que estou fazendo com meus alunos depois dessas formações! E transformou! E reconstruiu a minha prática! Porque quando a gente fala reconstruir a gente vai aprimorando, desconstruindo algumas coisas e reconstruindo algo melhor.</p>

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados recolhidos.

Como “sabedoria de vida”, a professora destaca a aprendizagem adquirida após as leituras e metodologias, atitude que lhe proporcionou refletir e perceber que sua prática estava sendo desenvolvida *de uma forma ainda muito mecânica e tratando os alunos como se fossem todos iguais, sem perceber a diferença que tinha entre as habilidades e as competências que eles tinham que desenvolver*. O discurso da professora Alpínia de Atalaia nos remete ao

desafio de identificar os estilos de aprendizagem específicos dos estudantes, de modo que nas atividades docentes haja a diversificação das estratégias para que a aprendizagem possa ser potencializada.

Esse processo consiste em um trabalho no qual o docente delinea as características do campo da individualidade humana com vistas a identificar os estilos preferenciais de cada aprendiz, exigindo maior envolvimento em seu processo de aprendizagem (KOLB, 2014). Quando o professor procura alinhar as estratégias de ensino-aprendizagem aos estilos preferenciais há uma expectativa de uma maior eficácia na aprendizagem dos estudantes, como pontua DeAquino (2007).

Em sua narrativa a Alpínia de Atalaia esclarece, ainda, que levantar as próprias necessidades e as necessidades dos estudantes facilita o processo de planificação. Acredita que tal postura pode *transformar ou reconstruir esse processo de ensino-aprendizagem para que fique mais eficiente e o aluno consiga se apropriar de uma forma significativa, não decorativa e mecânica!* É possível entrever certo desconforto no trecho seguinte quando justifica que *Levantar necessidades de alunos acarreta certo trabalho.*

Deparamo-nos com a marca da contradição entre o pré-construído, ou seja, o que a interlocutora julga que deveria acontecer e nos não ditos, justifica o que realmente acontece. Apesar de acreditar que seja fundamental o levantamento das necessidades do estudante para êxito da intervenção docente, Alpínia de Atalaia aponta a falta de tempo como fator determinante para que isso não aconteça, pois o professor *tem um dia corrido, uma carga horária grande e não quer mais trabalho.*

Essa precariedade do tempo, devido à sobrecarga de trabalho, interfere no processo educativo e, muitas vezes, torna-se um empecilho para que o professor possa “[...] refletir sobre a sua prática, pesquisar, planejar uma aula diferente e nas próprias relações que são estabelecidas no contexto escolar visto que não há espaço para troca de experiências entre os agentes.” (FEITOSA, 2011, p. 70). Desse modo, ministram aulas mecânicas e conteudistas, de acordo com sua comodidade sem, portanto, colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem.

Behrens (2013, p. 41) chama a atenção para a prática do professor tradicional, centrada em apresentar “[...] o conteúdo para seus alunos como pronto e acabado. Busca repassar e transmitir as informações de maneira que os alunos possam repetir e reproduzir o modelo proposto.” Nessa mesma linha de pensamento, Camargo e Daros (2018) asseveram que nas escolas em que o professor assume a centralidade do processo ensino-aprendizagem e se

apresentam como único detentor de conhecimento, além de impossibilitar a participação dos estudantes, instaura uma cultura do medo de errar, de arriscar e de expor opiniões.

Assim, o transformar ou reconstruir o processo ensino-aprendizagem por meio de estratégias que o aluno consiga apropriar do conhecimento de forma mais significativa são pontuados como um saber construído pela professora Alpínia de Atalaia. Sua narrativa expressa os seguintes resultados alcançados com as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas em sua prática: *os alunos estavam conseguindo fixar mais, não só o conteúdo, mais ficar em sala de aula. Eles não estavam mais se sentindo desconvidados! Eles estavam sentindo convidados a estar em sala de aula.*

O discurso nos remete para as questões debatidas por Barcelos (2006) e Moura (2006) quando defendem que um dos maiores desafios no trabalho educativo desenvolvido com estudantes da EJA é incentivar a sua permanência na escola. Cabe destacar a formação continuada como instrumento de debate sobre esta e outras questões pertinentes e emergentes no âmbito dessa modalidade de ensino da educação básica.

A formação permitiu a Alpínia de Atalaia realizar leituras mais aprofundadas sobre sua intervenção no espaço da sala de aula e reconhecer que o processo reflexivo contribuiu para aprimorar a sua prática em um processo em que “olhou para dentro de si” em “[...] um permanente e radical repensar de nossas representações e conceitos sobre educação, bem como de uma profunda mudança em certas atitudes e práticas pedagógicas.” (BARCELOS, 2006. p. 44).

Esse olhar para “dentro de si” é uma oportunidade de refletirmos sobre aquilo que fazemos e o que necessitamos fazer. Tal postura é necessária para que sejam desencadeadas mudanças nas escolas da Educação de Jovens e Adultos, principalmente no que concerne às estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelo professor.

Assim, chama atenção o discurso da professora quando fala sobre as dificuldades de autocriticar-se. Sobre essa questão Barcelos (2006, p. 62) destaca que uma das principais razões que levam os professores a evitar refletir sobre sua prática e experiências é que utilizamos como instrumento de análise “[...] o mesmo instrumento com o qual analisamos os outros e outras. É como propor que o olho veja a si próprio. Pode-se não gostar daquilo que se poderá ver.”

É oportuno destacar no trecho da fala da professora quando confessa que a sua *obrigação era feita. Era assim eu tinha que dá aula e tchau!*, a presença de não-ditos no interior do que é dito (PÊCHEUX, 2008). Há o reconhecimento que as suas intervenções eram desenvolvidas de forma rotinizadas e automatizadas. Com esse tipo de prática os

educadores “[...] passam a agir em função do fim imediato de ensinar um conteúdo determinado perdendo a oportunidade de rever seu querer e de seus alunos sobre a ação de ensinar-aprender.” (LIBERALI, 2010, p. 20), sem que ocorra nenhum processo de reflexão sobre a prática.

Nesse sentido, a reflexão constituiu um processo de racionalização dos conhecimentos no qual o professor adquire a capacidade de dá respostas aos problemas impostos pelo cotidiano, ou seja, o profissional é capaz de agir e justificar o porquê de sua ação (ALTET, 2000). Com esse processo reflexivo, a sua formação ocorre por meio de um vaivém dialético no qual se articulam prática, teoria e prática. Desse modo, a transformação da prática docente se efetiva a partir do momento em que o professor amplia a consciência sobre a sua própria prática, possibilitando romper com práticas mecânicas e tradicionais, como assevera Pimenta (2005).

Não obstante, vale realçar as reflexões que a professora realiza sobre o papel da formação continuada ao tornar-se *facilitadora do processo ensino-aprendizagem* e na reconstrução de sua prática. Cabe ressaltar que o professor facilitador é “alguém que tenha a responsabilidade para ajudar os adultos a aprender” (Knowles, 2009). Ao assumir o papel de facilitador da aprendizagem, os educadores de pessoas jovens e adultas estabelecem interações pedagógicas de forma mais horizontal e compreendem “[...] a reciprocidade da relação pedagógica, visto que os jovens trazem consigo uma pedagogia própria que precisa ser articulada com a pedagogia escolar” (MOURA, 2006, p. 32).

Essas ideias partem do pressuposto que os jovens e adultos aprendem melhor quando suas vivências, motivação e diferenças individuais são levadas em consideração (FINGER; ASÚN, 2003). Nesse viés, a relação triádica professor/conhecimento/ estudante ganha uma nova configuração pautada no pressuposto de que tanto o conhecimento do professor quanto o conhecimento do aluno são indispensáveis para que a aprendizagem seja efetivada.

Dando prosseguimento às análises, destacamos o fragmento narrativo em que Alpínia de Atalaia recorre à sua memória narrando histórias sobre o vivido e revela saberes tácitos ou experienciais ao declarar: *Interessante! Quando olho para trás vejo que está tudo tão diferente porque hoje em dia utilizo menos a forma tradicional na sala de aula.* A narrativa faz parte de um processo metacognitivo proporcionado pela entrevista narrativa, que possibilitou à Alpínia de Atalaia refletir a sua própria vida-formação-profissão. (SOUZA; MEIRELES, 2018).

O olhar da professora volta-se para a sua trajetória profissional e faz uma análise crítica da sua prática admitindo que a sua ação pedagógica na sala de aula fundamentava-se

no paradigma tradicional em que o *professor impõe ao aluno um processo que talvez não seja a necessidade dele*. Na postura adotada por Alpínia de Atalaia “a organização dos procedimentos didáticos não leva em consideração o aluno que deve restringir-se a escutar, decorar e repetir os conteúdos propostos.” (BENHENS, 2013, p. 43).

Destacamos ainda, o trecho do discurso da professora em que é enfática em afirmar que *Antes dessa entrevista eu ainda nunca tinha pensado em que eu tinha me transformado. Pensado no antes e no depois. A gente lembra que esqueceu algumas coisas! Porque aí a gente reflete! Eu refleti! Refleti muito sobre o que eu já fiz e o que estou fazendo com meus alunos depois dessas formações*. Chamamos atenção para a palavra *refleti* várias vezes no texto, utilizada para endossar a condição necessária para que acontecesse a mudança na sua forma de ensinar depois de ter participado da formação continuada.

Nesse momento é evidenciado novamente que o fato de partilhar sobre a própria vida-formação-profissão, por meio da entrevista narrativa, proporcionou à Alpínia de Atalaia refletir sobre as estratégias de ensino-aprendizagem usadas em sua prática pedagógica, possibilitando a ressignificação de seu próprio percurso existencial e profissional (SOUZA; MEIRELES, 2018).

No último trecho Alpínia de Atalaia recorre ao esquema argumentativo do discurso para expressar a sua opinião sobre o processo de resignificação da prática, caracterizando-a como algo processual em que o professor *vai aprimorando, desconstruindo algumas coisas e reconstruindo algo melhor*. No caso específico da Educação de Jovens e Adultos a desconstrução e reconstrução “[...] deverão estar sempre submetidas ao desenvolvimento de uma consciência autocrítica e crítica (leitura do mundo), dimensões indispensáveis para uma *práxis transformadora* desenvolvida por pessoas actuanes.” (ALCOFORADO, 2008, p. 124).

Vista por esse ângulo, podemos afirmar que a resignificação da prática docente envolve a contínua reorganização e reconstrução da experiência vivenciada na sala de aula com vistas à nova configuração do trabalho docente no sentido de assegurar a aprendizagem dos estudantes.

Na subseção 5.2 analisaremos as contribuições da professora Azaleia do Delta evidenciando os elementos indexados e Não indexados de sua narrativa.

5.2 De marinheira a professora: embarcando nos desafios da docência

A subseção aborda as análises da narrativa da professora Azaleia do delta. Iniciamos com as análises com o quadro da textualização da professora Azaleia do Delta (QUADRO 8).

Quadro 8 - Análise dos elementos indexados da entrevista de Azaleia do Delta

Textualização da narrativa de Azaleia do Delta
Elementos indexados - Quem fez? O quê? Quando? Onde? Por quê?
<p>Na realidade não sonhei em ser professora! Nunca planejei. Queria ser marinheira. Na época fui para o curso normal por falta de opção. Na época a gente só tinha opção a Escola Normal ou o PREMEM, que eu não me interessava e eu acabei indo para escola normal. No começo encontrei muitos desafios. Eu era muito envergonhada. A minha primeira experiência em escola foi antes de terminar a escola normal! No último ano, ainda estava fazendo o estágio. Comecei a trabalhar muito cedo! Comecei ensinar dever na casa dos meninos, em uma escolinha particular. O tempo foi passando e fui gostando! Quanto às estratégias, uso o seminário e eles vão lá para frente. Não é aquela coisa chata. Saímos de sala em sala cantando! E eles deram o recado deles e falaram bonitinho! Confeccionamos cartazes e depois vão à frente da turma e vão falar! Eu estímulo muito essa questão da fala! O veritek todo mundo amou! Essa formação da UFPI foi legal e aquilo que a gente aprendeu é interessante. A gente vai renovando, buscando. Aprendemos muitos jogos, o veritek, um relógio para aprender. Esse que nós fizemos por último nos chamou atenção exatamente porque era confeccionar alguns materiais. E era uma coisa nova; foi diferente do que essas formações que a gente fica perdida, que é só para encher linguiça! Esse curso foi bom, pois quando tem as formações da prefeitura, por exemplo, eu não vou. Sair da sua casa para ouvir blá blá blá blá blá. Para esses não vou. Agora se eu vir que é algo que vá acrescentar... pois não tenho formação em EJA.</p>

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos

No trecho em que diz: *Na época fui para o curso normal por falta de opção. Na época a gente só tinha opção a Escola Normal ou o PREMEM que eu não me interessava*, percebemos não somente as lembranças pessoais da professora Azaleia do Delta, mas, sobretudo, a memória discursiva sendo evidenciada na narrativa. Pêcheux (2010, p. 50) esclarece que a memória discursiva deve ser entendida “[...] não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador.”

Assim, o discurso da professora expressa mais do que significados limitados ao que foi dito, mas, sobretudo, “[...] liga as ‘significações’ de um texto a suas condições sócio-históricas.” (PÊCHEUX, 2014, p. 124-125). Isso porque a palavra *na época* pronunciada duas vezes no texto, retrata um contexto histórico vivenciado pela interlocutora em que existiam poucas opções para ingresso na carreira profissional. Resumia-se a ingressar na escola normal

ou fazer um curso técnico no “PREMEN” (como são conhecidos os colégios estaduais de educação profissional no Piauí). Diante de tal dilema, Azaleia do Delta optou em ir para a escola normal, espaço em que enfrentou *muitos desafios* dentre os quais o fato de ser *muito envergonhada*.

A sua primeira experiência com o ensino ocorreu em uma escola particular, antes do término do curso Pedagógico, local em que ensinava o dever de casa às crianças. Foi um momento significativo, pois possibilitou a vivência de sala de aula e reconhece que: *O tempo foi passando e fui gostando*, o que evidencia um processo de identificação com a profissão docente.

Na narrativa a professora Azaleia do Delta aponta como estratégias utilizadas no âmbito da sala de aula: o seminário, a confecção de cartazes e o veritek. A forma como descreve a operacionalização dessas estratégias demonstra a preocupação em estimular o estudante da EJA em participar e envolver-se efetivamente no que está sendo proposto. É enfática ao afirmar que: *não é aquela coisa chata* esclarecendo, portanto, que suas aulas não são rotinizadas e automatizadas, mas dinâmicas e participativas.

Quanto às contribuições da formação continuada vivenciada com a parceria UFPI e os municípios, a professora avalia que *foi legal e aquilo que a gente aprendeu é interessante. A gente vai renovando, buscando. Aprendemos muitos jogos, o veritek, um relógio para aprender*. Nas palavras *legal, interessante, renovando e buscando*, percebemos o discurso impregnado de sentidos. Esse conjunto de palavras indica “[...] que o dizer tem relação com o não dizer” (ORLANDI, 2009 p. 82) à medida que expressam a satisfação, a motivação, a participação e, principalmente, a sensação de descoberta de novas aprendizagens geradas pelo processo formativo.

Ainda sobre o processo formativo vivenciado, Azaleia do Delta diz: *Esse que nós fizemos por último nos chamou atenção exatamente porque era confeccionar alguns materiais. E era uma coisa nova, foi diferente do que essas formações que a gente fica perdida* revela ainda, a dinamicidade em que a formação aconteceu envolvendo atividades práticas em que os próprios professores confeccionavam materiais para trabalhar em sala de aula.

Lastória e Mizukami (2004) ressaltam que as formações desenvolvidas em contextos colaborativos entre professores e pesquisadores, que privilegiam a construção individual e coletiva de material pedagógico podem propiciar processos de aprendizagem em situações concretas. Isso ocorre porque, para confeccionar o material pedagógico, o professor precisa perfeiçoar os conhecimentos já adquiridos e aprender novos conhecimentos. Nesse processo,

há uma mobilização de diferentes tipos de conhecimentos, aqueles relacionados aos conteúdos específicos de cada componente curricular (saberes a serem ensinados) e os saberes pedagógicos referentes à organização do trabalho docente.

Além das questões mencionadas, Lastória e Mizukami (2004, p. 187) advertem que esse tipo de formação pauta-se em uma nova racionalidade prática que “[...] considera a aprendizagem da docência como um processo complexo de geração de conhecimentos que ocorre ao longo da vida do professor, envolvendo diferentes espaços, tempos, comunidades de aprendizagem, experiências, significações, dentre outros.”

Face ao exposto a formação ultrapassa a dimensão instrumental da profissão e proporciona ao professor situações de aprendizagem pautadas, sobretudo, na relação teoria e prática. Nessa direção, experiência e formação tornam-se elementos imbricados, ou seja, reciprocamente determinados visto que as reflexões sobre as experiências vividas, propiciadas por meio da formação, podem desencadear saberes necessários ao exercício da docência.

Buscando elucidar questões relacionadas a essa temática Altet (2000) discute que a formação docente articula a tríade prática/teoria/prática. A autora explicita que essa tríade permite um vaivém dialético que permite ao professor “[...] passar de uma prática intuitiva e empírica para uma prática reflexiva de profissional que se adapta às necessidades, ao contexto, ao novo público, às novas situações.” (ALTET, 2000, p. 32). Desse modo, a formação traz em seu bojo contributos efetivos para a prática docente.

No trecho em que Azaleia do Delta afirma que *esse curso da UFPI foi bom, pois quando tem as formações da prefeitura, por exemplo, eu não vou sair de casa para ouvir blá blá blá blá blá. Para esses não vou*, voltamos nossa atenção para a expressão *blá blá blá blá blá*. A forma como aparece no texto revela as expectativas da professora com relação tanto para o tipo de formação, que não agrega conhecimentos à sua prática, quanto ao tipo que necessita e pode contribuir para seu desenvolvimento profissional.

Assim a palavra *blá*, repetidas várias vezes, expressa que aquelas formações em que um orador passa várias horas falando sobre uma determinada temática, sem a participação efetiva do professor, não surtem efeitos na prática pedagógica. Este aspecto abre espaço para uma reflexão sobre as diferentes tendências de formação voltadas para os professores.

Mizukami et al (2006, p. 27), por exemplo, faz algumas considerações sobre a formação continuada e ressalta que, para suprir lacunas oriundas da formação inicial, proliferam cursos de curta duração que não contribuem para o desenvolvimento profissional docente. Para a autora “Esses cursos quando muito, fornecem informações que, algumas

vezes, alteram apenas o discurso dos professores e pouco contribuem para uma mudança efetiva.”

Nessa mesma linha de pensamento, Brito (2005) ressalta que os estudos sobre formação docente têm avançado e apontam para novas propostas metodológicas que incorporam a experiência docente como importante elemento no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Essa nova configuração rompe com o tipo de formação determinística e acrítica que priorizam apenas o desenvolvimento institucional e desconsidera o professor, suas necessidades e aspirações, privando-o de refletir criticamente.

Para a autora, os processos formativos devem incorporar o diálogo com as práticas docentes desenvolvidas nas escolas com vistas à transformação da prática docente. Desse modo, a formação pode tornar-se *algo que vá acrescentar* e, principalmente, motivar a participação dos professores em cursos que vislumbrem a possibilidade de renovação e aquisição de aprendizagens daqueles que sentem necessidade de *formação em EJA*.

No quadro 9 destacamos os elementos não indexados da narrativa da professora Azaleia do Delta. Vejamos:

Quadro 9 Análise dos elementos não indexados da entrevista de Azaleia do Delta.

Textualização da narrativa de Azaleia do Delta
Elementos NÃO indexados - Juízo de Valores (Sabedoria de vida)
Acabei desistindo da marinha, mas não tinha aquela paixão, não tinha aquele amor pela educação! Sempre fiz as coisas com excelência! Tudo aquilo que me coloco para fazer, procuro dar o meu melhor! Hoje não me imagino fazendo outra coisa e hoje não troco a minha sala de aula por nada! Por profissão nenhuma! Eu amo o que faço! Eu sou apaixonada pelos meus alunos. Eu acho que a educação que me escolheu. Tenho essa preocupação; se tenho duas aulas seguidas, se não trouxer nada de concreto para eles fazerem imagina a turma assim apática... Tenho que trazer alguma coisa para eles fazerem. Não adianta encher o quadro de textos porque, se olhar, eles não estão copiando! Eles estão no celular! E nem “tchum” para mim! Tem dois, três copiando e vou passar a tarde todinha copiando e eles no celular, no whatsapp. Não funciona! Esses cursos são bons nesse sentido, de dar ideias novas. Nesse curso tem coisa que parei para pensar e dizer assim: tenho que melhorar uma coisinha! Esse último curso, para mim, foi muito importante! Marcou principalmente a parte teórica! Porque faço as coisas muito avulsas! Avulsas, pois venho com aquela ideia e, à noite, coloco em prática E aí no curso eu vi essa questão da teoria. De coisas que fazia e não sabia nem o que era e que estavam ali inseridas, precisava organizar! Fazia as coisas, mas estavam soltas! Vi a necessidade de isso ser organizado, tudo ali arrumadinho.

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados recolhidos.

É notório, pelas colocações da docente, que ela construiu uma concepção positiva da docência e, embora a profissão escolhida não atendesse, no momento, às aspirações desejadas,

com a experiência começou a se identificar com a profissão e hoje não se imagina realizando outra atividade. O que indica que, no decorrer da carreira docente, houve uma identificação pessoal com a profissão, o que fez com que permanecesse e construísse sua carreira pautada em determinados valores, sobretudo, aqueles que envolvem o alcance do melhor desempenho porque sempre fez *as coisas com excelência! Tudo aquilo que me coloco para fazer, procuro dar o meu melhor.*

No trecho em que diz: *Hoje não me imagino fazendo outra coisa e hoje não troco a minha sala de aula por nada! Por profissão nenhuma! Eu amo o que faço! Eu sou apaixonada pelos meus alunos,* percebemos o esforço para convencer o leitor que, apesar da escolha pela profissão não ter sido escolha sua, sente-se satisfeita e realizada naquilo que faz, a ponto de não conceber a ideia de desenvolver outra atividade profissional.

Por pensar na aprendizagem de seus alunos procura desenvolver atividades que envolvam materiais concretos sob a justificativa de que *Não adianta encher o quadro de textos porque, se olhar, eles não estão copiando.* Diante de tal postura, compreendemos que em sua atuação com os alunos da Educação de Jovens e Adultos, a professora faz uso reflexivo das estratégias de ensino-aprendizagem à medida que reconhece a preocupação em *trazer alguma coisa para eles fazerem.*

Miranda (2016), baseando-se nos estudos de Edgar Dale, debate o uso de estratégias de ensino-aprendizagem passivas e ativas em sala de aula e seus reflexos na aprendizagem do estudante. Os estudos do autor revelaram que, apesar do uso de estratégias passivas que, em sua maioria, estão bastante presentes em nosso cotidiano pedagógico, proporcionar alguns tipos de aprendizagem, a efetividade do que é aprendido é questionável visto que são pontuais, descartáveis e superficiais. Por outro lado, aquelas estratégias ativas relacionadas às habilidades mais concretas e produtivas tendem a desencadear um posicionamento crítico e reflexivo nos estudantes.

Desse modo, o discurso da professora Azaleia do Litoral “nos inspira a continuarmos no pensar e na prática de estratégias didáticas criativas que mobilizem aprendizagens produtivas, criativas e efetivas em nossas escolas.” (MIRANDA, 2016, p. 23). O importante é o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que favoreça a aprendizagem significativa do estudante.

Nesse sentido, o reflexo da formação continuada para professora Azaleia do Litoral se fez sentir na organização do trabalho pedagógico pois, à medida que teve contato com as teorias que versam sobre a aprendizagem do estudante jovem e adulto, percebeu que *fazia as*

coisas, mas estavam soltas! Avulsas. A partir desse processo reflexivo sentiu a necessidade de isso ser organizado, tudo ali arrumadinho.

Diante da própria natureza complexa do processo ensino-aprendizagem, torna-se imprescindível a utilização de referenciais teóricos que ajudem a interpretar o que acontece no âmbito da sala de aula. Desse modo, “se dispomos de conhecimentos deste tipo, nós os utilizaremos previamente ao planejar, no próprio processo educativo, e, posteriormente, ao realizar uma avaliação do que aconteceu.” (ZABALA, 1998, p.15).

Liberali (2010) compreende que a reconstrução da prática ocorre a partir do momento em que o professor estabelece relação com a teoria revendo conceitos e ações. Em outras palavras a teoria possibilita um processo de aquisição de conhecimentos (saberes) em que, por meio de uma “escuta” da voz dos outros (teoria), permite aos docentes transformarem sua prática e formular suas próprias teorias.

Sobre essa questão Moura (2006) ressalta a teorização da prática, que envolve um movimento cíclico e contínuo de pensar e repensar as ações, como um dos principais elementos para o enfrentamento dos desafios impostos aos docentes que atuam na educação de jovens e adultos. Para a autora a teorização ocorre em um paradigma de formação que tem como resultado “[...] um conhecimento que se constrói em espiral, por meio da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação, em um processo gradativo, no qual os conhecimentos adquiridos são frutos da análise reflexiva de experiências e questões, antes não observáveis [...]” (MOURA, 2006, p.48).

Esse processo de teorização permitiu Azaleia do Delta, em sua atividade intencional, perceber questões antes não observáveis e, com isso, repensar a organização de seu trabalho com alunos jovens e adultos com vistas a executar mediações que conduziram ao alcance dos objetivos estabelecidos. O que implica dizer que houve um processo de reflexão sobre o que faz e como faz, desencadeando a ressignificação da sua prática.

As análises dos elementos indexados e não indexados da Professora Flor de Cajuína serão alvo das discussões da próxima seção.

5.3 Ser professora e pesquisadora: espaços e tempos de aprendizagens

Após organizar o corpus da entrevista de Flor de Cajuína condensamos, no quadro 10, a análise dos elementos indexados.

Quadro 10 - Análise dos elementos indexados da entrevista de Flor de Cajuína

Textualização da narrativa de Flor de Cajuína
Elementos indexados - Quem fez? O quê? Quando? Onde? Por quê?
<p>Na verdade não foi assim uma escolha. Morava não numa cidade pequena e uma das brincadeiras era brincar de ser professora. Mas isso não foi determinante! Eu não queria ser professora. A minha mãe, que é professora, me colocou para fazer o pedagógico/magistério. Eu fiz o vestibular e a mamãe, no momento de escolha do curso, disse que a única profissão que você consegue emprego rápido, é ser professora! Fiz para pedagogia, mas minha meta era ser jornalista! Fiz o curso de magistério numa escola particular; a dona da escola ministrava a disciplina Métodos e Técnicas de Ensino. E ela era muito exigente e trouxe várias técnicas pra gente: a técnica do <i>feedback</i>, do mapa conceitual, a formatação do planejamento com as rotinas hora a hora. Fiz um concurso para professor do Estado, nível médio (quem tinha magistério). Passei e fiquei trabalhando, à noite, no Estado como professora. Fiz Pedagogia que ajudou em termos de métodos e técnicas de ensino, estratégias de ensino-aprendizagem. Ensinou a buscar caminhos; ela não me deu caminhos prontos à medida que tinha consciência do processo educativo, da história da fundamentação filosófica, sociológica, psicológica. No começo não conseguia desenvolver nada com eles! Tive que buscar coisas que, de fato, fossem atrativas, diferentes, que eles gostavam, sempre conversando muito também! Eu usava muito cartaz e música, fazia atividades diferenciadas para quem não sabia ler. O primeiro critério que usava era o que eles estavam precisando aprender. Hoje, além dessas estratégias, utilizo outras que fui me apropriando a partir das vivências como estudante, pesquisadora, professora e na formação continuada. Uso momentos de festividade cultural como processo de aprendizagem, mapas textuais, produção de texto, os questionamentos, os seminários, a música, filme, veritek, a sequência didática, a calculadora, o baralho, aula expositiva... a gente faz diversas atividades. Uma coisa que eu fazia antes e que mudou muito é que passava muito tempo falando, passava muito tempo escrevendo. A aula expositiva foi eliminada? Não foi eliminada! Mas veio em um formato diferente, com a interação com o aluno. O Professor não vai passar cinquenta ou sessenta minutos fazendo exposição de uma aula. O professor vai fazer uma exposição e vai puxar o aluno para esse <i>feedback</i> em pouco tempo e aí ele vai fazendo essa troca durante os sessenta minutos das atividades, variando. Mas sempre alternando! Isso dá trabalho! Você tem que pesquisar, estudar e preparar várias estratégias e o professor, normalmente, não tem tempo porque ocupa o seu tempo todo em sala de aula e fica sem tempo para planejar. Essa é uma dificuldade operacional, mas precisamos ter essa consciência e fazer esse planejamento personalizado. A formação do COMFOR trouxe muitas estratégias que utilizo. Contribuí muito. A partir do que a gente vê no curso de formação e vai para prática podemos ver as dificuldades que precisam ser sanadas. Porque se encontrar as dificuldades que eu tive trazendo tudo que aprendi na formação e parar ali eu não avanço, não contribuí. Ela precisa ser contínua porque preciso trazer o tempo todas as minhas dificuldades para poder superá-las, porque vão aparecer!</p>

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados recolhidos.

A professora Flor de Cajuína inicia sua narrativa lembrando-se de sua infância quando *Morava não numa cidade pequena e uma das brincadeiras era brincar de ser professora*. Apesar disso, esse fato não foi determinante na escolha de sua carreira, porque não queria ser

professora. A mãe, que também é professora, teve forte influência em sua decisão de cursar o pedagógico. Além disso, influenciou também na escolha da graduação pois, apesar de desejar ser jornalista, optou pela Pedagogia acatando a sugestão da mãe sob o argumento de que a profissão seria uma forma de conseguir um emprego de forma mais rápida.

No discurso da professora Flor de Cajuína percebemos o que Schütze (2013) denomina de trajetória profissional determinada por alheios, ou seja, a sua escolha foi orientada por fatores alheios à sua vontade. Desse modo, o contexto constituído na sua trajetória sofreu influência de acontecimentos externos que causaram coerção, fato que influenciou na escolha de uma profissão não desejada. O que não significa desconsiderar que a professora tenha oportunidade de adquirir aprendizagem ou identificar-se com a profissão.

Tal constatação pode ser percebida quando a interlocutora faz referência à aprendizagem adquirida no Pedagógico, experiência que lhe proporcionou a oportunidade de cursar a disciplina de Métodos e Técnicas de Ensino, ministrada por uma professora exigente, que trabalhava diversas estratégias de ensino, dentre as quais a técnica do *feedback*, do mapa conceitual. Para utilizá-las valia-se de um planejamento definindo as rotinas hora a hora e estratégias que possibilitavam aos estudantes a construção de determinados materiais em uma perspectiva que pressupõe aprender fazendo, ou seja, aprendizagem pela experiência.

Vale esclarecer que o mapa conceitual consiste em uma estratégia de ensino-aprendizagem trabalhada nessa perspectiva. O professor seleciona um conjunto de textos e propõe ao estudante a ação de construir um diagrama no qual identifica os conceitos chaves em uma perspectiva bidimensional. Nesse diagrama são identificadas as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes e, em seguida, é sugerida a elaboração de um resumo a partir do mapa. Consiste em uma estratégia em que predominam as seguintes operações mentais a serem desenvolvidas pelos estudantes: interpretação, classificação, organização das ideias, crítica e capacidade de resumir (ANASTASIOU E ALVES, 2015).

Após a conclusão do pedagógico, Flor de Cajuína passou em um concurso para professor do Estado e assumiu uma turma de EJA, à noite. Fez Pedagogia, curso que contribuiu na compreensão de elementos constitutivos da sua prática, principalmente no que diz respeito aos métodos e estratégias de ensino-aprendizagem. Esse processo foi fundamentado nas disciplinas pedagógicas (História, Filosofia, Sociologia, Psicologia) que forneceram subsídios para que compreendesse que as implicações do processo ensino-aprendizagem ultrapassavam o espaço de sala.

Ao expressar-se afirmando que a Pedagogia *Ensinou a buscar caminhos, ela não me deu caminhos prontos*, a enunciativa aponta o papel da Pedagogia na formação docente não

como uma ciência que sistematiza receitas prontas para serem operacionalizadas na sala de aula mas, sobretudo, como fundamental para ensinar *a buscar caminhos* necessários para subsidiar o processo ensino-aprendizagem. Vista por esse ângulo, “a Pedagogia concorre para a transformação da informação em saber através das trocas cognitivas e sócio-afetivas trazidas pelo professor por meio de interações, ajustes, adaptações interpessoais e aplicações em sala de aula.” (ALTET, 2000, p. 27).

Segundo Assmann (2012, p. 119), “a Pedagogia deve preocupar-se com diversificar as ‘confluências possíveis’ dos modos e formas de conhecer, e não impor pedagogicamente um único modelo de conhecimento.” Isso implica em valorizar os diversos tipos de saberes existentes nas instituições escolares e requer uma prática docente balizada na relação teoria e prática.

A fundamentação teórico-prática adquirida no curso de Pedagogia ajudou a professora Flor de Cajuína a enfrentar as dificuldades, principalmente aquelas com os quais se deparou no início da carreira, quando não conseguia desenvolver as atividades com os estudantes. Assim, a Pedagogia contribuiu para que a professora fizesse a mediação pedagógica por meio de uma ação interativa e dialógica com os estudantes em que procurava utilizar estratégias atrativas tais como *cartaz e música, fazia atividades diferenciadas para quem não sabia ler*. Para tanto, utilizava como critério a necessidade do estudante, o que eles estavam precisando aprender.

Roldão (2009, p. 3) aponta como principal critério para escolha das estratégias de ensino “o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem.” Nesse sentido, o uso das estratégias deve convergir para o tipo de aprendizagem pretendida, no entanto os professores geralmente têm mais clareza a respeito do que devem ensinar do que sobre o que os estudantes precisam aprender, como defende Miranda (2016).

Dando seguimento à discussão, destacamos os enunciados produzidos por Flor de Cajuína acerca das estratégias de ensino-aprendizagem que utiliza hoje com seus alunos da EJA. A professora afirma que, além das estratégias que utilizava no início da profissão, *usa momentos de festividade cultural como processo de aprendizagem, mapas textuais, produção de texto, os questionamentos, os seminários, a música, filme, veritek, a sequência didática, a calculadora, o baralho, aula expositiva, a gente faz diversas atividades* (FLOR DE CAJUÍNA).

Vale ressaltar que o uso dessas e de outras estratégias deve-se aos conhecimentos que a professora foi se *apropriando a partir das vivências como estudante, pesquisadora,*

professora e na formação continuada. O que demonstra a aquisição de saberes ao longo de sua trajetória profissional, que ocorreu em diferentes contextos formativos tais como a universidade e o espaço da própria escola.

Chama atenção quando a professora recorre à memória discursiva ao refletir sobre o uso das estratégias de ensino-aprendizagem em sua sala de aula. Nesse momento, faz uma autoavaliação de sua prática afirmando que [...] *Uma coisa que eu fazia antes e que mudou muito é que passava muito tempo falando, passava muito tempo escrevendo*. (FLOR DE CAJUÍNA). Ao analisar o enunciado em questão, percebemos que há uma mudança de sentido na palavra *muito* enfatizada três vezes pela interlocutora do discurso.

No primeiro trecho em que diz: *fazia antes e que mudou muito*, a palavra *muito* é pronunciada para indicar mudança na qualidade de sua intervenção na sala de aula. As outras duas vezes em que a palavra *muito* aparece no texto, o sentido é de intensidade, pois fazia isso repetidas vezes e de forma demasiada. Diante do exposto, Flor de Cajuína tenta convencer o leitor sobre o tipo de professora que ela acredita que foi e que agora não é mais.

O que se percebe é uma significativa ressignificação da prática pedagógica da professora por meio do uso reflexivo das estratégias de ensino-aprendizagem visto que a professora deixou de ministrar suas aulas fazendo uma explanação que *passava muito tempo falando e*, com isso, rompe com uma postura em que a participação do aluno era negada.

Tal constatação faz-se presente também no trecho seguinte ao questionar o uso da aula expositiva e assumir que usa essa estratégia *em um formato diferente, com a interação com o aluno*. E, ao completar, dizendo que *o professor não vai passar cinquenta ou sessenta minutos fazendo exposição de uma aula*, identificamos o que não foi dito ou verbalizado por Flor de Cajuína em seu discurso. Nos não ditos ela expressa a preocupação em tornar a aula mais dinâmica pois, ao fazer uso apenas da exposição, torna-se algo extremamente cansativo e desmotivador, reforçando a tese defendida por Bellan (2005, p. 69) quando diz que “uma das maneiras do ensino não se tornar maçante é dinamizar a aprendizagem.”

Benhens (2013) se pronuncia sobre as aulas expositivas e assevera que geralmente o professor que utilizam esse tipo de estratégia baseia-se em uma perspectiva tradicional, apresenta o conteúdo de forma oral e espera dos alunos um comportamento fundamentado em quatro pilares: escute, leia, decore e repita. Com relação a essa premissa Mizukami (2019) complementa esclarecendo que a exposição oral é feita de forma automática e, muitas vezes, o indicador da aprendizagem se resume apenas na mera repetição dos conteúdos. O que implica dizer que não há uma preocupação com o desenvolvimento da criatividade e pensamento crítico do estudante.

Ainda sobre essa questão Zabala (1998, p. 102) ressalta a importância de oportunizar aos estudantes situações em que [...] participem cada em vez mais intensamente na resolução de atividades e no processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores.”

Roldão (2009) faz referência aos estudos de Dewey para esclarecer que a aula expositiva não é, necessariamente, tradicional nem o trabalho em grupo, necessariamente, progressista; o que vai determinar essa característica são os encaminhamentos adotados pelo professor durante a operacionalização dessas estratégias na sala de aula. Assim, aula expositiva só surtirá efeito se for dialogada, ou seja, se os estudantes participarem efetivamente, contribuindo na exposição, perguntando, respondendo, questionando e que haja o estabelecimento de conexões entre a experiência vivencial dos participantes e o conteúdo que está sendo apresentado pelo professor. (ANASTASIOU E ALVES, 2015).

Nessa mesma linha de pensamento, DeAquino (2007, p. 104) ressalta a importância que as aulas “[...] sejam baseadas em atividades vivenciais, no uso da experiência prévia e no conhecimento de cada um dos participantes da classe para incentivar o desenvolvimento dos outros”. Vista por este prisma pode constituir experiência de aprendizagem para o estudante jovem e adulto à medida que permite a interação e troca de experiências.

Nessa direção, a aula expositiva segue uma abordagem andragógica fundamental para as aulas com estudantes jovens e adultos, em que o ensino é abordado como processo dinâmico, que envolve intervenção do professor ao fazer *uma exposição e vai puxar o aluno para esse feedback em pouco tempo e aí ele vai fazendo essa troca durante os sessenta minutos das atividades, variando, mas sempre alternando.* (FLOR DE CAJUÍNA).

Na pretensão de convencer o leitor sobre as dificuldades com que se depara na elaboração de propostas nessa perspectiva metodológica, a professora diz que *dá trabalho* porque requer tempo para pesquisa, estudos e preparo de várias estratégias. A ênfase dada à expressão *Isso dá trabalho* configura-se uma explicação para o fato dos professores escolherem estratégias de ensino-aprendizagem que demandam menos esforços. Segundo Flor de Cajuína isso ocorre porque o professor da EJA [...] *normalmente não tem tempo porque ocupa o seu tempo todo em sala de aula e fica sem tempo para planejar.*

Neste enunciado o fator tempo é apontado por Flor de Cajuína como a dificuldade enfrentada na organização do trabalho pedagógico. Dentre os não ditos evocados no discurso da professora, a falta de tempo é a justificativa para a não realização do planejamento de estratégias diversificadas na sala de aula.

A distribuição do tempo constitui uma variável que tem uma influência crucial na determinação das diferentes formas de intervenções pedagógicas. O seu papel é decisivo na proposição e operacionalização das atividades visto que o tempo de execução de cada uma delas deve ser estimado com vistas a proporcionar o maior aproveitamento possível dos conteúdos propostos. Otimizar o tempo torna-se, assim, um elemento imprescindível na organização do trabalho docente, como pontua Zabala (1998).

Para Deaquino (2007) a importância da planificação da aprendizagem consiste em seguir determinados passos com vistas a superar algumas situações que dificultam a aprendizagem. No caso das pessoas jovens e adultas, geralmente, as dificuldades estão relacionadas à falta de gerenciamento adequado do tempo, metodologia inadequada ao estágio de desenvolvimento cognitivo do aprendiz e falta de motivação pessoal para o aprendizado. O autor destaca que diante dessas situações é fundamental que haja a organização dos seguintes elementos: gerenciamento do tempo e das tarefas; evitar a procrastinação; criação de um ambiente adequado para os estudos e administrar o estresse.

A planificação é um momento apropriado para a escolha das estratégias de ensino-aprendizagem voltadas para uma aprendizagem significativa do estudante. Interessante nessa discussão é a importância da organização de situações que potencializem a aprendizagem e isso perpassa pela otimização do tempo, ambiência, elaboração de roteiros, estabelecimento de rotinas e identificação dos estilos de aprendizagem. Desse modo, será possível sanar algumas dificuldades operacionais e realizar um planejamento personalizado, como pontua Flor de Cajuína.

Ao encerrar o discurso Flor de Cajuína dá notoriedade à formação propiciada pelo COMFOR/ UFPI como um momento de aprendizagem, principalmente com relação às estratégias que utiliza em suas aulas. Assim, a formação é algo que não ocorre de forma automática, mas de forma contínua, cíclica e transformadora. Esta assertiva pode ser confirmada no trecho em que diz: *encontrar as dificuldades que eu tive trazendo tudo que aprendi na formação e parar ali, eu não avanço, não contribui.*

A formação é um espaço de investigação que se faz no intuito de buscar respostas para os problemas e dificuldades sentidas na escola visando superá-las. Desse modo, a formação continuada é vista “[...] como um meio de desenvolvimento, de partilha, e reflexão na e sobre a prática, isto é, concebida como um processo que é construído individual e coletivamente e, portanto, passível de transformações pessoais e sociais.” (FERNANDES ET AL, 2001, p. 59).

No caso específico da Educação de Jovens e Adultos, Moura (2006, p. 34) assevera que “embora exista uma diversidade de fatores que envolvem a situação complexa do aluno

de EJA, supõe-se que a formação docente qualificada poder-se-ia tornar um diferencial para evitar o fenômeno dos sucessivos retornos à escola, sem alcançar o sucesso desejado.”

É com esse pensamento que, na sequência, apresentamos a análise dos elementos não indexados da professora Flor de Cajuína, registrados no quadro 11:

Quadro 11 Análise dos elementos não indexados da entrevista de Flor de Cajuína

Textualização da narrativa de Flor de Cajuína
Elementos NÃO indexados - Juízo de Valores (Sabedoria de vida)
<p>Descobri que só copiar, copiar, copiar! Ela só ensina o aluno a desenhar a letra! Não ensina o aluno a desenvolver uma postura mais crítica, a pensar, ter um posicionamento! O aprendizado é dinâmico, constante, não é estático. Não é uma coisa que é determinada, que chegou ali, parou e pronto! Ele é infinito, constante e dinâmico. A escola tem esse papel também de fazer com que aprendam a pensar, a aprender a aprender! Ia tendo consciência de como é o processo de ensino e aprendizagem; ele não é só ali, professor-aluno-sala de aula, mas uma construção histórica que traz consequências. E o fato de fazer essas pesquisas no mestrado e no doutorado contribuiu muito no sentido de buscar novas estratégias para o público. Quanto mais a gente conhece, mais a gente percebe que precisa melhorar, precisa mudar. Eu acho que minha prática nunca foi ruim, mas ela se tornou mais consciente e melhorou muito. Uma coisa que impactou muito na minha prática foi nesse período, foi a partir das teorias de aprendizagem do adulto. Descobri que, com o adulto, você tem que fazer atividades diferenciadas em certos períodos de tempo. Ficar fazendo a mesma coisa durante toda aula, não prende a atenção deles. Precisamos dessa troca professor/aluno, a interação professor/aluno. A gente aprendeu também a questão dos estilos de aprendizagem. Cada aluno tem seu estilo preferencial de aprendizagem. O professor precisa identificar esses estilos de aprendizagem para trazer estratégias de ensino que desenvolvam os estilos que o aluno não domina. Por isso que precisam ser várias estratégias, diferenciadas e, às vezes, até para os próprios alunos na mesma aula. Os professores querem dar uma aula padrão, para alunos padrão. Não temos aluno padrão, todos no mesmo nível, todos no mesmo estágio de desenvolvimento. Os professores não podem tratar todos os alunos que ele tem em sala de aula da mesma forma! O professor é um definidor. Ele pode matar ou salvar o aluno, epistemologicamente falando! E eu prefiro salvar meus alunos usando estratégias diversificadas. E é assim que o conhecimento avança, que a educação melhora e que a gente vai fazendo um trabalho com mais qualidade.</p>

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados recolhidos.

O que se percebe é que Flor de Cajuína, em um determinado momento da sua trajetória profissional, assume uma nova concepção de aprendizagem ao descobrir *que só copiar, copiar, copiar, só ensina o aluno a desenhar a letra! Não ensina o aluno a desenvolver uma postura mais crítica*. A narrativa da professora converge para uma concepção de aprendizagem como um processo contínuo, dinâmico que visa o desenvolvimento crítico do estudante. (MEZIROW, 2013; MOURA, 2006; BARCELOS 2006).

Esse novo olhar influenciou sua concepção de ensino, antes pautada no modelo conteudista, que se ocupava em transmitir informações e habilidades por meio de uma única estratégia de ensino, e passa a desenvolver sua prática baseada em um viés mais político e com foco na aprendizagem do estudante. Nos dizeres de Flor de Cajuína percebemos que, em uma “[...] proposta metodológica, se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim como certas ideias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender” (ZABALA, 1998, p. 27).

O valor atribuído ao ensino remete a um processo que tenha significado para o aluno e que seja desenvolvido em uma perspectiva ampliada, que não se resuma à aquisição do processo de leitura e escrita mas, sobretudo, possibilite aos estudantes tornarem-se pessoas autônomas, críticas e capazes de engajar-se politicamente no âmbito da sociedade. Neste caso “[...] a transmissão de informação deixa de ser o fim do processo e passa a ser o meio” (KNOWLES, 2009, p.23).

Essas discussões trazem à tona a interdependência entre os termos ensino-aprendizagem (separado por um hífen) visto que o discurso da professora Flor de Cajuína reflete que o ensino engloba elementos que vão além da simples transmissão de informações (ou reforçar o ato mecânico de apenas *copiar e copiar*), mas requer, sobretudo, a aquisição de conhecimentos significativos para a vida do estudante. Nesse caso, tem-se a intencionalidade em ajudar alguém a aprender (CASTRO, 2001).

Voltamos nossa atenção ao trecho da fala da professora em que caracteriza o processo ensino-aprendizagem como algo que *não é só ali, professor-aluno-sala de aula, mas uma construção histórica que traz consequências*. O discurso demonstra a interiorização de um conhecimento pautado em uma construção coletiva em que a professora tornou-se porta-voz daquele discurso e representante daquele sentido (CAREGNATO E MUTTI, 2006).

Em outras palavras a professora está convencida, e tornou-se porta-voz, do discurso de que os efeitos do trabalho docente sobrepõem o espaço da sala de aula. Este aspecto abre espaço para uma reflexão sobre a complexidade do trabalho docente que “[...] exige a construção e integração de fatores que ultrapassam as relações mantidas no interior da sala de aula.” (MOURA, 2006, p. 48).

Com esses argumentos ousamos afirmar que, diante da complexidade das questões pedagógicas e dos desafios que são enfrentados pelos professores da Educação de Jovens e Adultos, a aprendizagem é uma via de mão dupla. Primeiro porque é fundamental pensar no aluno como um sujeito pertencente a diversos espaços sociais e, nesses espaços, constrói conhecimentos que devem ser considerados no processo de ensino. Além disso, as

aprendizagens adquiridas pelo estudante no âmbito escolar devem ser proporcionadas de forma que possam ser aplicadas nesses espaços sociais nos quais ele está inserido.

O aprofundamento teórico voltado especificamente para EJA, proporcionado durante a realização dessas pós-graduações, *foi fundamental para ter uma consciência maior da [...] prática, como ela precisa ser. Quanto mais a gente conhece, mais [...] percebe que precisa melhorar, precisa mudar.* Assim, a professora atribui ao ato de estudar, de aprofundar-se em leituras específicas sobre a EJA e a interação com os colegas, elementos fundamentais para mudança de sua prática, tornando-a mais consciente.

Além disso, o conhecimento adquirido sobre as teorias de aprendizagem do adulto impactou a prática da professora Flor de Cajuína que está convencida de *que, com o adulto, você tem que fazer atividades diferenciadas em certos períodos de tempo. Ficar fazendo a mesma coisa durante toda aula, não prende a atenção deles.* Precisamos dessa troca professor/aluno, a interação professor/aluno. Essa concepção de ensino-aprendizagem assumida pela interlocutora revela o modelo andragógico, que se difere do modelo tradicional porque o professor prepara antecipadamente um conjunto de estratégias diversificadas para envolver os estudantes jovens e adultos no conteúdo trabalhado em sala de aula (KNOWLES, 2009).

Para operacionalização do modelo andragógico a professora se respalda na “sabedoria de vida” adquirida em seu processo de profissionalização em que aprendeu que cada estudante possui seus estilos predominantes de aprendizagem (KOLB, 2014; DE AQUINO, 2007). Partindo desse pressuposto, *o professor precisa identificar esses estilos de aprendizagem para trazer estratégias de ensino que desenvolvam os estilos que o aluno não domina. Por isso que precisam ser várias estratégias, diferenciadas e, às vezes, até para os próprios alunos na mesma aula.* (FLOR DE CAJUÍNA).

Nos dois últimos trechos temos alguns aspectos que merecem ser destacados. Identificamos determinadas características que nos possibilitaram analisar os dizeres a partir dos quais foram produzidas diferentes formações discursivas. (ORLANDI, 2009). Assim, quando a interlocutora afirma: *Os professores querem dar uma aula padrão, para alunos padrão. Não temos aluno padrão, todos no mesmo nível, todos no mesmo estágio de desenvolvimento.* Percebemos que, apesar de Flor de Cajuína saber que nas salas de EJA existe uma heterogeneidade, *e que não pode tratar todos os alunos que ele tem em sala de aula da mesma forma,* a palavra *professores*, pronunciada duas vezes, evidencia uma situação em que descreve como se fosse espectadora, observando algo fora da situação.

O discurso traz à tona a questão da heterogeneidade nas turmas de EJA, como um dos principais desafios enfrentados pelos docentes e remetem à necessidade do desenvolvimento de estratégias e de novas formas de trabalhar visando, em última instância, auxiliar os estudantes em sua aprendizagem, de acordo com as possibilidades que a turma apresenta, visto que “cada adulto se vê em situações específicas em relação a seu trabalho, lazer, vida em família, vida em comunidade, etc – situações que pedem ajustes.” (KNOWLES, 2009, p. 41).

No último trecho, a professora caracteriza o professor como *um definidor [...] pode matar ou salvar o aluno, epistemologicamente falando*. Em seguida a professora se defende e fala de si, de seu trabalho e do seu esforço afirmando: *eu prefiro salvar meus alunos usando estratégias diversificadas*. A fala da professora nos remete a uma concepção do professor como gestor da aprendizagem do estudante e que pode desenvolver um trabalho inovador na sala de aula por meio do uso de estratégias diversificadas. Com esta postura Flor de Cajuína acredita que *o conhecimento avança, que a educação melhora e que a gente vai fazendo um trabalho com mais qualidade*.

Nessa direção, a importância da inovação na sala de aula, por meio do uso de estratégias diversificadas, deve ser discutida com vistas a transformações na prática docente e no processo de aquisição de aprendizagem do estudante. Assim como Camargo e Daros (2018, p. 7), entendemos que “É preciso considerar que a inovação não ocorre apenas no plano pedagógico, mas também no epistemológico.” Isso deve ocorrer não somente para o professor, mas também no processo de aquisição da aprendizagem do estudante sob pena de estarmos *matando ou salvando o aluno, epistemologicamente falando* (FLOR DE CAJUÍNA).

Na sequência, têm-se as reflexões pertinentes das contribuições da professora Camélia do Poti:

5.4 O ensinar com o “beabá”? De qual estratégia estamos falando?

A seção terá como escopo as análises da entrevista de Camélia do Poti. Vejamos, inicialmente, o quadro sobre os elementos indexados da entrevista.

Quadro 12 - Análise dos elementos indexados da entrevista de Camélia do Poti

Textualização da narrativa de Camélia do Poti
Elementos indexados - Quem fez? O quê? Quando? Onde? Por quê?
<p>Tornar professora foi uma influência. Minha madrinha era professora e o meu pai queria que eu fosse professora. Inicialmente não queria, mas quando foi para optar para o Ensino Médio, instantaneamente coloquei lá o Pedagógico. Ingressei nessa carreira ensinando crianças. O primeiro critério que usava era o “velho” diagnóstico. Ia sentir a turma, ter contato, pegar algumas coisas, algumas informações e entender como era o dia a dia daquele aluno e para trabalhar as minhas estratégias. Outro critério é a questão de valores, o respeito para com os outros. Coloquei muito essa questão por eles estarem nas medidas socioeducativas, são adolescentes infratores. Quanto às estratégias era a música, manusear dos joguinhos. Sempre colocava assim como uma rotina. De uma história, pedia que eles recontassem ou dramatizar. Uma música. Hoje nem sempre os alunos vêm com essa predisposição de aprender, de querer está motivado. Muito interessante a questão das estratégias de ensino como o jogo; nem sempre dá para você levar. Então vou trabalhando o texto, a listagem de palavras, o jogo da memória. E, na próxima semana, a gente usa como estratégia trabalha filmes e depois a gente trabalha Matemática, mais concreta. História, Geografia, Biologia, Artes, o que der. A partir do quebra cabeça, trabalho a escrita, pedindo para eles extraírem o que eles viam. Eles vão dizendo, vamos escrevendo. De uma temática a gente consegue trabalhar muita coisa. Depois eu faço a correção. O curso da UFPI, que foi proporcionado, ele surtiu muito efeito! Foi positivo! De trazer não só a questão de EJA. A gente aprendeu estratégias novas, por exemplo, o veritek. Eu achei muito curioso porque é uma forma de trabalhar a aprendizagem. Quando a gente pensa que aprendeu tudo aí vem uma nova estratégia! São coisas assim, interessantes, que estão aqui no nosso dia a dia que, de repente, você não atentou para aquilo e vem alguém, na formação, que te apresenta e te mostra uma forma diferente. Ainda tem possibilidade de inventarmos muito mais coisas para você tá trabalhando com o aluno. Com essa entrevista Ah! Eu viajei, me emocionei aqui ao lembrar. Às vezes o dia a dia tão corrido a gente não para para pensar como a gente começou lá em 89. E, de repente, chegar até aqui, trinta e poucos anos de sala e saber que você já caminhou tanta coisa. Falar da minha experiência foi uma forma que mexeu muito comigo porque foram detalhes que ficam guardados na memória, que nem todo dia você tá tendo essa oportunidade de refletir.</p>

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados recolhidos.

No início da narrativa Camélia do Poti esclarece que a sua escolha pela profissão foi por influência da madrinha (que também era professora) e do pai. Inicialmente a interlocutora relutou em fazer tal escolha, no entanto a influência do pai foi mais forte e ela terminou optando em fazer o pedagógico em nível médio. Vemos mais uma vez o que Schütze (2013) denomina de trajetória profissional determinada por alheios em que uma determinada pessoa é influenciada por outras na escolha de sua profissão. Na maioria das vezes o profissional não tem ciência da escolha forçada e opta por uma profissão não desejada. A escolha, geralmente, ocorre por influência familiar em que são apresentados diferentes tipos de argumentos de convencimento.

Com relação aos critérios para o uso das estratégias Camélia do Poti utilizava o diagnóstico. Para tanto, observava diversos aspectos relacionados ao cotidiano dos estudantes no sentido de obter informações para subsidiar a escolha de cada estratégia utilizada em sala. Sobre essa questão Loch (2009) debate que as ações voltadas para a aprendizagem de pessoas jovens e adultas devem transitar, pelo menos, em três etapas: diagnóstico, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento.

O diagnóstico consiste em fazer uma espécie de estudo da realidade por meio do levantamento dos conhecimentos adquiridos durante as experiências vivenciadas pelos estudantes, nas relações que estabelecem com os seus semelhantes, tanto no nível pessoal quanto no nível profissional. O professor necessita de informações que podem ser adquiridas por meio de leituras e outras formas de linguagem. As informações são indispensáveis para elaboração de novas ideias, na definição de novos caminhos e tomada de decisões que concorram para alcance dos objetivos desejados.

A segunda etapa pontuada por Loch (2009) é a organização do conhecimento e diz respeito ao momento em que o professor introduz a temática a ser estudada e estabelece espaços de diálogo com os estudantes para que sejam definidas as atividades e situações de aprendizagem a serem vivenciadas durante as aulas.

A terceira e última etapa, a autora define como o momento em que acontecem diferentes produções dos estudantes por meio da construção de texto, análises, exposição de painéis, dramatizações e músicas. A aplicação do conhecimento consiste em realizar determinadas tarefas ou resolver situações problemas que são impostas aos estudantes. Sobre essa etapa Moura (2012, p. 8) também se pronuncia dizendo que “[...] no processo de aprendizagem só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, podendo, por isso mesmo, reinventá-lo”. Isso implica dizer que a aplicabilidade ocorre quando o aprendiz utiliza o conhecimento assimilado para resolver problemas com que se depara em seu cotidiano.

Cabe ressaltar que essas etapas acontecem em um processo coletivo em que os professores refletem “[...] com os educandos a sua vida, suas necessidades, desejos, aspirações, articulados com a realidade social e cultural em que vivem e redesenhá-la num processo conjunto em que o ver, o ouvir e o agir estão interligados.” (LOCH, 2009, p.18). Para tanto, deve ser incentivada uma atitude autoavaliativa em que é realizada a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem com vistas a elucidar elementos importantes com relação às diferentes maneiras de aprender, subsidiando a escolha daquelas que se obtém maior eficiência e eficácia.

O outro critério apontado por Camélia do Poti para escolha das estratégias usadas em sala é *a questão de valores, o respeito para com o outros*. A justificativa desse critério aparece, em seguida, quando diz *por eles estarem nas medidas socioeducativas, são adolescentes infratores*. O argumento de Camélia do Poti coincide com as ideias discutidas por Nunes (2019) sobre o papel da escola e do professor em espaços que atendem estudantes em espaços socioeducativos. A autora defende uma educação cidadã em que possa preparar o estudante para o diálogo, para conviver com as diferenças e, principalmente, desenvolver valores ou padrões de conduta que contribuam para a vida em sociedade.

Nunes (2019) caracteriza essa proposta como desafiadora diante dos inúmeros dilemas impostos pelo sistema socioeducativo e requer superar o comodismo das aulas ministradas exclusivamente em salas de aula, ou ao pé das grades. O grande desafio imposto é romper com o olhar punitivo que boa parte da sociedade tem sobre esses adolescentes “[...] e despertar para maiores discussões sobre essa temática e, ainda, que a cultura da exclusão seja substituída pela cultura de paz e pela credibilidade de que a transformação é possível a todos.” (NUNES, 2019).

A partir dessas considerações destacamos a emergência de uma nova forma de gestar a escola, de práticas pedagógicas que valorizem os conhecimentos dos estudantes e estratégias de ensino-aprendizagem inovadoras que estimulem uma aprendizagem significativa. Isso pressupõe o envolvimento do estudante jovem e adulto atendido nos espaços socioeducativos no seu processo de aprendizagem, desde o planejamento das atividades, operacionalização e avaliação de cada uma delas. Nessa direção, o critério fundamental a ser considerado é o próprio estudante, as suas expectativas, as experiências vivenciadas e aquelas que necessita vivenciar para além das grades.

Somente assim será possível modificar concepções distorcidas, originadas do instituído social, desmistificando a ideia de que os estudantes atendidos nos espaços socioeducativos são incapazes de serem reintegrados socialmente porque, em um determinado momento da vida, trilharam pelo mundo do crime, carregando a marca de serem “criminosos” e “bandidos.”

As discussões realizadas nos fizeram rememorar a leitura do texto de Barcelos (2006) que utilizamos para suscitar discussões em nossas turmas com alunas de Pedagogia e cursos de formação docente. O texto debate o olhar discriminatório voltado para os alunos de EJA, em particular aqueles que cumprem medidas socioeducativas ou privados de liberdade, e a postura docente frente a essas questões.

O autor inicia o texto com a narrativa de uma diretora de escola noturna de EJA que foi informada, por meio de um telefonema de outra diretora de escola, que receberia um estudante “presidiário bandido”. A diretora entrou em pânico e ficou imaginando o que faria com a presença do estudante na escola. A partir de então, formou uma imagem psicológica e física do rapaz que foi visualizado como um homem negro, grande, com o corpo cheio de tatuagens, vestido em uma camisa sem mangas e falando arrastado. Ao conhecer o estudante quão grande foi a surpresa porque o rapaz não possuía nenhuma dessas características! A professora, no final do relato, esclarece que a experiência constituiu um momento de grande aprendizado porque começou a refletir sobre a sua atitude preconceituosa em associar a condição de “presidiário” à cor da pele, a outros estereótipos e representações existentes no imaginário social vigente.

O exemplo narrado por Barcelos (2006) serve de reflexão para a nossa prática, enquanto educadores, com o sentido de pensarmos os nossos estudantes como seres humanos dotados de potencialidades que precisam ser exploradas e consideradas em sua complexidade, com vistas a proporcionar uma educação de qualidade ampliando, assim, as possibilidades de transformação na vida de cada um deles.

Dando continuidade às análises destacamos o trecho em que Camélia do Poti relembra que, no início da carreira docente, utilizava as seguintes estratégias de ensino-aprendizagem: a música, contação de histórias, dramatização. Em seguida, declara: *Hoje nem sempre os alunos vêm com essa predisposição de aprender, de querer está motivado*. A professora utiliza a palavra *hoje* para fazer referência a um contexto histórico e um público alvo totalmente diferente daquele com quem trabalhou no início da carreira. No fragmento a palavra *hoje* aparece também como justificativa para o uso de determinadas estratégias que considera fundamentais: o uso da leitura de *texto*, a *listagem de palavras*, o *jogo da memória*, *filmes*, *quebra-cabeças* como estratégias que podem ser utilizadas para estimular os estudantes da EJA a participarem das aulas.

Na narrativa a professora deixa claro que, a partir de uma temática geradora, trabalha todas as disciplinas: *Matemática, mais concreta, História, Geografia, Biologia, Artes* e assim *consegue trabalhar muita coisa*. Isso indica um trabalho interdisciplinar em que há a integralidade de diferentes áreas por meio de projetos temáticos. Essa proposta requer uma planificação sistemática e integrada e que sobrepuje a simples comunicação de ideias e envolva a integração recíproca dos conceitos fundamentais de cada disciplina. (ZABALA, 1998).

A professora Camélia do Poti caracteriza a formação proporcionada pelo COMFOR/UFPI como espaço em que *aprendeu estratégias novas, por exemplo, o veritek. Eu achei muito curioso porque é uma forma de trabalhar a aprendizagem. Quando a gente pensa que aprendeu tudo aí vem uma nova estratégia!* O tom de admiração da professora revela a descoberta de estratégias utilizadas nos momentos formativos que contribuíram para a sua intervenção como *uma forma de trabalhar a aprendizagem* dos estudantes.

A formação à qual a Camélia do Poti se refere, proporcionou uma reflexão da prática, fato que pode ser evidenciado quando diz: *São coisas assim, interessantes, que estão aqui no nosso dia a dia que, de repente, você não atentou para aquilo e vem alguém na formação que te apresenta e te mostra uma forma diferente.* Nos não ditos presentes nos ditos da professora, podemos perceber que, na formação, houve a reflexão das estratégias já utilizadas pela docente em sua sala de aula, todavia elas ganharam uma nova roupagem e um novo olhar.

Além dos aspectos mencionados, percebemos o uso reflexivo das estratégias de ensino-aprendizagem que desencadearam mudanças na prática a partir da *possibilidade de inventarmos muito mais coisas para você tá trabalhando com o aluno*, como esclarece Camélia do Poti. Tal percepção indica que a formação resultou em ricas experiências concretas já que foram apresentadas estratégias de ensino-aprendizagem interessantes, que tiveram como diferencial a participação em atividades práticas, possibilitando a aprendizagem por meio da experiência.

Esse tipo de projeto formativo é defendido por Jardimino e Araújo (2014) ao discutir a importância da investigação sobre a prática com vistas ao aperfeiçoamento de sua intervenção, processo que envolve a reflexão e a experimentação. Para o autor essa postura favorece a mudança de currículo e a proposição de novas práticas pedagógicas que transformem os professores em protagonistas das ações e não simples repassadores de conteúdos.

Liberali (2010) diz que a formação docente pode criar a possibilidade de transformação da prática e, principalmente, desenvolver formas de envolvimento dos docentes em atividades que ajudem no processo ensino-aprendizagem e que formam estudantes mais críticos e participativos. Nessa direção, é importante criar espaços de participação do docente em todos os momentos da formação, superando a dimensão de ouvinte com vistas a reconhecer-se como sujeito de sua prática, como pontuam Lima e Moura (2018).

No último trecho da narrativa Camélia do Poti faz uma reflexão sobre si, confessando: *Com essa entrevista Ah! Eu viajei, me emocionei aqui ao lembrar. Às vezes, o dia a dia tão corrido a gente não para para pensar como a gente começou lá em 89. E, de repente, chegar*

até aqui; trinta e poucos anos de sala e saber que você já caminhou tanta coisa. Nesse momento, com a entrevista narrativa, a professora analisa o seu percurso profissional.

Para Souza (2011), as pesquisas educacionais que utilizam a entrevista narrativa funcionam numa perspectiva colaborativa, pois quem narra sobre a sua trajetória profissional abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação e conhecimento de si. Com isso, rompe com a racionalização técnica por meio de um processo reflexivo, trazendo à tona *detalhes que ficam guardados na memória, que nem todo dia você tá tendo essa oportunidade de refletir.* (CAMÉLIA DO POTI).

Falar da experiência foi uma forma de instigar os professores participantes porque partimos de suas vivências com o sentido de compreender as suas histórias pessoais e profissionais por meio de um processo no qual o professor “[...] organiza as ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância, caracterizando-se como excelente perspectiva de formação.” (SOUZA, 2011, p. 217).

Passemos ao quadro 13 em que apresentamos a textualização da narrativa de Camélia do Poti referente aos elementos não indexados.

Quadro 13 Análise dos elementos não indexados da entrevista de Camélia do Poti

Textualização da narrativa de Camélia do Poti
Elementos NÃO indexados - Juízo de Valores (Sabedoria de vida)
<p>O meu pai dizia assim: como pobre, ser professora é a profissão mais fácil que tem para arranjar um emprego. No início foi na escola privada, com crianças e usava estratégias diversificadas porque eu entendo que o ser humano, ele não aprende só de uma forma. Às vezes a gente diz assim: hoje em dia está muito antiquado o beabá! Talvez o beabá para alguns não sirva, mas, para outros, tenha utilidade! Não deixava de lado aquele método tradicional, mas também entendia que outros alunos aprendiam no concreto, no manusear. Então fazia uma dosagem de tudo isso! No início não queria só que meus alunos aprendessem conteúdo, mas que eles aprendessem valores. Tive muitas pessoas que me influenciaram além dos estudiosos, tipo Paulo Freire. Tinha colegas, naquela época, que aplicava o método construtivista e achava muito interessante. Eu tive a oportunidade de receber muita formação sobre a escola construtivista. E fui gostando; aprendo vendo, manuseando, praticando. Na EJA são pais de famílias, moças que já se mantêm, que vêm de carga de trabalho de dia e então, à noite, eles estão bem cansados. Se não for uma aula que traga uma música ou vídeo, uma reportagem, uma revista e, a partir dali, você trabalhar sua aula, você não tem muito rendimento! Não tem. Porque, se você for lá naquela mesmice de entregar uma atividade, abra um livro e resolve essa atividade fica muito cansativo! E, com certeza, não há uma aprendizagem. Quando você usa algo que é do dia a dia deles, é um vídeo para eles assistirem, uma roda de conversa, uma discussão. Quando a gente vai e não deixa de trabalhar a questão da escrita eu percebia que ficava mais fácil! Em nossa cabeça está muito essa questão de que o aluno só aprende se ele ler e escrever e a gente não concebe como aprendizagem, por exemplo, aquele aluno que não sabia pegar no lápis e que, de repente, consegue transcreever</p>

alguma coisa! Ou aquele aluno que não sabia fazer o nome e, de repente, aprendeu. Ou aprendeu a contar. Aquilo tudo é aprendizagem, independente se ele está lendo ou não. Ele avançou de um ponto para chegar naquele outro. Então hoje muita coisa mudou. Muita coisa mesmo! Quando hoje eu olho para mim, para minha dedicação, não só em sala de aula, mas fora da sala de aula. A gente tem que conceber como um todo. A gente é pessoa, é profissional e a gente se coloca nessa situação do cuidado pela aprendizagem daquele aluno, mas também cuidado pela pessoa dele. Então eu acredito que hoje mudou pra melhor! Hoje em dia sou muito preocupada, pois a escola é conteudista demais e a gente esquece as coisas principais para aquele aluno saber filtrar o que realmente é benéfico para ele ou o que vai ter significado na vida dele.

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados recolhidos.

A professora Camélia do Poti inicia seu discurso fazendo referência ao pai, que a orientava que, por ser *pobre, ser professora é a profissão mais fácil que tem para arranjar um emprego*. Nessa direção, o fator econômico foi o argumento utilizado para influenciar na escolha da profissão. Isso ocorreu porque a professora, diante de sua circunstância de vida, foi envolvida por determinados aspectos situacionais que a fizeram visualizar uma perspectiva de empregabilidade e segurança econômica, fator que aparece preponderante para o ingresso na carreira docente. (MUHLSTEDT E HAGEMAYER, 2015).

A professora esclarece que, para obter sucesso na sala de aula no início da carreira docente, *usava estratégias diversificadas* por entender que *o ser humano, ele não aprende só de uma forma*. O discurso suscita uma reflexão sobre os estilos de aprendizagem, ou seja, as diferentes maneiras que o ser humano possui para captar, compreender e utilizar as informações.

Pensar no processo de aprendizagem é também refletir como aprendemos e quais os conhecimentos que precisamos consultar para que a aprendizagem aconteça. Comungamos da ideia de Bellan (2005, p. 95) quando afirma que “Todo aprendizado é um processo associativo. O cérebro usa estímulos sensoriais para promover a associação das informações recebidas, gerando aprendizagem.” Esse processo depende de vários fatores individuais e subjetivos que justificam a proposição de Camélia do Poti quando assevera que *o ser humano não aprende só de uma forma*.

Nessa direção, reiteramos a concepção de Deaquino (2007) quando conceitua a aprendizagem como um processo contínuo que envolve atividades de natureza cognitiva, física e emocional. Isso implica dizer que, na elaboração do pensamento, esses domínios de natureza humana são utilizados pelo sujeito que aprende. A dimensão cognitiva está relacionada aos processos mentais, organização do pensamento que contribuem para a resolução das situações-problema. O aspecto físico inclui os cinco sentidos: a visão, a

audição, o paladar, o tato e o olfato. Por fim, a dimensão afetiva diz respeito aos interesses, atitudes e valores.

Assim, as pessoas aprendem de diferentes formas; ao escutar a apresentação oral ou fazendo a leitura de um texto em voz alta. Outras pessoas têm maior facilidade em aprender ao assistir a um vídeo, analisar gráficos e tabelas; existem pessoas que aprendem ao executar determinadas atividades de natureza mais prática, confeccionando, manipulando materiais (DEAQUINO, 2007).

Essas discussões nos fazem refletir sobre nossa prática como docente da Educação Básica e Superior. Ao pensar como aprendemos, e os nossos próprios estilos de aprendizagem, compreendemos também a importância da diversificação das estratégias de ensino-aprendizagem no âmbito da sala de aula com vistas a contemplar as predominâncias de estilos dos nossos estudantes jovens e adultos. Ao levarmos em conta esse pressuposto será possível “[...] selecionar estratégias e recursos para um melhor aproveitamento dos momentos na escola, considerando que uma ‘boa aula’ na EJA é aquela em que os alunos aprendem e se reconhecem como pertencentes ao espaço escolar” (WEBER; SCHWERTNER; QUARTIERI, 2019, p. 446-447).

No fragmento em que diz *Às vezes a gente diz assim: hoje em dia está muito antiquado o beabá! Talvez o beabá para alguns não sirva mas, para outros, tenha utilidade! Não deixava de lado aquele método tradicional*, há indícios de que, em determinados momentos de sua intervenção, a professora se vale de metodologias hoje consideradas tradicionais por acreditar que tem utilidade para alguns estudantes que só conseguem aprender por meio do *beabá*. Ao tempo que reconhece o uso dessas metodologias tradicionais, com um tom de defesa, confessa: *entendia que outros alunos que aprendiam no concreto, no manusear. Então fazia uma dosagem de tudo isso.*

A postura da professora Camélia do Poti se aproxima das ideias de Albuquerque (2005, p.105) quando diz que, apesar de muitos docentes conhecerem as teorias que rompem com os métodos tradicionais de alfabetização, e estarem cientes de que alfabetizar por meio do “bá, be, bi, bo, bu” não garante aos estudantes a apropriação eficientemente do sistema de escrita alfabética, por não saberem intervir de forma diferente, “[...] são levados a fazer o que sabem, ainda que isso signifique o desenvolvimento de atividades vinculadas a um método tradicional de alfabetização.”

Albuquerque (2005) faz algumas reflexões sobre o método tradicional “bá, bé, bi, bó, bu” e diz que, a partir da década de 90, começou a ser incorporado nas escolas brasileiras o discurso sobre a importância de se considerar os usos e funcionamento da língua por meio de

estratégias de leitura e escrita de forma contextualizada, trazendo em seu bojo um novo conceito de alfabetização.

Na concepção da autora, a principal dificuldade sentida pelos professores é transpor para sua sala de aula as inovações didáticas e propostas dessas teorias para o processo de alfabetização. Apesar dessa dificuldade, é possível desenvolver uma prática pedagógica sem a utilização do tradicional *beabá* e isso depende, principalmente, da habilidade docente em possibilitar ao estudante a reflexão sobre o sistema de escrita e sobre seu próprio processo de aprendizagem.

No trecho em que a professora afirma: *No início não queria só que meus alunos aprendessem conteúdo, mas que eles aprendessem valores* chama a atenção, nos não ditos, para o fato de que, ao escolher suas estratégias, não tinha como foco apenas a aprendizagem dos conteúdos conceituais, mas se preocupava também com a aprendizagem dos conteúdos atitudinais. No enunciado a professora reforça sua visão de educação que não se limita apenas a trabalhar os conteúdos sistematizados cientificamente, mas é vista em uma perspectiva voltada para a formação integral do estudante.

De acordo com Oliveira e Paiva (2004, p. 41) “educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais.” O estudante passa então a ser concebido como um ser de múltiplas dimensões: social, afetiva, cognitiva e exige um olhar amplo daqueles que se propõem a ensinar. E isso implica lidar com valores, normas e respeito à dignidade humana.

A despeito da aprendizagem dos conteúdos atitudinais, Zabala (1998) esclarece que englobam valores, atitudes e normas. Por estarem relacionados à conduta individual e coletiva do estudante requerem estratégias para que estes reflitam sobre suas ações com vistas ao desenvolvimento de competências de caráter relacional tais como o respeito, a solidariedade, a cooperação. Nesse prisma, destacamos os jogos e trabalhos em grupo como possibilidades para trabalhar os conteúdos atitudinais pois, a partir da operacionalização dessas estratégias, são propiciados espaços para que o estudante observe, escute, relacione as próprias opiniões às alheias, perceba que os colegas pensam de modo diferente, além de vivenciar certas normas definidas previamente pelo professor.

Quanto às influências que interferem na escolha das estratégias de ensino-aprendizagem, Camélia do Poti narra: *tive muitas pessoas que me influenciaram além dos estudiosos, tipo Paulo Freire. Tinha colegas naquela época que aplicava o método construtivista e achava muito interessante. Eu tive a oportunidade de receber muita formação*

sobre a escola construtivista. E fui gostando; aprendo vendo, manuseando, praticando. Assim, inscrevem-se nessa memória sucinta, reflexões sobre as influências dos estudos realizados por estudiosos, em especial Paulo Freire, as trocas de ideias com suas colegas de profissão e a participação em formações cujas discussões eram em torno da abordagem construtivista.

Finger e Asún (2003) discutem a importância das ideias sistematizadas por Paulo Freire para a educação de pessoas jovens e adultas e asseveram que ele foi o estudioso mais conhecido e reconhecido no mundo. Suas ideias, de caráter revolucionário, desafiam os educadores a reinventar sua prática pedagógica fundamentando-se na convicção de que todo ato educativo é um ato político e dialógico. Diante do exposto, o educador deve promover uma prática problematizadora pautada no diálogo para que o estudante construa e reconstrua significados sobre a realidade com vistas ao desenvolvimento de seu pensamento crítico, como esclarece Alcoforado (2008).

A promoção do pensamento crítico do estudante constitui um dos principais focos das estratégias de ensino-aprendizagem apresentadas por Vieira e Vieira (2005). De acordo com os autores, é imprescindível que o professor pense no processo de planificação e sobre a forma como conduzir as suas aulas com vistas a utilizar estratégias facilitadoras da aprendizagem que viabilizem ao estudante o desenvolvimento da capacidade de indução, dedução e juízos de valor. Além disso, as estratégias devem envolver a contextualização e a aplicação do conhecimento aprendido em situações da vida do estudante.

Com relação ao Construtivismo, citado na fala da professora Camélia do Poti como um método, Moreira (2019) assevera que o Construtivismo tem sido confundido como “método construtivista” em uma crença ingênua de que só realizar atividades em que o estudante manipule determinados materiais está construindo aprendizagem. O autor chama atenção para o fato de que não existe método construtivista e, sim, teorias construtivistas (dentre as quais as sistematizadas por Piaget, Ausubel e Vygotsky).

A Teoria Construtivista tem como principal postulada deixar de ver o estudante como mero receptor de conhecimentos e passa a ser visto como um sujeito ativo em seu processo de construção da aprendizagem. É uma abordagem teórica pautada na ideia de que o estudante constrói o seu pensamento em um processo contínuo em que, à medida que vai formando novas estruturas, possibilita a aquisição de novas aprendizagens.

Na visão de Kolb (2014) o Construtivismo parte da premissa de que a aprendizagem é melhor facilitada se houver um processo em que são consideradas as crenças e ideias dos estudantes sobre um determinado tema para que, assim, possam ser examinados, testados e

integrados com novas ideias de forma mais refinada. Para o autor, as implicações educacionais do Construtivismo tiveram um profundo impacto sobre a educação em todos os níveis de ensino por todo o mundo, exercendo influência na prática pedagógica de muitos educadores que passaram a assumir o Construtivismo como abordagem teórica subsidiária do processo de ensino-aprendizagem.

Ao fazer referência aos estudantes de EJA: *como são pais de famílias, moças que já se mantêm*, a professora explicita a concepção de estudante que norteia a sua prática pedagógica. Sendo assim concebe o estudante como ser responsável, que assume um lugar no mercado de trabalho para garantir a subsistência familiar. Falar do aluno jovem e adulto é procurar esse entendimento pela visão da classe social a que pertence e isso inclui os valores, as etnias, o gênero, bem como a diversidade de papéis que eles assumem na sociedade. (MOURA, 2007).

Partindo dessas considerações é possível constatar no discurso da docente o uso reflexivo das estratégias de ensino-aprendizagem quando diz que os estudantes: *vêm de carga de trabalho de dia e então, à noite, eles estão bem cansados. Se não for uma aula que traga uma música ou vídeo, uma reportagem, uma revista e, a partir dali, você trabalhar sua aula, você não tem muito rendimento! Não tem.* A narrativa chama atenção para o uso de estratégias diversificadas e dinâmicas para potencializar a aprendizagem dos estudantes que chegam à escola depois de uma rotina cansativa de trabalho; caso o professor *for lá naquela mesmice de entregar uma atividade, abra um livro e resolve essa atividade. Fica muito cansativo! E com certeza não há uma aprendizagem.* (CAMÉLIA DO POTI).

A constatação do uso reflexivo das estratégias faz-se presente também no trecho seguinte quando a professora, com a sua sabedoria de vida, recomenda: *Quando você usa algo que é do dia a dia deles: é um vídeo para eles assistirem, uma roda de conversa, uma discussão. Quando a gente vai e não deixa de trabalhar a questão da escrita, eu percebia que ficava mais fácil!*(CAMÉLIA DO POTI).

Os trechos em evidência trazem uma argumentação sustentada pela experiência docente vivenciada com estudantes jovens e adultos. Desse modo, o interdiscurso (memória, saber discursivo) produz seu efeito em um sujeito afetado pelo mundo, na sua experiência. A professora se constitui e se significa por ser afetada pelo mundo, na sua experiência profissional (ORLANDI, 2008).

Passemos então à discussão do trecho em que Camélia do Poti ajuíza que, *em nossa cabeça, está muito essa questão de que o aluno só aprende se ele ler e escrever*, pontuando a existência de uma formação discursiva propagada no meio docente baseada na ideia de que a

aprendizagem se resume ao ato de codificar e decodificar. Para Camélia do Poti, pensar na aprendizagem do estudante requer visualizá-la tanto em sua dimensão processual quanto em sua dimensão como produto. A dimensão processual parte da compreensão que o estudante percorre um caminho em seu processo de aquisição do conhecimento. Assim, vai adquirindo determinadas competências, modificando não apenas a quantidade de informação sobre um determinado conteúdo, mas também a qualidade do conhecimento que possui e as possibilidades de continuar aprendendo.

Considerando essas proposições, o professor observará o processo; *por exemplo, aquele aluno que não sabia pegar no lápis e que, de repente, consegue transcrever alguma coisa. Ou aquele aluno que não sabia fazer o nome e, de repente, aprendeu. Ou aprendeu a contar. Aquilo tudo é aprendizagem, independente se ele está lendo ou não. Ele avançou de um ponto para chegar naquele outro* (CAMÉLIA DO POTI).

Nos últimos trechos da narrativa a professora faz uma reflexão crítica da sua prática e, por meio de um processo que Barcelos (2006) denomina de ‘olhar para dentro de si’, ao declarar, enfática, *que hoje muita coisa mudou. Muita coisa mesmo! Quando hoje eu olho para mim, para minha dedicação não só em sala de aula, mas fora da sala de aula.* Nesse olhar para si, a professora produz um ‘conhecimento de si’(SOUZA, 2006) e reconhece que hoje é uma profissional mais dedicada e preocupada com a aprendizagem do estudante pois, apesar da escola ainda ter um caráter conteudista, ela pondera o que será *benéfico para ele ou o que vai ter significado na vida dele.*

Essas mudanças partem de uma concepção de professor em que Camélia do Poti baseia-se para tomar as suas decisões. Assim, ajuíza que o professor *é um todo [...] é pessoa, é profissional.* Nessa direção, na reflexão crítica realizada na enunciação, o ser professora cruza a sua maneira de ser com a sua forma de ensinar; por outro lado desvendam na sua forma de ensinar o seu jeito de ser. Dito de outra forma, a maneira como ensinamos está relacionada àquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. Isso ocorre porque é impossível separar o ‘eu’ profissional do ‘eu’ pessoal (NÓVOA, 1995).

Cabe ressaltar que, ao afirmar: *e a gente se coloca nessa situação do cuidado pela aprendizagem daquele aluno, mas também cuidado pela pessoa dele* endossa o trecho do discurso em que faz referência à sua preocupação com os conteúdos atitudinais, em que eles aprendessem valores. Fica implícita uma teoria de aprendizagem que fundamenta a prática docente. Nos não ditos percebemos que a professora adota uma concepção de aprendizagem em que não se preocupa apenas com os aspectos cognitivos dos estudantes, mas, sobretudo,

com seu modo de ser e de viver e isso envolve trabalhar em sala de aula questões de natureza estética, emocional, a ética e o conhecimento (ELKJAER , 2013).

Veremos a seguir a análise referente à entrevista do professor Girassol do Nordeste.

5.5 De egresso a professor da EJA: entre tempo escolar e desafios da prática docente

Girassol do Nordeste narra a sua trajetória a partir das vivências marcantes como egresso da EJA e como professor dessa modalidade de ensino. Os elementos indexados da sua entrevista podem ser visualizados no quadro 14.

Quadro 14 - Análise dos elementos indexados da entrevista de Girassol do Nordeste

Textualização da narrativa de Girassol do Nordeste
Elementos indexados - Quem fez? O quê? Quando? Onde? Por quê?
<p>Na verdade como eu me tornei professor foi assim. Eu sempre morei na zona rural, aonde fiz até a antiga 4ª série; isso na década de 80. Na década de 90 eu havia concluído o Ensino Fundamental na forma de supletivo e, em seguida, passei no concurso para agente de saúde. Em 2001, ao concluir o Magistério, eu passei no concurso da prefeitura. Eu iniciei o Magistério em salas de EJA, na educação de jovens e adultos, na zona rural, aonde trabalho até hoje. As estratégias utilizadas no início da carreira docente era trabalhar conteúdo propostos através da oralidade, escrevendo em quadro de giz, em casos mais raros, com apostilas que, na época, eram escritas em papel extenso porque não havia outros recursos. Quanto às influências para o uso das estratégias, era um planejamento feito pelos coordenadores SEMED, o qual era seguido à risca, não porque eles obrigavam, mas, porque eu achava na obrigação de assim fazê-lo. Hoje nós temos uma sequência didática planejada em conjunto SEMED (coordenadores) e professores que desenvolve, de forma mais ampla, a minha prática utilizando recursos diversos como notebook, celular, data show ou apostilas diversas. E o aluno pode fazer suas pesquisas também, pois tem acesso a vários meios de comunicação. Esses critérios são diversos e definidos no planejamento bimestral, o planejamento entre os professores que, depois que a gente sai do planejamento da secretaria. A formação da UFPI, no nosso caso, nós tivemos as formações que ocorreram na escola que eu trabalho, na zona rural; só aí nota-se o empenho da professora formadora. Mas, às vezes, os encontros aconteciam na sede da secretaria e a gente via a preocupação dos professores cursistas e reunia um grande número de professores nas formações. As formações aconteciam em uma troca de experiências entre os professores aonde eram apresentadas as novas estratégias. Nas oficinas a gente aprendia como atrair os nossos alunos, não só para se matricular na modalidade EJA, mas a permanecer na escola, que é muito importante para nós professores. O uso do veritek, que foi um diferencial, pois é um recurso que possibilita a gente ensinar todas as disciplinas mantendo o foco do aluno no trabalho desenvolvido.</p>

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados recolhidos.

O professor Girassol do Nordeste recorre à memória discursiva ao relatar a superação dos desafios enfrentados em seu percurso formativo. Na década de 80 fez até a 4ª série em

uma escola da zona rural, onde morava. Na década seguinte concluiu o Ensino Fundamental no antigo supletivo. Em seguida, passou no concurso para agente de saúde, porém fez o pedagógico objetivando ingressar na docência.

Assim, ao concluir o Magistério, passou no concurso para professor da prefeitura assumindo salas de EJA, na zona rural da cidade, aonde trabalha até hoje. Ao resgatar sua memória discursiva relembra que, nas aulas ministradas nessas salas, utilizava *a oralidade, escrevendo em quadro de giz ou, em caso mais raros, com apostilas que, na época, eram escritas em papel stencil porque não havia outros recursos* (GIRASSOL DO NORDESTE). No trecho, o discurso está sendo empregado para justificar ações (GILL, 2008) visto que o professor aponta a falta de recursos como principal motivo pelo qual as suas aulas resumiam-se à exposição oral do conteúdo.

O trecho em evidência na narrativa do professor reforça a aula expositiva como única estratégia utilizada em sala de aula o que, de certa forma, limita as possibilidades de aprendizagem do aluno visto que deixa de contemplar as várias dimensões que envolvem a aquisição de aprendizagem e, dependendo da forma como são conduzidas, reduzem a participação do estudante (VIEIRA E VIEIRA, 2005; MIRANDA, 2016; BELLAN, 2005).

Compreendemos que a aula expositiva, operacionalizada de forma tradicional, ou seja, contando apenas com a exposição oral do docente, não desperta a atenção do estudante jovem e adulto, pois este necessita vivenciar determinadas situações reais e compreender o que está sendo aprendido, caso contrário, dificilmente permanecerá na escola.

Vieira e Vieira (2005) defendem o uso de estratégias diversificadas nas aulas e que sejam operacionalizadas de três diferentes formas: simulem casos relacionados à realidade, aquelas situações da vida real e abstrações pautadas no princípio da realidade. Ao operacionalizar as estratégias dessa forma, o professor recorre não somente à exposição oral do conteúdo, mas oportuniza ao aluno participar ativamente na construção de sua própria aprendizagem em momentos contextualizados e que possibilitam o desenvolvimento da capacidade de compreensão, interpretação e aplicação dos conteúdos aprendidos.

Quanto às influências que orientavam o uso à exposição oral das estratégias em sala de aula, o Professor Girassol do Nordeste aponta o *planejamento feito pelos coordenadores SEMED, o qual era seguido à risca, não porque eles obrigavam, mas porque eu achava na obrigação de assim fazê-lo*. O seu discurso expressa contradições, apesar de não se sentir obrigado a operacionalizar o que era definido nos planejamentos, percebemos uma acentuada preocupação em seguir à risca o que era determinado pelos coordenadores da Secretaria de Educação.

Nessa perspectiva, o professor se comporta como um técnico que “[...] não possui autonomia para tomar suas decisões ou fazer julgamentos, devendo cumprir aquilo que lhe é imposto pelas instâncias responsáveis pela produção de conhecimento.” (JARDILINO E ARAÚJO, 2013, p. 144). Assim, Girassol do Nordeste restringia-se a operacionalizar o que era determinado pelos coordenadores pedagógicos no momento da planificação, sem refletir criticamente ou questionar aquilo que era estabelecido.

Todavia, Girassol do Nordeste se sente mais confortável hoje, pois o planejamento é realizado em uma perspectiva mais participativa e colaborativa, o que propicia maior autonomia e amplitude de suas intervenções. Nesses espaços colaborativos são elaboradas as sequências didáticas em *conjunto SEMED (coordenadores) e professores utilizando recursos diversos como notebook, celular, datashow ou apostilas diversas*.

A elaboração do planejamento, realizada de forma participativa, pode constituir em um espaço de desenvolvimento profissional docente. Para tanto, devem ser proporcionados momentos de discussões e reflexões sobre temáticas que contribuam para organização do trabalho docente. Ao ser realizado nessa perspectiva deixa de ser visualizado como uma exigência institucional ou uma atividade meramente burocrática para tornar-se espaço de formação continuada.

Diante disso, destacamos a importância do planejamento como espaço de formação continuada em que é possível, à luz de projetos de trabalhos coletivos, proporcionar “[...] discussões, debates e análise das dificuldades enfrentadas e propostas sobre o cotidiano da sala de aula no sentido de construir estratégias que contribuam para a aprendizagem do aluno.” (FEITOSA, 2011, p. 122).

Chama atenção na narrativa do professor quando faz referência ao uso das sequências didáticas como proposta de organização do trabalho docente. Assim como Zabala (1998) concebemos a sequência didática como um conjunto de atividades ordenadas e encadeadas entre si que visam o alcance de determinados objetivos educacionais. Para tanto, “[...] prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem.”, como esclarece Oliveira (2013, p. 53).

Nessa perspectiva, compreendemos que a sequência didática constitui uma alternativa para que seja ancorada à prática pedagógica do professor da Educação de Jovens e Adultos no sentido de romper com a fragmentação do conhecimento que pressupõe a linearidade de saberes como condição para aquisição da aprendizagem, refutando a ideia da tessitura do conhecimento em rede. Essa tendência predominante é pautada nessa fragmentação e “[...]”

dificulta os estabelecimentos de diálogos entre experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos.” (OLIVEIRA, 2007, p. 91).

Cabe destacar, ainda, na narrativa do professor Girassol do Nordeste que o momento do planejamento, além de servir para elaboração das sequências didáticas, constitui também espaço em que são definidos os critérios para utilização das estratégias de ensino-aprendizagem. Esses planejamentos, realizados no âmbito da EJA, ocorrem em duas etapas: a primeira etapa, realizada na Secretaria de Educação e a outra, realizada em nível de escola.

As principais mudanças que envolvem as práticas dos professores da EJA devem partir de reflexões propiciadas no espaço da escola “[...] a fim de identificar as necessidades subjetivas e objetivas impostas pela realidade educacional e analisar a prática pedagógica à luz dos projetos de trabalhos desenvolvidos pelos professores, vislumbrando novos indicadores de profissionalidade para a EJA.” (MOURA, 2006, p. 36).

Nessa direção, a escola torna-se espaço da produção de saberes e desenvolvimento da prática docente. Isso pode ser constatado no trecho da narrativa em que o professor Girassol do Nordeste aponta o seu local de trabalho como um dos espaços aonde acontecia os encontros formativos dos cursos COMFOR/UFPI. O professor explica que, apesar da escola ser localizada na zona rural, percebia o esforço da professora formadora em mobilizar os professores para participar da formação o que, de certa forma, influenciou nos encontros que aconteciam na sede da secretaria, pois a mobilização causava *a preocupação dos professores cursistas e reunia um grande número de professores nas formações* (GIRASSOL DO NORDESTE).

O professor usa ainda o seu discurso para elucidar a sistemática da formação deixando claro que acontecia de forma colaborativa, ancorada *na troca de experiências entre os professores e apresentação de novas estratégias* de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, as formações continuadas desenvolvidas de forma colaborativa possibilitam aos docentes “[...] construir conhecimentos sobre o ensinar a partir da reflexão crítica sobre sua atividade num processo investigativo-formativo de intervenção pedagógica que enfatizava a construção coletiva de saberes no local de trabalho.” (NUNES, 2019, p.100).

Desse modo, fica evidente no discurso do professor que a formação possibilitou o uso reflexivo das estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas com os alunos da EJA. Esse processo contribuiu para aquisição de aprendizagem à medida que *aprendia como atrair os nossos alunos não só para se matricular na modalidade EJA, mas a permanecer na escola* (GIRASSOL DO NORDESTE).

No trabalho educativo desenvolvido com estudantes jovens e adultos “um dos maiores desafios da EJA não é apenas incentivar a chegada deste educando à escola como, a partir daí, incentivar a sua permanência” (BARCELOS, 2006, p. 89). A questão da permanência dos estudantes de EJA pontuada pelo professor constitui um dos principais desafios impostos à prática docente. Assim, reiteramos a importância do uso de estratégias que chamem a atenção do estudante para que este não vá buscar fora dos muros da escola algo mais atrativo que aquilo que está sendo apresentado no momento das aulas. Nessa direção, o jogo do veritek *foi um diferencial* porque constituiu uma forma atrativa que possibilitou *ensinar todas as disciplinas mantendo o foco do aluno no trabalho desenvolvido* (GIRASSOL DO NORDESTE).

No quadro 15 daremos destaque aos elementos não indexados da narrativa do professor Girassol do Nordeste. Vejamos:

Quadro 15- Análise dos elementos não indexados da entrevista de Girassol do Nordeste

Textualização da narrativa de Girassol do Nordeste
Elementos NÃO indexados - Juízo de Valores (Sabedoria de vida)
Iniciei o magistério porque precisava, apenas, melhorar a minha renda. Tudo era novo! Hoje, muitos alunos não têm respeito consigo próprio e muitos deles nem com os professores e nem com a escola. É diferente de quando a gente iniciou lá, quase há vinte anos. Foi uma vivência marcante na minha vida, uma vez que eu era fruto dessa modalidade de ensino, ter estudado na EJA. Foi aí que vi muitos jovens saírem daquela limitação de zona rural para o Ensino Médio e muitos puderam ingressar na faculdade. Vale ressaltar, ainda, que era um público formado, em sua maioria, por jovens os quais tinham muito respeito, tanto uns pelos outros quanto pelos professores e diretores da escola. Esse planejamento na escola, aonde se discute cada aluno para poder adequar os conteúdos à realidade dele e ver o que o aluno precisa aprender aquele conteúdo. Isso pode ser flexionado o tempo todo conforme a realidade de cada aluno, porém de forma bem sensível porque o nosso público hoje é um público bem mais jovem, um público mais rebelde e, qualquer palavra mal compreendida, pode gerar um mal estar e esse aluno pode se afastar da escola e é tudo que o que a gente não quer. Na formação, a gente podia ver a dedicação dos professores formadores com uma metodologia simples e inovadora que era orientada nas oficinas. Conseguia envolver todos os professores. Todos participavam.

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados recolhidos.

No início da narrativa, Girassol do Nordeste confessa: *iniciei o magistério porque precisava apenas melhorar a minha renda*. Destacamos a palavra *apenas*, pronunciada pelo professor, como forma de descartar qualquer possibilidade de outros fatores que pudessem levá-lo a escolher a docência como profissão. O que implica dizer que a sua trajetória profissional é determinada por motivos financeiros.

De acordo com Muhlstedt e Hagemayer (2015), os motivos para a escolha da profissão docente estão relacionados a fatores de natureza pessoal, econômica e/ou social. Com relação aos fatores financeiros, os autores asseveram que a escolha pela profissão decorre da possibilidade da melhoria das condições de vida. Ingressar na docência torna-se uma alternativa de garantia de uma remuneração mensal fixa e isso ajuda a atrair candidatos a inscrever-se em concursos para professor.

Nos fragmentos seguintes da narrativa, Girassol do Nordeste apresenta um juízo de valor sobre o aluno jovem e adulto, o planejamento e sobre a formação. Utiliza a palavra *hoje* para demarcar a questão do tempo vivenciado e dá ênfase às mudanças ocorridas no perfil dos estudantes atendidos pela EJA do início da sua carreira docente, *há vinte anos*, quando *tudo era novo*, e às características dos estudantes no atual contexto.

Nessa direção o professor, nos não ditos, apresenta uma representação em que os estudantes que ingressam na EJA, hoje, são vistos como pessoas que, em sua maioria, *não têm respeito consigo próprio e, muitos deles, nem com os professores e nem com a escola* (GIRASSOL DO NORDESTE). Esse juízo de valor faz parte de alguns estereótipos presentes no imaginário social sobre o estudante de EJA e reforça a ideologia que aponta o desinteresse e a falta de respeito dos estudantes como principal motivo de insucesso, eximindo a escola de sua responsabilidade.

A narrativa nos remete mais uma vez ao texto de Barcelos (2006) quando discute as representações estereotipadas construídas historicamente e culturalmente e internalizadas pelos educadores sobre os estudantes da EJA. O autor chama a atenção para o fato de a nossa prática pedagógica ter forte influência nos nossos costumes, hábitos, conceitos e preconceitos. Em seu percurso de vida, o professor elabora e internaliza imagens simbólicas, ideologias que muitas vezes não são proferidas, mas tornam-se silenciamentos que orientam suas ações profissionais.

Para ilustrar essa proposição evocamos o relato apresentado por Barcelos (2006) de uma situação envolvendo uma professora e um aluno da EJA. No primeiro dia de aula, um aluno recém-chegado à escola, encontra a professora no meio do corredor e pergunta onde ficava a sala de aula. A professora indaga a série do estudante, que responde ser da turma daqueles que não sabiam de nada, da turma dos burros. A professora, após ouvir a resposta do estudante, orienta, com ar de naturalidade, a localização da turma daqueles que não sabiam de nada, dos burros.

O relato retrata a importância de repensar as imagens preconceituosas e estereotipadas dos sujeitos da EJA no sentido de serem desconstruídas e, principalmente, reacender nos

estudantes jovens e adultos a crença na sua potencialidade e em sua capacidade de aprender (BARCELOS, 2006). Desse modo, poderemos acreditar na possibilidade de *muitos jovens saírem daquela limitação [...] ingressar na faculdade (GIRASSOL DO NORDESTE)* e/ou ocupar outros espaços no âmbito social.

Após as considerações acerca do estudante, o foco do discurso passa a ser o planejamento de ensino, concebido como espaço em que *se discute cada aluno para poder adequar os conteúdos à realidade dele e ver o que o aluno precisa aprender daquele conteúdo*. Esta concepção de planejamento está associada “a um modo de ser que implica conhecimentos e reflexão sobre a realidade que se pretende atuar, seleção de meios para intervenção tendo em vista a mudança pretendida, reflexão sobre os resultados e nova proposição de metas”. (BALZAN, 2003, p.48).

O professor concebe o planejamento como um espaço de discussão das necessidades dos estudantes e que tem como principal característica a possibilidade de *ser flexionado o tempo todo conforme a realidade de cada aluno*. Nesse processo de planificação deve ser considerado que as intervenções não podem ser feitas *de qualquer jeito mas, sobretudo, de forma bem sensível porque o [...] público hoje [...] é bem mais jovem.*(GIRASSOL DO NORDESTE).

Brunel (2008) debate o rejuvenescimento do público que frequenta a EJA como um fato que vem, cada vez mais, preocupando educadores e pesquisadores. A autora chama atenção para o número cada vez maior de jovens na educação de jovens e adultos. Isso tem modificado o cotidiano escolar e demanda um olhar diferenciado que rompa com a cultura autoritária ainda presente em nossa sociedade. É necessário repensar as instituições escolares, suas normas, os relacionamentos estabelecidos, as metodologias e as posturas dos profissionais com vistas a atender as peculiaridades desse público, pois *qualquer palavra mal compreendida pode gerar um mal estar e esse aluno pode se afastar da escola (GIRASSOL DO NORDESTE)*.

Na referência feita aos jovens, no fragmento seguinte, como *um público mais rebelde* percebemos o enunciado de Girassol do Nordeste funcionando em suas relações parafrásticas e relaciona-se em suas diferentes formulações que podem significar; isso implica dizer que existem diferentes formas de dizer (ORLANDI, 2009). Por exemplo, a palavra *rebelde* foi dita como referência a um público jovem que não respeita o professor, os colegas e diretores da escola, corroborando, assim, a imagem formada pelo professor quando caracteriza o estudante de *hoje*.

Ao concluir a narrativa o professor enaltece o trabalho desenvolvido na formação continuada, afirmando: *A gente podia ver a dedicação dos professores formadores com uma metodologia simples e inovadora que era orientada nas oficinas.* No trecho em destaque a dedicação e o comprometimento da professora formadora foram fundamentais para o envolvimento do professor nas oficinas, que ocorreram por meio de uma *metodologia simples e inovadora* com a participação de todos os professores. Com isso, demonstra a maneira dinâmica com que a formação foi encaminhada e o espírito de colaboração que motivava Girassol do Nordeste a participar da formação.

A formação, que ocorre em uma perspectiva colaborativa, ocorre fundamentada em um eixo metodológico de investigação referendado pela trilogia ação/formação/pesquisa. Nesse processo, se volta para o trabalho coletivo estabelecendo relação entre teoria e prática e visa desencadear reflexões sobre as questões do contexto escolar (MOURA, 2006). Desse modo, os professores sentem-se parte integrante do processo formativo, fato que lhes causa um sentimento de pertencimento e estímulo ao engajamento nas atividades propostas pelos formadores.

Na seção 6 destacaremos a análise da entrevista de Hibisco do Sertão, destacando os elementos indexados e não indexados de sua narrativa.

5.6 A propósito, por que não pensar e utilizar estratégias inclusivas?

Apresentamos, nessa subseção, a análise dos elementos indexados da entrevista de Hibisco do Sertão, condensados no quadro 16.

Quadro 16 Análise dos elementos indexados da entrevista de Hibisco do Sertão.

Textualização da narrativa de Hibisco do Sertão
Elementos indexados - Quem fez? O quê? Quando? Onde? Por quê?
<p>Inicialmente comecei como bolsista; era apenas um contrato. Fui trabalhar em uma localidade a 43 km de distância do centro. Sem água encanada, e sem energia elétrica. Foi um grande desafio essa saída da cidade para ter que morar na zona rural, no campo. Foi muito difícil o início da minha carreira porque eu não tinha experiência. Na zona rural o número de aluno é pequeno; formava uma turma multisseriada. Tive que ir através dos planejamentos; incomodava os coordenadores porque, realmente, eu não sabia como fazer. Quanto aos critérios tinha o teste diagnóstico inicialmente. Após o teste, de acordo com o nível de cada aluno, você faz essa separação. Alfabetizar aqueles alunos do 1º ano que, na época, era 1ª série. Eu fazia uma atividade só para essas duas e outros do pré um e do pré dois, de acordo com o desenvolvimento deles nesse nível de habilidades que ele tinha que adquirir na pré-escola. Dividia a turma por série e o quadro no meio. Com o tempo fui criando a habilidade e comecei a separar por nível. Eu não seguia muito a grade que a gente recebia no planejamento; o que ia descobrindo de interessante, eu ia aplicando. Uma</p>

metodologia diferenciada que deu certo, dentro do possível. Mas você saía da sala de aula como se... aquele ditado “nadou, nadou e morrer na praia”, com sentimento de incapaz, que não conseguia os objetivos propostos. Depois que eu fiz o curso superior, Licenciatura em História, comecei a trabalhar por área. É completamente diferente. As estratégias que utilizava eram outras. Surgiu uma proposta, que era para ficar com aluno de EJA, deficiente e nenhum professor queria. Foi a única maneira que eu achei para conseguir a transferência. Foi um desafio muito grande porque eu não tinha experiência nenhuma com aluno deficiente. Particpei do planejamento. Perdido, resolvi fazer uma especialização em Educação Especial. Achava que ia me ajudar na prática. Na realidade não me ajudou. Na especialização a gente vê a questão teórica mas, a prática, ficou a desejar. Na realidade não me ajudou. Mas é um aprendizado; a gente vai trabalhando e descobrindo maneiras diferenciadas de como trabalhar o conteúdo para o aluno ter um pouquinho de aprendizagem. Um exemplo: o professor de Língua Portuguesa vai fazer leitura e eu tenho CDs gravados com histórias; no momento em que os alunos estão fazendo leitura, retiro ele da sala, vou para outro local para ouvirem essas histórias. A gente termina descobrindo, aos poucos, tendo esse contato com o aluno, você vai interagindo, descobrindo as maneiras como deve trabalhar. Outra estratégia é o uso do soroban. Na aula de Matemática, dos 3 alunos, 2 aprenderam a calcular as operações, principalmente a soma. Procuro estratégias diferenciadas para que eles possam realmente acompanhar. Tenho duas graduações e três especializações e, assim, o que vai aparecendo eu vou fazendo. As estratégias usadas no curso: veritek, material dourado e calculadora manual foram boas e inovadoras. Dá para o professor aplicar em sala e ajudar realmente no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados recolhidos.

O professor Hibisco do Sertão iniciou a sua carreira docente como bolsista em uma escola da zona rural. Por não ter experiência, considera que o início da carreira docente foi muito difícil. Na experiência vivenciada pelo professor temos mais uma vez o que Huberman (2007) caracteriza como choque do real, que corresponde aos primeiros anos de ingresso à docência em que o professor se depara com diversos desafios. No caso específico de Hibisco do Sertão se depara com um duplo desafio: trabalhar com turmas multisseriadas, sem nenhuma experiência, e em uma escola da zona rural, sem a estrutura física adequada, expondo-o, assim, à precarização no que diz respeito às suas condições do trabalho.

Diante do desafio de desenvolver um trabalho junto às turmas multisseriadas, e nessas condições de trabalho, o professor confessa que procurava os coordenadores pedagógicos com o objetivo de obter o apoio necessário para desenvolver as suas estratégias de ensino-aprendizagem no âmbito da sala de aula porque se sentia perdido e *não sabia direto o que fazer*. Para Feitosa (2011) uma das principais tarefas atribuídas ao coordenador pedagógico nas escolas de EJA consiste em propiciar orientações com vistas a estimular o trabalho docente e ajudá-lo na superação dos dilemas enfrentados no processo ensino-aprendizagem. Além dessas atribuições a autora destaca a construção de um relacionamento fundamentado

no diálogo e no respeito, exercitando constantemente o espírito colaborativo, a coletividade e o trabalho em equipe.

O Professor Hibisco do Sertão declara que utilizava o *diagnóstico* como critério de escolha das estratégias de ensino-aprendizagem na sala de aula. Para tanto, realizava um teste como instrumento avaliativo para identificar *o nível de cada aluno*. Após analisar os testes avaliativos, reagrupava os estudantes com características de aprendizagem comuns por acreditar que seria uma forma de facilitar a sua intervenção na sala de aula.

Após realizar o reagrupamento dos estudantes, o professor começou a desenvolver atividades diferenciadas para cada nível. Para tanto, afirma que *Dividia a turma por série e o quadro no meio. Com o tempo fui criando a habilidade e comecei a separar por nível*. Na verdade, ia utilizando as estratégias de ensino de forma aleatória, aplicando o que dava certo e *o que ia descobrindo de interessante*, portanto, sem seguir o que fora definido no planejamento. Em seguida confessa que, após as aulas, *saía da sala de aula como se... aquele ditado nadou, nadou e morrer na praia, com sentimento de incapaz, que não conseguia os objetivos propostos*. (HIBISCO DO SERTÃO).

No trecho da narrativa percebemos que “[...] os efeitos do interdiscurso não se resolvem em um ponto de integração, mas se desenvolvem em contradição” (PÊCHEUX, 2014, p. 157). O seu discurso expressa contradições, à medida que diz utilizar estratégias que estavam dando certo, assume que não conseguia alcançar os objetivos propostos. O que causava um sentimento de incapacidade e fracasso diante do desafio de ensinar.

O professor Hibisco do Sertão reconhece que, após ter concluído um curso superior, este feito lhe possibilitou a oportunidade de ministrar a disciplina específica de História, área do conhecimento em que foi formado. A partir dessa experiência, modificou a sua forma de agir na sala de aula, *por ser completamente diferente*, e começou a utilizar estratégias distintas daquelas usadas no início da carreira docente.

Surgiu, então, uma proposta para trabalhar com estudantes de EJA que apresentavam deficiência visual e, para conseguir sua transferência da zona rural para a urbana, aceitou o desafio. Porém, se deparou com várias dificuldades por não ter experiência com esse tipo específico de público. Sobre esta experiência relata: *Particpei do planejamento. Perdido, resolvi fazer uma especialização em Educação Especial; achava que ia me ajudar na prática. Na especialização a gente vê a questão teórica mas, a prática, ficou a desejar. Na realidade não me ajudou*. (HIBISCO DO SERTÃO). A palavra *perdido* reforça o que Maingueneau (1997) diz sobre o fato do discurso não poder ser pensado sem um tom de voz, ou sem um

modo de expressar-se. Para a autora, todo enunciado possui um tom que confere autoridade àquilo que é dito, mesmo quando o indefere ou recusa-se a admiti-lo.

Assim, a palavra *perdido*, no enunciado do professor, expressa um tom de angústia, de desespero porque, mesmo após ter participado dos momentos de planificação, não estavam ajudando a lidar com o desafio com que se deparou na sala de aula e não sabia o que fazer para ensinar os estudantes com deficiência visual. Diante disso, sentiu necessidade de buscar formação e resolveu fazer uma especialização em Educação Especial, acreditando que os conhecimentos adquiridos ajudariam a sanar as suas dificuldades. Todavia, na especialização, Hibisco do Sertão viu *a questão teórica, mas a prática ficou a desejar*.

É comum ouvirmos dos estudantes das diversas licenciaturas e docentes experientes a frase “a teoria não tem nada a ver com a prática.” Com efeito, as expectativas com relação à formação inicial e continuada, muitas vezes, se voltam para discussões de receitas prontas para serem aplicadas na sala de aula. Na verdade, o principal contributo da formação docente é propiciar orientações didáticas que ofereçam aos docentes uma maior articulação entre teoria e prática.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos docentes, tanto no processo de formação inicial quanto continuada, é fazer a relação entre teoria e prática. Isso ocorre porque, muitas vezes, há a intenção de aplicar a teoria em uma realidade dinâmica e que está em constantes transformações, portanto, sem uma percepção clara de que a teoria subsidia a prática com elementos norteadores para uma análise crítica do fazer docente.

Assim, o papel da teoria é oferecer aos docentes perspectivas de uma postura problematizadora da prática com vistas a integrar o conhecimento científico adquirido aos conhecimentos produzidos pela experiência. A prática torna-se, portanto, o ponto de partida e o ponto de chegada para a produção e utilização dos saberes profissionais, indispensáveis para as ações desenvolvidas nas escolas de EJA. Essa proposição pode ser constatada quando Hibisco do Sertão afirma que foi na prática, na interação com os estudantes, que descobriu algumas *maneiras como deve trabalhar*, atribuindo aos saberes advindos da prática como propulsores das descobertas de novas estratégias para utilizar em sala de aula com os estudantes de EJA.

Os saberes da prática são aqueles oriundos das experiências do cotidiano profissional, adquiridos em situações de trabalho, denominados também de saberes empíricos. Nesse caso, são contextualizados, construídos à medida que o docente desenvolve as suas intervenções e, a partir daí, faz adaptações daquilo que aprendeu à realidade dos estudantes. Segundo Altet

(2000) essa adaptação do saber é construída a partir da experiência vivenciada, com a ajuda de percepções e interpretações dadas às situações anteriormente vividas.

Nessa perspectiva, compreendemos como Brito (2005) quando diz que a prática desafia os professores na articulação e na construção de saberes com vistas a responder às situações concretas da sala de aula, instando-os a transformar o conhecimento científico em saber a ser ensinado. Esse processo torna-se, então, *um aprendizado* em que, no cotidiano da sala de aula, *vai trabalhando e descobrindo maneiras diferenciadas de como trabalhar o conteúdo para o aluno ter um pouquinho de aprendizagem.* (HIBISCO DO SERTÃO).

Para endossar essa proposição Hibisco do Sertão exemplifica, relatando a sua experiência na operacionalização de determinadas estratégias utilizadas em sala de aula, e cita a gravação de CDs com histórias para aulas de Português e do sorobam, para o ensino das operações matemáticas, como aquelas que mais se adequam aos estudantes jovens e adultos com deficiência visual.

Ao encerrar o discurso, o professor dá notoriedade à busca de conhecimentos no âmbito da academia afirmando: *Tenho duas graduações, e três especializações.* Notamos novamente os efeitos do interdiscurso desenvolvendo-se em pontos de contradição (PÊCHEUX, 2014). Apesar de ter constatado, em determinado momento de sua trajetória profissional, que fazer uma especialização não o ajudou a subsidiar a sua prática, continua em uma constante busca de conhecimentos teóricos *e, assim, o que vai aparecendo ele vai fazendo.* No quadro 17 apresentamos os elementos não indexados do professor Hibisco do Sertão. Vejamos:

Quadro 17 Análise dos elementos não indexados da entrevista de Hibisco do Sertão

Textualização da narrativa de Hibisco do Sertão
Elementos NÃO indexados - Juízo de Valores (Sabedoria de vida)
Eu trabalhava e estudava e, na época, o que era mais fácil ter acesso era o pedagógico. Concluí e surgiu a oportunidade de me tornar um professor. Um dos motivos foi a questão do salário; assim, foi o salário que fez me tornar professor. Os aspectos que interferiram em minha prática, após a participação da formação continuada e contribuíram no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, foi a questão da dedicação. Eu acho que tenho me dedicado mais! Até mesmo nas capacitações. O que mais marcou nessa formação foi como fazer avaliação do aluno da EJA através do veritek e fazer com que os alunos deficientes participassem da atividade do professor. Peguei a adaptação do veritek e o aluno deficiente visual participou, junto com os outros alunos, no momento de execução da atividade. As estratégias usadas no curso: veritek, material dourado e calculadora manual foram muito boas. Dá para o professor aplicar em sala e ajudar realmente no processo de ensino e aprendizagem do aluno. E assim, utilizando várias estratégias, esse aluno vai se envolvendo no processo educativo, aos poucos, porque o tempo dele é diferente dos alunos normais, ele também aprende.

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados recolhidos.

No primeiro trecho da narrativa, Hibisco do Sertão reconhece que, tornar-se professor foi algo que aconteceu de uma hora para outra, mas foi fruto de um processo, como ele mesmo indica no texto: não foi uma opção sua, mas *algo as coisas foram acontecendo... eu trabalhava e estudava e, na época, o que era mais fácil ter acesso era o pedagógico. Concluí e surgiu a oportunidade de me tornar um professor. Um dos motivos foi a questão do salário; assim, foi o salário que fez me tornar professor.*

A questão financeira foi preponderante na escolha do Magistério como profissão. Assim, muitos estudantes buscam nas licenciaturas a possibilidade de ingresso na profissão com vistas a uma estabilidade financeira. Segundo Muhlstedt e Hagemayer (2015, p. 35) “há certa facilidade em conseguir o emprego de professor, afinal, os profissionais se aposentam, a população aumenta e as escolas necessitam de professores para existirem.”

Uma das principais mudanças ocorridas na prática do professor Hibisco do Sertão foi a *questão da dedicação*. Essa mudança ocorrida na prática docente deu-se principalmente porque a formação continuada constituiu um momento de apropriação de saberes em que foi capaz de perceber e analisar aspectos da realidade que provocou mudanças pessoais e profissionais (MOURA, 2015). Desse modo, o professor tem se dedicado mais, tanto no âmbito da sala de aula quanto nas capacitações docentes que tem participado.

O professor, além de utilizar as estratégias vivenciadas na formação em sua sala de aula, construiu um *veritek* para os estudantes e, com esta *adaptação do veritek*, o *aluno deficiente visual participou, junto com os outros alunos, no momento de execução da atividade* (HIBISCO DO SERTÃO). Deixa claro que o material por ele construído, e as estratégias utilizadas nas aulas, possibilitaram a participação de todos os alunos, incluindo efetivamente aqueles com necessidades especiais. Com isso, percebemos o uso reflexivo das estratégias de ensino-aprendizagem com vistas à ressignificação da prática docente.

Por fim, o professor cita o *veritek*, o *material dourado* e a *calculadora manual* como estratégias utilizadas na formação continuada que serviram de contributos para a sua prática por serem caracterizadas como *muito boas* já que propiciaram condições para o *professor aplicá-las em sala e ajudar realmente no processo de ensino e aprendizagem do aluno*.

O uso diversificado dessas estratégias pauta-se na concepção de que o estudante com deficiência é uma pessoa capaz, porém *o tempo dele é diferente* dos demais. Partindo dessa ideia é fundamental que, *utilizando várias estratégias, esse aluno vai se envolvendo no processo educativo, aos poucos*. Todavia, é necessário um olhar diferenciado *porque o tempo dele é diferente dos alunos normais; ele também aprende*.

Podemos, então, afirmar que, quanto mais o professor diversificar as estratégias de ensino-aprendizagem, mais oportunidade o aluno terá para aprender, desenvolvendo a capacidade de refletir, sentir, agir e, principalmente, de interagir com os outros estudantes. Reiteramos a ideia de Gadotti (2000, p. 42) quando explicita que as instituições escolares não têm a função somente de transmitir conhecimentos, mas deve contemplar valores e saberes que contemplem “[...] a formação global dos alunos, em uma visão em que o conhecer e o intervir no real se encontrem. No entanto, para isso, é preciso saber trabalhar as diferenças, reconhecê-las, não camuflá-las e aceitar que, para me conhecer, preciso conhecer o outro.”

Essa compreensão pode propiciar a superação de posturas de exclusão a partir de discussões que envolvam questões relacionadas a gênero, escolhas sexuais, etnia, religiosidade, multiculturalismo e pessoas com certas deficiências. Defendemos uma prática em que o educador de pessoas jovens e adultas compreenda determinadas situações inerentes ao ato de ensinar e aprender baseando-se nas especificidades do estudante, tornando-o capaz de organizar situações de aprendizagens, a fim de transformar a sala de aula em um espaço de participação, respeito e construção da autonomia discente.

O grande desafio consiste em reforçar os conteúdos atitudinais com vistas a posturas em que as diferenças dos diferentes são problematizadas no sentido de suscitar o respeito, a convivência e a tolerância, educando na diversidade. Para tanto, a escola deve se transformar em espaço que estimule hábitos de tolerância diante do diferente e do divergente. Com efeito, a escola tem que ser um espaço de diálogo, participação, interação e autonomia.

Nesse quadro de referência o currículo deve ser problematizado e sistematizado coletivamente com o envolvimento e a participação dos sujeitos que o vivenciam. Entendemos que continuamos a ter necessidade em procurar, no imediato, a construção de novos espaços sociais, mais justos e humanos, dentre os quais a escola. Somente dessa forma, a inclusão dos estudantes da EJA acontecerá como “[...] resultado de transformações encetadas pelas pessoas adultas, consideradas individual ou coletivamente, pelo que qualquer actividade educativa destinada a estes públicos deve estar orientada para suportar essas mudanças pessoais e contextuais, logo, necessariamente, sociais.” (ALCOFORADO, 2008, p. 384).

Isso porque o cenário dinâmico e complexo das sociedades contemporâneas revela que urge a construção de um currículo que forme estudantes “[...] capazes de responder às exigências individuais e coletivas de sobrevivência diante do acelerado processo de transformações científicas e tecnológicas.” (FEITOSA; MOURA, 2020, p. 157). Em outras palavras, preparar o estudante jovem e adulto para enfrentar os desafios que enfrenta em sua vida cotidiana.

Na próxima seção daremos destaque as contribuições de Calêndula do Maratoan seguindo a mesma sistemática das análises anteriores.

5.7 Estratégias na formação docente e na sala de aula: diáde entre aprender e ensinar

A partir da entrevista de Calêndula do Maratoan organizamos dois blocos de análises. No quadro 18 registramos o bloco de análises referentes aos elementos indexados:

Quadro 18: Análise dos elementos indexados da entrevista de Calêndula do Maratoan

Textualização da narrativa de Calêndula do Maratoan
Elementos indexados - Quem fez? O quê? Quando? Onde? Por quê?
<p>Eu me tornei professora para satisfazer um desejo do meu pai! Ele tinha um sonho de ter uma filha professora. Aqui nem tinha pedagógico, na época, mas houve um prefeito que trouxe o curso pedagógico. Fizemos o teste e fomos fazer o Pedagógico/Magistério. Fui chamada no concurso. Fiz um curso superior. E veio uma frustração muito grande porque queria muito fazer Geografia. Terminei fazendo História, sem gostar. Nos primeiros anos do curso não me identificava com a disciplina de jeito nenhum. Como estratégias fazia um Sarau de poesia, Semana cultural. Sempre gostei de metodologias ativas, de trabalhar o que o aluno quer realmente. A questão dos critérios para escolher as estratégias para ser utilizadas. Primeiro avaliar aquilo que não tá dando certo. O que foi realizado e buscar alternativas. Sempre gostei de usar anotações, fazer anotações desde o primeiro dia de aula até o último. Anotando o que aquele aluno precisa aprender, o que está faltando para ele! E me aproximar o máximo possível dele! A formação contribuiu muito na questão de trazer essa inovação, essa metodologia ativa. O veritek, oficinas de produção, de confecção de materiais, o estudo e elaboração dos casos, porque foram situações que a gente vivencia! Eu me identifiquei em três casos. Os professores participaram e gostaram demais. Ao assumir como coordenadora deparei-me com esse desafio de ser formadora de professores. No início da formação fiquei com muito receio porque nós temos muitos colegas e professores que olham para gente com outros olhos quando a gente está numa função (de coordenadora) que não é igual à deles. Tive dificuldades para reunir grupo, para formar um grupo. Fazer com que eles entendessem a metodologia do projeto.</p>

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados recolhidos.

A professora Calêndula do Maratoan relembra, melancólica, que se tornou professora para satisfazer um desejo do seu pai, que tinha o *sonho de ter uma filha professora*. A narrativa retrata que o ingresso na carreira não foi um desejo pessoal, o que indica que sua trajetória profissional foi determinada por alheios (SCHÜTZE, 2013).

A narrativa traz, ainda, aspectos do contexto histórico que vivenciou, em uma cidade do interior, que não *tinha pedagógico, na época*, e que o primeiro curso voltado para

formação docente veio da iniciativa de um prefeito. Depois da formação no curso Pedagógico/Magistério, em nível médio, fez um concurso e ingressou na carreira docente.

Ao narrar como ocorreu o seu ingresso no curso superior, relembramos as ideias de Maingueneau (1997) ao argumentar que o contexto histórico, social e cultural no qual o enunciador está inserido é fundamental para a elucidação dos sentidos e significados do discurso. No caso da professora Calêndula do Maratoan é evidente o sentimento de frustração por ter sido obrigada a cursar História, mesmo tendo o sonho de estudar Geografia. É possível perceber as condições históricas e políticas determinando a sua escolha, pois o curso de História era o único disponível na época.

Calêndula do Maratoan lembra que, no início da carreira, utilizava como estratégias o *Sarau de poesia*, *Semana cultural* porque sempre gostou de trabalhar com *metodologias ativas, de trabalhar o que o aluno quer realmente*. Camargo e Daros (2018) asseveram que as metodologias ativas estão alicerçadas na autonomia, no protagonismo do estudante e proporcionam o desenvolvimento de competências para a vida pessoal e profissional dos estudantes. Além das características mencionadas os autores ressaltam que, na operacionalização desse tipo de metodologia, há uma nova postura docente que passa de transmissor de conhecimentos para facilitador da aprendizagem.

Interessante nessa proposta metodológica é que o estudante é ativo nas atividades propostas e visa preencher as lacunas oriundas do ensino tradicional, que se apresenta saturado e que, geralmente, não apresenta resultados satisfatórios. Uma das principais características é que a aprendizagem ocorre de forma colaborativa com o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem interativas, dinâmicas e criativas. (CAMARGO E DAROS, 2018).

Quanto aos critérios para escolha das estratégias de ensino-aprendizagem a professora aponta: *Primeiro avaliar aquilo que não tá dando certo. O que foi realizado e buscar alternativas*. Ao estabelecer esse tipo de critério está fazendo uma análise crítica de sua prática e o uso reflexivo das estratégias de ensino-aprendizagem no sentido de buscar alternativas que viabilizem a aprendizagem do estudante jovem e adulto.

Chama atenção a seguinte observação que a professora faz sobre sua prática ao proferir: *sempre gostei de usar anotações, fazer anotações desde o primeiro dia de aula até o último*. O registro feito pelo profissional consiste em escrever em um bloco de anotações, um caderno ou um diário determinados aspectos relevantes sobre sua intervenção. Assim, o

professor vai *anotando o que aquele aluno precisa aprender, o que está faltando para ele* podendo tornar-se um valioso instrumento de avaliação e planejamento.

A sistematização do documento (diário ou bloco de anotações) consiste não somente na descrição das atividades diárias ou relatos pontuais mas, sobretudo, elementos que possam subsidiar a articulação teoria-prática e a reflexão crítica com vistas a compreender o que aconteceu no âmbito da sala de aula bem como servir de base para as futuras decisões. Desse modo, o registro ajuda o docente a refletir sobre suas intervenções, ao reler seus escritos, tem a oportunidade de fazer uma análise da sua prática pedagógica. Essa análise pode ocorrer tanto de forma mais imediata, ou seja, logo após a intervenção ou de forma mais ampla, em que o docente reflete sobre os vários momentos de sua trajetória profissional.

Vale salientar que o registro pode ser usado nos momentos formativos ocorridos no âmbito da própria escola. Nesse caso, passa a ser socializada com outros interlocutores (outros colegas professores e coordenadores pedagógicos) com vistas a ser objeto de uma análise coletiva, atribuindo à prática de realizar o registro com as observações diárias uma configuração colaborativa.

As contribuições da formação continuada são relatadas no seguinte trecho: *A formação contribuiu muito na questão de trazer essa inovação, essa metodologia ativa. O veritek, oficinas de produção, de confecção de materiais, o estudo e elaboração dos casos, Porque foram situações que a gente vivencia! Eu me identifiquei em três casos.* A leitura da textualização de Calêndula do Maratoan aponta como principais contributos da formação a *inovação* e o desenvolvimento das metodologias ativas dentre as quais cita *o Veritek, oficinas de produção, de confecção de materiais, o estudo dos casos*. A professora destaca como que aprende por meio da experiência e que, no estudo de casos, se identificou com três dos relatos apresentados.

Camargo e Daros (2018) asseveram que as metodologias ativas são aplicadas a partir do pressuposto de que a aprendizagem pode ser construída por meio da utilização de estratégias que proporcionem aos aprendizes a oportunidade de vivenciar experiências reais ou simuladas, visando resolver os desafios da prática social ou profissional em diferentes contextos. Desse modo, poderão ser desenvolvidas determinadas habilidades e conhecimentos que, certamente, outras metodologias tradicionais não seriam capazes de garantir.

As oficinas de produção, de confecção de materiais são abordadas por Lastória e Mizukami (2004) como em que os professores são desafiados a construírem determinados materiais pedagógicos para serem utilizados com os estudantes na sala de aula. O estudo revelou que, nesse processo, são produzidas aprendizagens relacionadas às disciplinas

curriculares, aos estudantes, conhecimentos de natureza técnica. As autoras ressaltam que esses resultados oferecem indicadores para repensar a formação docente com vistas a proporcionar situações que envolvam o aprender fazendo.

Como principal vantagem do uso do estudo de casos na formação docente, Nono e Mizukami (2004) apontam a capacidade em proporcionar a necessidade de pensar e agir frente a situações complexas. As autoras destacam que a utilização dos casos na formação docente pode ser feita por meio de duas perspectivas: por meio da leitura de casos elaborados por outros professores ou pela elaboração de casos relacionados às suas experiências profissionais.

Compreendemos que a análise de casos elaborados por outros colegas de profissão pode proporcionar ao professor a análise de situações que ele também tenha vivenciado e, a partir daí, pode estabelecer analogias e teorizar a prática por meio de um processo em que recorre às teorias para sustentar as análises.

Ao relatar casos vivenciados durante as suas intervenções propicia ao professor o que Souza (2006) denomina de “conhecimento de si”, à medida que vai redigindo fatos relacionados à sua experiência, pode questionar as suas ações mediante uma postura crítico reflexiva sobre o que já fez e o que poderá fazer. Nessa perspectiva, o estudo e elaboração de casos atribui ao professor um duplo papel: o de ator e autor de sua própria história (SOUZA, 2006).

No último trecho da textualização, a professora faz uma análise da formação em um tom de empolgação, afirmando que *os professores participaram e gostaram demais!* Caracterizando-a um espaço no qual os professores sentiram-se estimulados a participar e, principalmente, como *um momento de aprendizagem*. Dessa forma, a formação cumpre a função de proporcionar situações em que são construídos saberes necessários para a atuação docente.

Moura (2006) que apresenta a formação como um espaço de aprendizagem profissional pautada na trilogia ação/formação/pesquisa com vistas ao desenvolvimento de um processo de profissionalização que significa estimular o diálogo e a reflexão crítica entre os professores e, a partir de situações experienciais, extraídas do cotidiano da sala de aula, construir conhecimentos. Esse modelo de formação contribui para que o professor de EJA rompa com a maneira tradicional de ensinar porque oferece suporte para o enfrentamento dos desafios de natureza cognitiva, ética, metodológica, política e social, como assevera Moura (2015).

Nessa perspectiva, a formação do professor da EJA passa a ser um espaço “[...] de revisão de projetos curriculares e abordagens teórico-metodológicas, de quem não se satisfaz apenas com o que apreende da realidade, mas cria-a, (re) cria-a, projeta-a historicamente, como possibilidade, realidade sonhada e possível tornando-se um ato criador.” (MOURA, 2015, p. 339).

A partir dessas considerações destacamos o papel do formador nesse processo de construção da aprendizagem profissional dos professores de EJA. A narrativa da professora Calêndula do Maratoan, ao afirmar: *Tive dificuldades para reunir grupo, para formar um grupo. Fazer com que eles entendessem a metodologia do projeto*, aponta a mobilização e a sensibilização do grupo como uma das atribuições do professor formador.

Ao professor formador cabe a tarefa de desenvolver estratégias de formação que estimulem a participação do grupo de professores no processo formativo. Para tanto, deve ser uma pessoa propositiva, dinâmica, criativa, que respeite as necessidades formativas dos docentes e, principalmente, estabeleça uma relação que passe a ser visto como colaborador e não como um rival, que *olham para gente com outros olhos quando a gente está numa função (a de coordenadora) que não é igual à deles* (CALÊNDULA DO MARATOAN).

A narrativa de Calêndula do Maratoan traz, em seu bojo, também elementos não indexados que serão alvo de análise. Vejamos, no quadro 19, a textualização da narrativa em que estão condensados os elementos não indexados da entrevista de Calêndula do Maratoan.

Quadro 19 Análise dos elementos não indexados da entrevista de Calêndula do Maratoan

Textualização da narrativa de Calêndula do Maratoan
Elementos NÃO indexados - Juízo de Valores (Sabedoria de vida)
Trabalhei já na Educação de Jovens e Adultos como professora, mas não tinha nenhuma formação para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos. Eram alunos adultos que, por algum motivo, abandonaram as escolas; não vou dizer que foi por falta de oportunidade. A gente tem que tirar isso da cabeça, oportunidade todo mundo tem. Às vezes, as pessoas abandonam a escola por algum motivo. Na educação de jovens e adultos são alunos com distorção idade-série, com várias dificuldades, principalmente estrutura familiar, problemas financeiros. Não sabia trabalhar com aquele tipo de aluno. Não tinha experiência, mas tinha vontade de aprender, vontade de estudar! Fiz uma formação. Nós fomos mais uma vez estudar. E isso foi muito bom para minha experiência, minha vivência porque eu aprendi técnicas diferentes. Aprendi uma metodologia diferenciada para trabalhar com alunos que realmente precisavam de afetividade, de um carinho especial do professor. Foi muito difícil esse ano para mim, mas eu acho que, se tivesse hoje a formação que tenho, como recebi essas duas formações pelo COMFOR, saberia trabalhar com eles. No primeiro ano eu já me senti muito melhor da minha formação pedagógica, muito mais capaz. O conhecimento que tinha não dava para trabalhar com eles! Eu acho

até que eu prejudiquei eles. Porque eu não consegui ensinar para o que eles precisavam aprender! Não sabia ensinar. Como formadora a coisa mais importante era fazer que entendessem o papel deles, na sala de aula, enquanto professores da Educação de Jovens e Adultos porque eles vão trabalhar com os alunos fazendo com que o aluno pensasse e valorizando o que sabiam; todo aluno sabe alguma coisa. Após a formação procuro fazer tudo, dentro da minha profissão, com mais dedicação, valorizando meu emprego. Porque a gente não consegue fazer nada sozinho. As áreas de conhecimento, elas são amplas, são vastas e você não tem o conhecimento de tudo. É uma das coisas que eu sempre fiz; isso em o meu trabalho me aproximar mais, seja do aluno, seja do meu colega professor.

FONTE: Elaborado pela autora com base em dados recolhidos.

A textualização de Calêndula do Maratoan faz referência a falta de formação específica para atuar na EJA, aspecto que justifica as dificuldades com que se deparou no início da carreira ao trabalhar nessa modalidade de ensino.

Convém destacar que a professora tem a convicção de que o motivo do abandono verificado nas escolas de EJA não é a falta de oportunidade e que temos *que tirar isso da cabeça; oportunidade todo mundo tem*. As pessoas abandonam a escola por diversos motivos relacionados às condições econômicas e familiares.

Interessante observar que a narrativa traz, em seu bojo, uma concepção dos estudantes jovens e adultos quando diz: *são alunos com distorção idade-série, com várias dificuldades, principalmente estrutura familiar, problemas financeiros*. Essa concepção se aproxima das ideias de Barcelos (2006), Moura (2007) e Jardimino e Araújo (2014) que descrevem os estudantes da EJA como pessoas que, por algum motivo, deixaram de frequentar a escola para trabalhar a fim de obter a sua subsistência. Muitos desses estudantes jovens e adultos sobrevivem de subempregos do mercado informal.

Assim, a professora, ao se deparar com esse tipo de estudante procurou participar de formação porque *não sabia trabalhar com aquele tipo de aluno. Não tinha experiência, mas tinha vontade de aprender, vontade de estudar*. Nesse caso, a experiência formativa foi um momento significativo na vida profissional à medida que propiciou aprendizagens que contribuíram para a sua prática. Isso pode ser percebido quando declara: *aprendi técnicas diferentes. Aprendi uma metodologia diferenciada para trabalhar com alunos que realmente precisavam de afetividade, de um carinho especial do professor* (CALÊNDULA DO MARATOAN).

No trecho seguinte a professora dá continuidade a seu relato e em um tom nostálgico, rememora: *foi muito difícil esse ano para mim, mas eu acho que, se tivesse hoje a formação que tenho [...] saberia trabalhar com eles. No primeiro ano eu já me senti muito melhor da minha formação pedagógica, muito mais capaz. O conhecimento que tinha não dava para*

trabalhar com eles. A narrativa endossa as suas afirmativas acerca da importância da formação para o desenvolvimento do seu trabalho com estudantes jovens e adultos.

Chama atenção a reflexão que Calêndula do Maratoan faz sobre sua prática quando reconhece: *Eu acho até que eu prejudiquei eles. Porque eu não consegui ensinar para o que eles precisavam aprender. Não sabia ensinar.* A palavra *eles*, pronunciada duas vezes, nos remete aos não ditos presentes no que foi dito, de certa forma deixa o estudante da EJA no anonimato em uma tentativa de amenizar a culpa sentida por não ter conseguido ensinar o que *precisavam aprender.*

No penúltimo trecho Calêndula do Maratoan fala do seu papel como formadora, destacando que *a coisa mais importante era fazer que entendessem o papel deles na sala de aula enquanto professores da Educação de Jovens e Adultos porque eles vão trabalhar com os alunos fazendo com que o aluno pensasse e valorizando o que sabiam; todo aluno sabe alguma coisa.* O discurso da professora parte da sua sabedoria de vida a partir da qual visualiza o estudante da EJA como sujeito do seu próprio processo de aprendizagem e, com isso, o trabalho educativo a ser desenvolvido com *eles (estudantes)* deve partir de sua história de vida, pois o jovem e o adulto trazem consigo conhecimentos, informações, valores e atitudes originários de sua experiência de vida que devem ser considerados em qualquer ato educativo. (MOURA, 2006).

Nessa perspectiva, é necessário incluir nos programas novas estratégias de formação docente atrelando a EJA ao conceito de educação inclusiva e permanente que, além de estimular os professores a desenvolverem seu trabalho *com mais dedicação, os levem a valorizar não somente o emprego, mas, sobretudo, os saberes produzidos nas relações estabelecidas com os estudantes.*

No último trecho da sua textualização, Calêndula do Maratoan diz: *a gente não consegue fazer nada sozinho. As áreas de conhecimento, elas são amplas, são vastas e você não tem o conhecimento de tudo* demonstrando o juízo de valor acerca da importância do trabalho colaborativo na escola em que deve ocorrer o envolvimento dos professores de todos os componentes curriculares. Ao afirmar: *você não tem o conhecimento de tudo* mostra-se consciente de sua inconclusão e, por ter clareza desta condição, necessita do outro para desenvolver um trabalho de qualidade com seus alunos.

Para Freire (1996, p. 22), “Onde há vida, há inacabamento.” e, como seres inacabados, estamos em constante processo de formação o que requer, necessariamente, que sejam estabelecidas relações com outras pessoas. Aprendemos com o outro e o outro aprende conosco. O ser humano não se faz sozinho e ele necessita do outro para se reconhecer como

pessoa. No caso específico do professor é no trabalho coletivo realizado na escola em que são discutidas as dificuldades e construídas as possibilidades de intervenções e caminhos.

Destacaremos a seguir as análises da textualização da entrevista realizada com Margarida do Longá.

5.8 Tornar-se professora: tensões entre realidade e (re) construção da prática

Quadro 20: Análise dos elementos indexados da entrevista de Margarida do Longá

Textualização da narrativa de Margarida do Longá
Elementos indexados - Quem fez? O quê? Quando? Onde? Por quê?
<p>Eu tinha o sonho de ser professora. Quando era criança brincava muito de dar aula. Cresci com aquele pensamento de um dia me tornar professora!Estudei! Não foi tão fácil. Tudo muito difícil! Diferente de hoje que os alunos têm várias oportunidades de estudar! Consegui alcançar o que queria; me tornei uma professora! É prazeroso trabalhar com aluno. A gente sabe que eles dão trabalho, mas tudo na nossa vida tem dificuldade. Quando comecei a trabalhar na Educação de Jovens e Adultos era o livro em si que a gente trabalhava; ajudava bastante. Hoje temos vários meios, outros métodos de trabalhar com os alunos. Com eles não é possível trabalhar com aula de campo porque, para fazer aula de campo, uma aula diversificada, diferente, depende de muita coisa. Nem faço aula de campo com meus alunos. Os critérios que utilizo para a escolha das estratégias hoje a gente faz muita leitura. E as influências que recebi para o uso dessas estratégias foi através dos coordenadores. Temos uma coordenadora muito atuante e isso é muito importante, a participação dela. Ela auxilia a gente em tudo, como trabalhar. É muito bom os planejamentos da EJA. Agora, mas antes não era! Não tínhamos nem prazer de sair de casa para planejar porque não tinha nada de atrativo, de diferente! Era só aquela coisa de entregar a grade e íamos para casa! Agora discutimos os assuntos e isso é muito bom. Trabalhei outros anos anteriores com EJA, mas não tínhamos essas formações que nós temos hoje. Depois da formação uso a aula expositiva, exposição de cartazes, vídeos, a pesquisa. Trabalhamos o veritek. Eles não conheciam aquele jogo. Foi assim muito interessante na sala de aula e que eles ficaram empolgados e interessados. Aquele material dourado e o calendário; eles não tinham conhecimento Foi uma novidade para trabalharmos de forma diferente. O calendário nós confeccionamos. Nas oficinas aprendíamos e, ao mesmo tempo, praticava.</p>

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos

A professora Margarida do Longá inicia a narrativa relembrando que *tinha o sonho de ser professora. Quando era criança brincava muito de dar aula* e cresceu com o objetivo, aquele pensamento *de um dia se tornar professora*. Para realizar esse sonho estudou e *não foi fácil*, e compara as dificuldades enfrentadas por ela em seu processo de formação com as facilidades que os estudantes têm hoje. Na narrativa percebemos os sentidos constituídos ao longo da história, os quais a professora não tem mais acesso, porém estão presentes em sua memória quando fala. (ORLANDI, 2009).

A memória discursiva faz alusão a um contexto vivenciado pela professora em que não existiam tantas oportunidades no âmbito educacional como existem hoje. Nas sociedades modernas temos diversos recursos tecnológicos que proporcionam aos estudantes oportunidades como o uso das tecnologias e, com isso, ampliam o acesso a informações, cursos e, até mesmo, na quantidade de escolas existentes para atender à EJA como modalidade de ensino da Educação Básica.

A professora destaca, ainda, o prazer que sente pela profissão docente. Porém, com um tom de acusação, declara: *Eles dão trabalho*, fazendo referência aos estudantes, público-alvo de sua intervenção. Temos, então, a linguagem sendo usada para fazer coisas (GILL, 2008), no caso do trecho mencionado, é utilizada para acusar os estudantes (*eles*) pelas dificuldades com que se depara em sua prática. Em seguida, Margarida do Longá tenta amenizar o que foi dito sobre os estudantes e justifica: *mas tudo na nossa vida tem dificuldade*.

Margarida do Longá relembra o início da carreira docente e destaca: *Quando comecei a trabalhar na Educação de Jovens e Adultos era o livro em si que a gente trabalhava; ajudava bastante*. Percebemos, nos não ditos, que suas aulas se circunscreviam em torno do uso de apenas uma única estratégia de ensino-aprendizagem em que o professor era o centro do processo e utilizava o livro didático como o recurso que auxiliava em suas aulas.

Segundo Camargo e Daros (2018), mesmo diante do avanço científico e tecnológico, o modelo de aula nas escolas brasileiras continua predominantemente oral e escrito, com o auxílio de alguns recursos como o giz, caderno e caneta. Esse tipo de aula, quando muda, ganha apenas uma nova roupagem por meio da utilização de instrumentos audiovisuais, como projeção de filmes e apresentação de projetores multimídia. Por sua vez, os estudantes continuam a receber o conteúdo passivamente e esperam tudo produzido pelos professores tolhendo, assim, a sua criatividade, iniciativa e capacidade de um posicionamento crítico diante dos conteúdos que lhes são apresentados.

Ao tempo em que faz referência à sua prática, no início da docência, trata ainda de explicar que *hoje temos vários meios, outros métodos de trabalhar com os alunos*. Apesar de ter essa convicção, a professora esclarece que, *com eles, não é possível trabalhar com aula de campo porque, para fazer aula de campo, uma aula diversificada, diferente, depende de muita coisa*. (MARGARIDA DO LONGÁ). É possível notar que, no trecho em evidência, produz um efeito de causalidade, indicando que não ministra *uma aula diversificada porque depende de muita coisa*, ou seja, dá trabalho; então escolhe estratégias de ensino-aprendizagem que não requerem muitos esforços.

No trecho seguinte a professora acrescenta: *Nem faço aula de campo com meus alunos*, a palavra *nem* dá um sentido de indiferença, que tanto faz fazer ou não fazer, pois não vai influenciar em sua prática. Sem, portanto, fazer nenhum esforço em realizar uma aula diferente, que ultrapasse os muros da escola e oportunize ao estudante jovem e adulto aprendizagens que vão além da exposição dos conteúdos.

Jardilino e Araújo (2014) chamam a atenção para um processo alienante que ocorre com os professores de EJA que perdem a capacidade de reflexão sobre sua prática em decorrência da necessidade de assumir várias turmas e uma jornada de trabalho de três turnos. Com isso, deixam de desenvolver algumas atividades que demandam maior tempo e esforço para operacionalizá-las.

Chamamos a atenção para a importância da diversificação das estratégias de modo a combiná-las de acordo com a demanda da aula ou complexidade de conteúdo a ser trabalhado. As estratégias podem ser combinadas ou adaptadas e a limitação de seu uso deve ser determinada pelo docente durante o planejamento de aula. (CAMARGO; DAROS, 2018). Além dessas questões o professor deve, ainda, estimar o tempo, verificar o espaço e os recursos necessários para execução de cada uma das estratégias definidas no processo de planificação.

Margarida do Longá diz que usa a leitura como um dos critérios para a escolha das estratégias. Todavia, não faz referência a que tipo de leitura realiza. Em seguida, aponta o coordenador pedagógico como principal influenciador para o uso das estratégias em sua sala de aula, ao declarar: *Temos uma coordenadora muito atuante e isso é muito importante, a participação dela! Ela auxilia a gente em tudo, como trabalhar*. Nas palavras: *atuante, participação e auxilia*, percebemos que a professora incorporou os novos sentidos atribuídos à ação do coordenador pedagógico visto que o trabalho realizado por este profissional ganha visibilidade e importância para a organização do trabalho docente.

Nesse sentido, a coordenação pedagógica assume uma posição de agente educacional cuja prática está voltada para a qualidade do trabalho do professor e resolução de assuntos relacionados ao cotidiano escolar. Essas ideias se aproximam do que preconiza Balzan (2003) quando caracteriza o coordenador pedagógico como articulador, formador e responsável pela dinamização e acompanhamento do desenvolvimento da organização escolar.

Interessante destacar que, no trecho em que diz: *Ela auxilia a gente em tudo, como trabalhar*, traduz um sentido oculto que deve ser captado (MAINGUENEAU, 1997). Assim, o sentido indica que o auxílio do coordenador pedagógico para a professora Margarida do Longá é fundamental no desenvolvimento das atividades docentes porque exerce a função de

apoio pedagógico, inclusive na escolha das estratégias de ensino-aprendizagem a serem usadas na sala de aula.

Para endossar as referências sobre o papel do coordenador pedagógico, apontadas no trecho anterior da narrativa, a professora Margarida do Longá confessa: *É muito bom os planejamentos da EJA! Agora, mas antes não era! Não tínhamos nem prazer de sair de casa para planejar porque não tinha nada de atrativo, de diferente.* A ideia que passa na fala da professora é que, a forma como o planejamento é executado, deixou de ser um momento enfadonho, uma mera formalidade institucional, ou seja, *só aquela coisa de entregar a grade* (MARGARIDA DO LONGÁ), para tornar-se espaço de discussão dos assuntos vivenciados na escola.

Ao declarar: *Agora discutimos os assuntos e isso é muito bom*, o sentido do enunciado remete à participação e uma interação dialógica entre professor/coordenador e professor/professor. Deparamo-nos, portanto, com um planejamento realizado com/pelos professores e não para os professores. Dito de outro modo demonstra um planejamento que ocorre em espaços colaborativos em que são proporcionados momentos de reflexão sobre a prática docente.

Com o discurso a professora destaca a importância da formação, que trouxe em seu bojo um diferencial com relação ao planejamento de ensino realizado no âmbito da EJA e que, conseqüentemente, desencadeou um trabalho diferenciado com os estudantes no espaço da sala de aula. O que fica evidente, nos não ditos, é que houve um processo de ressignificação da prática por meio do uso reflexivo das estratégias de ensino-aprendizagem.

Dando seguimento às análises, destacamos o momento da narrativa em que Margarida do Longá relembra que trabalhou com EJA, em anos anteriores, porém não era proporcionado nenhum tipo de formação específica para essa modalidade de ensino. Relata que os professores eram lotados nas escolas, mas não tinham *nenhum acompanhamento como o que temos agora, nessas formações*. No discurso podemos perceber a necessidade sentida pela professora de alguém que possa servir de um apoio e orientação para as suas atividades pedagógicas em sala de aula.

Essa questão é discutida por Almeida e Placco (2011) que defendem a ideia de que nenhum professor dá conta de desenvolver a sua prática sozinho visto que, para realizá-la com êxito, é fundamental contar com o apoio de um coletivo da escola. E isso inclui todos os agentes educacionais que nela atuam. No entanto, “para poder contar com o apoio de um grupo deste tipo, é preciso empenhar-se em construí-lo cotidianamente. A força do coletivo

vem do envolvimento de cada um articulado, neste caso, pelo coordenador pedagógico.” (ALMEIDA E PLACCO, 2011, p. 17).

Feitosa (2011, p.124) realiza um estudo que versa sobre a ação do coordenador pedagógico nas escolas de EJA e aponta como uma das atribuições desse agente educativo “coordenar o processo de planejamento educacional, contribuindo na sistematização/ organização da prática do professor, instrumentalizando-o para que possa criar propostas pedagógicas com objetivos claros e estratégias de ensino bem definidas.” Nessa direção, o acompanhamento das atividades pedagógicas do professor constitui uma das atribuições do coordenador pedagógico.

Como elementos indexados da narrativa de Margarida do Longá destacamos, ainda, o momento em que descreve as estratégias que começou a utilizar em suas aulas após ter participado das formações na UFPI. A textualização traz a seguinte afirmativa: *Depois da formação uso a aula expositiva, exposição de cartazes, vídeos, a pesquisa. Trabalhamos o veritek. Eles não conheciam aquele jogo. Foi assim muito interessante na sala de aula e eles ficaram empolgados e interessados. Aquele material dourado e o calendário; eles não tinham conhecimento* (MARGARIDA DO LONGÁ).

O discurso é rico e necessita ser analisado em todos os seus aspectos. O primeiro deles diz respeito às estratégias elencadas tais como *aula expositiva, exposição de cartazes, vídeos, jogos veritek, material dourado, calendário* indicando que, após a formação, houve a diversificação das estratégias pela professora em sua sala de aula. No segundo aspecto daremos destaque à palavra *eles*, pronunciada três vezes, visando chamar a atenção do leitor para o envolvimento do aluno no momento de operacionalização das estratégias de ensino-aprendizagem. A forma como a aula foi encaminhada, *de forma diferente*, se tornou *uma novidade* desencadeando nos estudantes uma motivação a ponto de ficarem *empolgados e interessados* nos conteúdos trabalhados.

O último fragmento do texto evidencia a forma como a formação era desenvolvida à medida que diz: *nós confeccionamos. Nas oficinas aprendíamos e, ao mesmo tempo, praticava*. Ao analisarmos a presença dos não ditos no que foi dito por Margarida do Longá percebemos uma formação desenvolvida na forma de oficinas, pautada na relação teoria e prática e que desencadeou um processo de aprendizagem docente. Além disso, o pronome (*nós*) e o verbo conjugado na terceira pessoa do plural (*aprendíamos*) demonstra um trabalho desenvolvido de forma colaborativa envolvendo todos os professores.

No quadro 21 daremos destaque aos elementos não indexados da entrevista de Margarida do Longá. Lembrando que esses elementos dizem respeito aos juízos de valores, reflexões e sabedoria de vida adquiridas durante sua trajetória pessoal e profissional.

Quadro 20 - Análise dos elementos não indexados da entrevista de Margarida do Longá

Textualização da narrativa de Margarida do Longá
Elementos NÃO indexados - Juízo de Valores (Sabedoria de vida)
Ao trabalhar com educação de jovens e adultos, você tem que trazer algo que atraia a atenção deles porque são alunos que se sentem discriminados, porque são de faixas etárias bem avançadas, né? E você tem que trazer algo que prenda a atenção, principalmente com aula de vídeo. Às vezes, dificulto um pouco, mas eles se sobressaem porque eles têm a capacidade de aprender. Porque o curso de formação foi diferente, teve mais novidade; trouxe muitos conhecimentos para trabalharmos de forma diferente. A formação trouxe transformação porque nós adquirimos muitas estratégias e conhecimentos de como a gente trabalhar na sala. Porque o curso de formação foi diferente, teve mais novidade. Eu trabalhava só do livro mesmo e achava que dava certo e que os alunos aprendiam. Agora não, vejo que tenho que fazer diferente.

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos.

Reflitamos sobre o que nos diz Margarida do Longá quando explica que, *Ao trabalhar com educação de jovens e adultos, você tem que trazer algo que atraia a atenção deles porque são alunos que se sentem discriminados, porque são de faixas etárias bem avançadas, né?* No fragmento temos um recurso do nível discursivo cuja finalidade é estabelecer a relação entre o enunciador do texto e o enunciatário, permitindo que este perceba a orientação argumentativa que norteia suas ações (ORLANDI, 2009, PÊCHEUX, 2014). Isso pode ser constatado quando a enunciativa formula a pergunta *né?* no final da frase, convidando o leitor a reconhecer que o juízo de valor sobre o fato dos estudantes de EJA serem discriminados está correto e, com isso, está cumprindo seu papel *em trazer algo que atraia a atenção deles*.

Na análise do fragmento em que afirma: *você tem que trazer algo que prenda a atenção, principalmente com aula de vídeo. Às vezes dificulto um pouco, mas eles se sobressaem porque eles têm a capacidade de aprender*, percebemos que o discurso é enfático e remete a uma concepção do estudante jovem e adulto como alguém com capacidade de aprender, todavia é necessário que sejam usadas as estratégias adequadas para captação da sua atenção, despertem seu interesse e respeitem o seu tempo de aprendizagem.

Toda prática pedagógica tem caráter intencional e necessita de uma sistematização pautada em uma concepção de educação e de aluno que se tem como elemento norteador, ou seja, é preciso ter clareza de qual é a função social da escola para a qual se ensina e quais os resultados são esperados por meio do ensino. (CAMARGO; DAROS, 2018). Nesse sentido, reiteramos que a concepção de aluno, escola e educação influenciam nas escolhas e no desenvolvimento da prática do docente.

A narrativa é encerrada por uma avaliação da professora sobre a formação continuada que participou pelo COMFOR/UFPI. Vejamos a análise que faz sobre esta experiência: *a formação trouxe muitos conhecimentos para trabalharmos de forma diferente [...] trouxe transformação porque nós adquirimos muitas estratégias. Como a gente trabalhar na sala.* O discurso remete a um processo formativo que possibilitou um novo sentido para a prática pedagógica por meio da aquisição de novos conhecimentos, principalmente no que concerne ao uso das estratégias de ensino-aprendizagem em sala de aula. Nessa direção, a formação assume um sentido amplo visto que desencadeou a transformação da prática da professora Margarida do Longá.

No trecho seguinte reforça a formação como um momento inovador e diferenciado em que teve a oportunidade de refletir sobre a sua postura em sala *quando trabalhava só com o livro mesmo e achava que dava certo e que os alunos aprendiam.* A fala da professora evidencia uma análise crítica de sua intervenção e avalia que o uso reflexivo das estratégias de ensino-aprendizagem proporcionou a ressignificação da prática e agora tem a convicção que *tem que fazer diferente.*

Retomamos as ideias discutidas por Brito (2005, p. 46) ao afirmar que a formação docente vem ganhando uma nova configuração visto que deixou de ter como foco a análise de elementos de natureza exclusivamente “[...] técnica (fazer) para a discussão dos saberes e práticas docentes, explicitando o sentido das experiências nas aprendizagens profissionais.” Nessa perspectiva, a formação desencadeia uma ressignificação da cultura profissional, valorizando práticas docentes participativas, reflexivas e, sobretudo, críticas.

Diante do exposto, acreditamos que urge inserir os professores de EJA em contextos formativos que proporcionem a discussão dos saberes e práticas docentes, contemplando assim o seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Sendo necessário, portanto, mudar a perspectiva de um único modelo de formação baseado em estudos sobre os professores para investigações com os professores e pelos professores com vistas à ressignificação das práticas pedagógicas.

Feitas as considerações sobre a narrativa de Margarida do Longá, passemos às análises de outra interlocutora de nosso estudo, cujo nome é Tulipa do Litoral. Seguimos a mesma sistemática apresentando, a priori, os elementos indexados de sua entrevista.

5.9 As estratégias na EJA: pensar no estudante e em sua permanência na sala de aula

O quadro 22 traz a análise dos elementos indexados da professora Tulipa do Litoral. Vejamos a textualização da interlocutora do estudo.

Quadro 22 - Análise dos elementos indexados da entrevista de Tulipa do Litoral

Textualização da narrativa de Tulipa do Litoral
Elementos indexados - Quem fez? O quê? Quando? Onde? Por quê?
Foi uma escolha da minha mãe. Vem de família; minha avó era professora, minha mãe era professora. Eu vi a questão da minha necessidade, de trabalhar para ter aquele dinheiro. A princípio não tinha o pensamento, o desejo e fui para Escola Normal. Quando cheguei à Escola Normal me identifiquei com a educação. Vi uma professora dando uma palestra que me encantou pela segurança, o orgulho, a alegria, a satisfação que ela tinha desta profissão. Foi nela que eu me espelhei por muito tempo! Fui me aperfeiçoando. Fiz Pedagogia. Depois passei num concurso. Eu trabalhei como alfabetizadora, mas vi assim, aquela vida sacrificada, alfabetizar de qualquer forma! Você fazer, às vezes, até camuflar algo verídico porque, na pressão, tinha que alfabetizar e os alunos não queriam. Eu trabalhei alguns anos na gestão. Quando eu tive a oportunidade de ser gerente da Educação de Jovens e Adultos vi que era minha paixão. Fiz a primeira especialização em Educação de Jovens e Adultos. Comecei a trabalhar mais de perto, como formadora, acompanhando a realidade de cada um. Tive oportunidade de ser uma coordenadora e quis fazer a diferença! Não impondo, mas criando estratégias. Sobre as estratégias de ensino usamos muito o veritek! O tabuleiro, jogos, bingo, o segredo dos números... Utilizamos em todas as disciplinas. Tenho um livro que ele tem, assim, várias estratégias que você utiliza com seus alunos. A questão da entrevista, o seminário, a gravação de vídeo, construção de esculturas com argila e de maquetes. A formação da UFPI foi muito proveitosa. Aprendemos. Com as formações comecei a trabalhar com essas estratégias; são utilizadas até hoje. Já dei um curso sobre o veritek e foi muito prazeroso de repassar aquilo que eu já aprendi. Mas muitos professores fazem a aula ficar tão gostosa e uma das estratégias realmente é o veritek, o bingo dos números que a gente trabalhou . O tabuleiro foi um sucesso.

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos.

O primeiro trecho da narrativa da professora Tulipa do Litoral remete à tradição histórica de trabalho desenvolvida ao longo dos tempos e o ingresso na carreira docente torna-se algo que *Vem de família*: mãe e da avó, ambas professoras. Desse modo, o fator determinante para a escolha da profissão foi de origem familiar visto que *a princípio não*

tinha o pensamento, o desejo e fui para Escola Normal. Além disso, via a necessidade, de trabalhar para ter aquele dinheiro.

No decorrer do curso normal (pedagógico) a professora se identificou com a profissão porque, nessa época, teve uma professora que, ao demonstrar segurança, orgulho e grande satisfação pela docência, serviram como exemplo e inspiração para que Tulipa do Litoral se espelhasse. Com isso, fez Pedagogia, curso que lhe proporcionou a oportunidade de passar em um concurso para professor.

Ao narrar a sua experiência, quando iniciou o exercício da docência, afirma ter assumido uma turma como alfabetizadora, percebemos o momento em que a professora “[...] diz o que diz. Em que se assume como autor. Representa-se na origem do que diz com suas responsabilidades, suas necessidades. Seus sentimentos, seus desígnios, suas expectativas, sua determinação”. (ORLANDI, 2008, p. 10).

Isso é evidenciado em sua inquietação quando, em um tom de queixa, relata: *mas vi assim, aquela vida sacrificada*. Traduz um sentimento de insatisfação gerado no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula em que tinha que *Alfabetizar de qualquer forma*, tinha que *fazer*, mesmo sacrificando a si e a seus alunos. Muitas vezes fazia algo que não considerava ser lícito como *camuflar algo verídico porque, na pressão, tinha que alfabetizar e os alunos não queriam*. O que ficou em suspenso foi afirmar por quem era pressionada para atender a determinados interesses. Aos interesses de quem? Dos pais dos alunos? Da gestão da escola? Dos gestores municipais? Eis a grande questão a ser refletida.

Vale ressaltar que as enunciações dos sujeitos são produzidas tendo com referência instituições profundamente influenciadoras, tais como: a igreja, a escola, a família e o próprio Estado, no qual estão sedimentados conflitos históricos e sociais (ORLANDI, 2008). Esses conflitos interferem nas práticas e nos discursos dos sujeitos de acordo com a posição que ocupam em cada uma dessas instituições.

No entanto, apesar de mostrar-se inquieta e insatisfeita, a professora não evidencia a preocupação em relação ao que deveria ser feito para que houvesse uma mudança na situação e possibilitasse uma prática diferenciada em que os alunos sentissem prazer em aprender. O alcance do sucesso da aprendizagem do aluno passa pela transformação das práticas pedagógicas de todos os profissionais que compõem a equipe escolar.

Nesse viés, Souza (2009) destaca que a transformação na escola requer uma reflexão crítica da prática com vistas a uma ação consciente, analítica, reflexiva. A análise incide em torno dos aspectos éticos, políticos, estéticos e técnicos da prática dos profissionais no sentido

de possibilitar ações inovadoras visando, em última instância, a aprendizagem significativa dos estudantes.

Essas ideias trazem à tona a questão da responsabilidade política e social dos agentes educativos da escola. Isso requer uma postura reflexiva e um movimento contínuo de construir e desconstruir (FRANCO, 2012). Nessa direção, “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática.” (FREIRE, 1996, p. 29).

Prosseguindo as análises, destacamos o trecho em que a professora busca, em sua memória, outro momento de sua trajetória profissional quando assume a gerência da Educação de Jovens e Adultos no âmbito municipal. Para desenvolver um trabalho mais eficaz, fez uma especialização específica em EJA e, assim, pôde *trabalhar mais de perto como formadora, acompanhando a realidade de cada um. Tive oportunidade de ser uma coordenadora e quis fazer a diferença. (TULIPA DO LITORAL).*

O discurso da professora se aproxima das discussões realizadas por Leal (2005) sobre o papel do coordenador pedagógico (ou formador) na formação dos professores que atuam com pessoas jovens e adultas. A autora assevera que ao coordenador pedagógico (ou formador) cabe, sobretudo, “[...] desenvolver no professor uma prática reflexiva e não levá-lo a repetir procedimentos didáticos e atividades pré-encaminhadas para a repetição. As atividades e propostas discutidas seriam modelos para reflexão e não regras a serem seguidas.” (LEAL, 2005, p.112).

Isso demanda uma postura em que o coordenador pedagógico (ou formador) rompa com ações pontuais pautadas na fiscalização e no controle das atividades docentes e passe a ser um articulador de ideias, de discussões sobre a aprendizagem e o ensino. Isto é, *Não impondo, mas criando estratégias* que garantam a aprendizagem dos estudantes jovens e adultos.

Sobre as estratégias de ensino-aprendizagem, Tulipa do litoral afirma utilizar: *o veritek, o tabuleiro, jogos, bingo, o segredo dos números; utilizamos em todas as disciplinas [...] a entrevista, o seminário, a gravação de vídeo. Construíram esculturas com argila e foram realmente para prática. A construção de maquetes.* A professora utiliza estratégias diversificadas, eventos que demandam a criação, e procura o envolvimento do estudante em trabalhos coletivos, projetos desafiadores, produção individual e de grupo (BEHRENS, 2013).

Além disso, admite utilizar um livro que versa sobre as estratégias de ensino-aprendizagem como fonte de consulta. O que significa, nos não ditos, que se preocupa em

buscar na teoria subsídios para aprimorar a operacionalização das estratégias que utiliza, bem como ampliar o repertório já existente. Essa postura é importante para que Tulipa do Litoral possa conhecer diferentes estratégias em termos de sequência de ações e, a partir dessas leituras, possa refletir o objetivo a ser alcançado, recursos necessários e como executar cada uma delas. (VIEIRA; VIEIRA, 2005).

Ao fazer referência à formação da UFPI a professora é enfática em afirmar: *foi muito proveitosa. Aprendemos. Com as formações comecei a trabalhar com essas estratégias; são utilizadas até hoje.* A narrativa traz em seu bojo dois aspectos relevantes que merecem destaque. O primeiro diz respeito ao verbo conjugado na primeira pessoa do plural (*Aprendemos*) que nos remete aos espaços colaborativos de aprendizagem propiciados na formação em que a enunciativa faz referência. O que implica dizer que proporcionou uma aprendizagem construída a partir da reflexão, abrindo novos caminhos para a utilização de novas estratégias que passou a utilizar com os estudantes.

Além dos aspectos mencionados, é interessante frisar que a formação causou outros impactos na vida profissional da professora Tulipa do Litoral, à medida que se tornou multiplicadora dos conhecimentos adquiridos nesses espaços formativos a ponto de ministrar cursos *sobre o veritek* em outras instituições escolares. A enunciativa caracteriza a experiência vivenciada como algo: que *foi muito prazeroso de repassar aquilo que eu já aprendi.* Com isso, o conhecimento aprendido ganha espaços que sobrepujaram aqueles vivenciados na formação continuada.

No quadro 23 identificamos os elementos não indexados referentes à narrativa da professora Tulipa do Litoral.

Quadro 23 - Análise dos elementos não indexados da entrevista de Tulipa do Litoral

Textualização da narrativa de Tulipa do Litoral
Elementos NÃO indexados - Juízo de Valores (Sabedoria de vida)
Quando me tornei coordenadora eu orientava exatamente isso, a começarem da realidade do aluno. Não chegar com o conteúdo pronto. Às vezes tinham aqueles planejamentos, aquelas orientações, que tudo é válido, mas quando a gente chega à sala de aula tem a questão da realidade do nosso aluno; não podemos chegar com a coisa pronta e acabada e querer aplicar. Você não vai conseguir obter sucesso. Na verdade ensinar é uma soma de conhecimentos, e não de cima para baixo como a gente sempre via, que o professor era o detentor de conhecimento e que o aluno vinha sem nenhum conhecimento e a gente ficava tentando ensinar e tentando ensinar. Muitos deles têm mais experiência, mais inteligência em outros âmbitos do que a gente. Às vezes desperdiçava esse conhecimento que o aluno tinha. Se você se permitir eles mesmos dizem que precisam, o que querem e realmente necessitam! Uns são feirantes, outros são donas de casa, outros são diaristas. Eles têm uma motivação e você vai em busca dessa motivação deles para que você venha executar sua

prática. Lidava com o ser adulto como se fosse uma criança. Ensinava da mesma forma como ensinava uma criança, porque foi isso que nós aprendemos dentro da Pedagogia. Aquela coisa muito minuciosa, aquele beabá, sendo que o adulto já tem uma explosão de conhecimento e experiência e perdia tanto tempo ensinando aquelas coisas e ficava desinteressante e perdia o aluno. A questão da Andragogia, de estudar o homem, a mulher adulta e realmente colocar em prática o método andragógico, isso virou uma prática! Geralmente quando chega assim sete, no máximo dez minutos, a gente já cria outra coisa para chamar atenção, para motivar, mudar a questão assim da estratégia para você realmente continuar com atenção do seu aluno. A gente sabe que 10% é aquilo que ele vê, que retém e assim por diante. O aluno precisa ver, ouvir, fazer e executar para que obtenha o conhecimento, o sucesso tão esperado. A questão do nosso aluno está nas drogas é porque eu não tenho feito, também, a minha parte dentro da sala. É a nossa meta! Infelizmente não de todos. Então, assim, trazer algo que esteja interessante a ponto deles esquecerem a droga, dando para eles prazer de estarem ali na sala!

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos.

O enunciado evidencia que a principal preocupação de Tulipa do Litoral era não tornar-se um coordenador impositivo mas, sobretudo, desenvolver um trabalho de orientação dos professores. Nos espaços do planejamento eram criadas estratégias que levavam em conta a realidade e interesse dos estudantes, pois parte da crença de que o professor não pode *chegar com a coisa pronta e acabada e querer aplicar, pois você não vai conseguir obter sucesso.*

Com isso sustentamos que, dependendo da posição que sujeito ocupa e da maneira como a ideologia o interpela, o sentido dominante parece tão evidente que faz calar outros sentidos (ORLANDI, 2009). Assim, ao usar a palavra *você* faz calar que não está fazendo referência à sua própria intervenção, mas à prática do professor e, assim, deixa implícito que a responsabilidade é do outro.

No trecho seguinte a professora deixa clara a concepção de ensino que subsidia a escolha das estratégias construída a partir de um contexto sócio-histórico e ideológico (ORLANDI, 2009). Concebe, então, que ensinar é um processo baseado em *uma soma de conhecimentos e não de cima para baixo como a gente sempre via.* Faz assim uma argumentação sustentada na perspectiva do professor tradicional visto como *detentor de conhecimento e que o aluno vinha sem nenhum conhecimento.*

Isso remete ao que Pêcheux (2014) caracteriza como funcionamento do discurso, ou seja, o que é dito só faz sentido quando há uma imersão em uma determinada situação, quer dizer, levando-se em consideração as práticas e as experiências vivenciadas. Desse modo, o discurso funciona para enunciar algo vivenciado em algum momento de sua trajetória de vida

pessoal ou profissional. O que não ficou claro foi se a sua prática era pautada na abordagem tradicional ou deparou-se com docentes com esse tipo de postura em sua vida estudantil.

A postura do professor, na perspectiva tradicional, é alvo do debate de Behrens (2013) que o caracteriza como aquele cuja prática está voltada para a transmissão e reprodução de conhecimentos. Nesse viés, passa a aplicar a técnica pela técnica, sem nenhuma preocupação com a reflexão crítica do estudante. Para a autora, o paradigma tradicional não foi ultrapassado em algumas instituições escolares e, nas últimas décadas, os professores estão sendo desafiados a uma mudança nas práticas com a inserção de novas metodologias com vistas a propiciar um ensino de melhor qualidade e não precise ficar *tentando ensinar e tentando ensinar*.

Cabe frisar o recorte discursivo em que diz: *a gente ficava tentando ensinar e tentando ensinar*. Na palavra *tentando*, pronunciada duas vezes na narrativa, está implícito que a sua intervenção não obtinha êxito e o estudante não conseguia aprender, desvelando também um sentimento de aflição diante da situação vivenciada.

Reiteramos as ideias defendidas por Moura (2012) quando defende que, no processo ensino-aprendizagem, tanto o estudante quanto o professor são sujeitos que se encontram em formação. Diante disso, para que a aprendizagem do estudante seja potencializada, a relação entre eles deve ser baseada nos saberes da experiência, norteadas pelos princípios da horizontalidade e participação. Para tanto, deve ser garantido um ambiente de respeito, de diálogo e tolerância visando formar um cidadão ético e autônomo.

Tulipa do Litoral emite um juízo de valor sobre os estudantes afirmando que *Muitos deles têm mais experiência, mais inteligência em outros âmbitos do que a gente*. Baseada nessa convicção, a docente faz uma reflexão sobre sua prática e reconhece que *Às vezes desperdiçava esse conhecimento que o aluno tinha*. Desenvolver uma prática pautada nos conhecimentos prévios dos estudantes é um pressuposto defendido por autores que debatem a aprendizagem de pessoas jovens e adultas tais como Moura (2006, 2012), Deaquino (2007) Kolb (2014), dentre outros.

Interessante ressaltar também que, na narrativa, identificamos a presença de dois princípios andragógicos preconizados por Knowles (2009). O primeiro diz respeito à necessidade de saber (*Se você se permitir eles mesmos dizem que precisam, o que querem e realmente necessitam*). A fala remete ao princípio que o aprendizado deve ser centrado nos interesses dos estudantes) e o outro princípio está relacionado à motivação (*Uns são feirantes, outros são donas de casa, outros são diaristas. Eles têm uma motivação e você vai em busca dessa motivação deles para que você venha executar sua prática*).

Vale lembrar que Knowles (2009) define seis princípios norteadores da prática dos educadores que pretendem ensinar pessoas jovens e adultas. Além daqueles mencionados pela interlocutora (necessidade de aprender e a motivação), temos ainda o autoconceito do aprendiz, experiência anterior, prontidão para aprender e orientação para a aprendizagem.

Ao afirmar que *Lidava com o aluno adulto como se fosse uma criança. Ensinava da mesma forma como ensinava uma criança*, Tulipa do Litoral representa sua autocompreensão acerca de um momento experienciado em sua trajetória profissional em que tinha tendência de infantilizar as práticas voltadas para os estudantes jovens e adultos. Para justificar a sua postura a professora apresenta o seguinte argumento: *porque foi isso que nós aprendemos dentro da Pedagogia. Aquela coisa muito minuciosa, aquele beabá*. (TULIPA DO LITORAL).

Na interpretação da fala, percebemos dois aspectos considerados fundamentais: a infantilização da prática e a existência de uma teoria que embasa a ação docente. Quanto à infantilização da prática diz respeito à transposição de um modelo de intervenção utilizado com crianças nas salas da Educação de Jovens e Adultos. Em decorrência disso “[...], principalmente na perspectiva alfabetizadora, há uma tendência de infantilização pedagógica do adulto experiente, social e moralmente desenvolvido, com personalidade consolidada e enriquecida por uma longa experiência de vida.” (MOURA, 2006, p. 31).

Sobre *aquele beabá* em evidência no enunciado da professora, Nunes (2019, p. 81) assevera que é muito comum presenciar nas turmas de EJA “[...] uma prática das professoras alfabetizadoras utilizarem em suas aulas técnicas de memorização de sílabas isoladas, como ba, be, bi, bo, bu, além de cópia e leitura de textos retirados de livros da Educação Infantil e cartilhas de alfabetização específicas para crianças.” Nessa direção, os princípios pedagógicos desconsideram as experiências dos aprendizes jovens e adultos submetendo-os a situações educativas análogas àquelas vivenciadas pelas crianças. (KNOWLES, 2009).

Considerando que, nesta modalidade de ensino, são atendidos jovens e adultos que possuem certa experiência de vida e maturidade, o grande desafio docente consiste em assumir o lugar de mediador no processo ensino-aprendizagem de forma que os alunos jovens e adultos desenvolvam autonomia com vistas a ampliar suas possibilidades humanas e sua participação na sociedade (FEITOSA, 2011). Em outras palavras, o professor deve assumir sua função de facilitador da aprendizagem do estudante levando em consideração que *o adulto já tem uma explosão de conhecimento e experiência* (TULIPA DO LITORAL).

Cabe destacar, no discurso, a presença da expressão *aquelas coisas* como referência, nos não ditos, à conteúdos que Tulipa do Litoral *perdia tanto tempo ensinando* e que não

possuíam nenhum significado para os estudantes, eram totalmente desvinculados da realidade e da experiência deles. Em decorrência disso, a aula da professora *ficava desinteressante e perdia o aluno*, ou seja, este evadia por falta de interesse e motivação em permanecer na escola.

O segundo aspecto está relacionado à existência de uma teoria que embasa a ação docente. Ao fazer referência aos conhecimentos adquiridos durante o curso de Pedagogia, vemos a professora assumir uma postura epistemológica adotada em sua prática em que o ensino é centrado nos conteúdos, daí tornava-se *aquela coisa muito minuciosa, aquele beabá*.

Reiteramos as ideias de Knowles (2009) quando estabelece a diferença existente entre a educação tradicional e a educação de adultos. Para o autor, a educação tradicional é centrada no professor e nos conteúdos a serem ministrados. Por outro lado, na educação de adultos, há uma mudança no foco que passa a ser o próprio processo de aprendizagem.

No último trecho, a professora faz referência aos conhecimentos adquiridos sobre a Andragogia como oportunidade de *estudar o homem, a mulher adulta*. Em seguida descreve como operacionaliza os conhecimentos teóricos sobre o método andragógico em sua prática, afirmando: *geralmente quando chega assim sete, no máximo dez minutos, a gente já cria outra coisa para chamar atenção, para motivar, mudar a questão assim da estratégia para você realmente continuar com atenção do seu aluno* (TULIPA DO LITORAL).

Sobre a aula na perspectiva andragógica, Bellan (2005) assevera que o tempo de concentração de um adulto, ao assistir uma exposição teórica, é de aproximadamente sete minutos. Após os sete minutos é interessante que o professor diversifique a estratégia de ensino no sentido de conseguir de volta a atenção dos estudantes. A autora orienta que os 60 minutos de aula sejam distribuídos de forma que haja os momentos de alternância entre a intervenção docente e a realização das atividades pelo aluno aproveitando, portanto, o tempo de concentração contínua em teorias. Desse modo, há menos dispersão por parte dos estudantes e uma possibilidade de maior rendimento no que diz respeito à aprendizagem.

Fica evidente que *a sabedoria de vida* adquirida pela interlocutora sobre questões relacionadas ao tempo de concentração do adulto, a importância da diversificação das estratégias de ensino-aprendizagem ressignificaram a sua prática à medida que, no processo formativo, foram proporcionadas situações em que estabeleceu a relação teoria x prática e conseguiu aplicar, na sala de aula, os conhecimentos adquiridos e, com isso, prender a atenção do estudante nos conteúdos trabalhados.

O uso das estratégias diversificadas em sala de aula parte de uma concepção de aprendizagem implícita no discurso da professora ao esclarecer que *O aluno precisa ver*,

ouvir, fazer e executar para que obtenha o conhecimento, o sucesso tão esperado. O enunciado nos remete à aprendizagem experiencial defendida por Kolb (2014) que preconiza que o adulto aprende ao aliar a experiência, percepção (de objetos, eventos e situações) e cognição. Esse modelo visualiza o estudante jovem e adulto que constrói conhecimentos por meio das suas experiências tornando-se protagonistas de sua própria aprendizagem.

No último trecho a professora aborda as drogas como problemática vivenciada nas escolas de EJA. Fala de si e declara: *A questão do nosso aluno está nas drogas é porque eu não tenho feito, também, a minha parte dentro da sala*, reconhecendo o seu papel no enfrentamento ao uso de drogas no âmbito da escola. Em seguida acrescenta *É a nossa meta. Infelizmente não de todos*; temos aí o pré-construído, ou seja, o que deveria ser uma meta de todos e o relato do que realmente acontece, deixando claro o incômodo que sente pela falta de envolvimento de outros profissionais nesse processo.

Por fim, aponta como fundamental para permanência dos alunos de EJA na escola *trazer algo que esteja interessante a ponto deles esquecerem a droga*. A argumentação apresentada pela professora se refere à sua função de ensinar e fazer o uso diversificado das estratégias de ensino-aprendizagem com vistas a propiciar ao estudante jovem e adulto *prazer de estarem ali na sala*.

Finger e Asún (2003, p. 206) ressaltam que a educação de adultos requer “[...] a ativação de ferramentas de aprendizagem diversas e coletivas para a compreensão do mundo em que as pessoas vivem, a fim de poderem tomar decisões sobre como viver nele.” Essas ferramentas necessitam ser estimuladas, caso contrário, o professor corre o risco de desenvolver um trabalho desinteressante e o estudante vai buscar fora dos muros da escola algo que considera mais atrativo, as drogas.

O foco da próxima seção serão as análises de Violeta do Piauí, interlocutora cuja intervenção ocorre em um espaço socioeducativo.

5.10 Estratégias de ensino-aprendizagem: um olhar além das grades

Violeta do Piauí lança seu olhar para as estratégias de ensino em uma perspectiva voltada para os estudantes de EJA que cumprem medidas socioeducativas.

Quadro 24 Análise dos elementos indexados da entrevista de Violeta do Piauí

Textualização da narrativa de Violeta do Piauí
Elementos indexados - Quem fez? O quê? Quando? Onde? Por quê?
<p>Na década de 80 nós tínhamos poucas opções para fazer o Ensino Médio. Então fiz o curso pedagógico e, no último ano, tive que fazer um estágio em uma escola de Educação Infantil. Foi a primeira experiência com a sala de aula com uma turma de alfabetização. As minhas primeiras experiências com primeiro ano e Educação Infantil não foram muito agradáveis. Foram muito sofridas. Depois fiz o concurso e assumi uma turma de EJA em uma escola em um bairro da periferia de Teresina e foi muito prazeroso. Trabalhei três anos com turma de EJA, à noite; depois fui ser coordenadora pedagógica de jovens e adultos no CEM, que é o Centro Educacional Masculino. Como estratégia utilizo aquelas que contribuam para o crescimento e compreensão deles, levando novas abordagens como, por exemplo, as abordagens que eu estudei nos cursos como a Andragogia, como a educação direcionada ao sistema prisional e ao sistema sócio educativo. Trabalho, por exemplo, com filmes, pesquisa, leitura de artigos atuais que mostram estatísticas que mostram realidades que estão acontecendo na atualidade. Gosto de trabalhar muito com assimilação, para que eles possam compreender aquilo que estou trabalhando. Eu tenho buscado trabalhar de forma contextualizada. Como coordenadora pedagógica tenho procurado despertar nos professores essa nova forma de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos até porque, principalmente no Centro Educacional Masculino, os adolescentes que chegam lá, um percentual considerável, (talvez 80%) eles já vêm de histórico de evasão, de repetência e, quando chegam, a proposta é que o trabalho seja diferenciado, não seja do mesmo jeito que eles abandonaram lá fora! Lá fora eles tinham provavelmente era com o quadro e o livro. Chegam aqui e têm o mesmo contato! Eles vão assistir aula porque são obrigados a ir, mas eles não vão ter prazer em ir pra sala de aula. A formação da UFPI, o que mais influenciou na minha prática foi a questão da teoria que nós não tínhamos, um conhecimento não adquirido na formação inicial como, por exemplo, a Andragogia, uma discussão teórica sobre a avaliação. A compreensão do que é avaliação e como desenvolvê-la, como mais especificidades sobre a EJA. Precisei ler a respeito da Educação de Jovens e Adultos desenvolvida tanto no sistema prisional como socioeducativo. Isso contribuiu para que pudesse expandir conhecimento, levar para minha sala de aula. Além disso, sugerir que os professores passem a utilizar também na sala de aula para que os alunos sintam mais atração pela aula e para que, realmente, o ensino aconteça de forma significativa, o aluno sinta prazer em assistir aula, sinta prazer em participar daquela atividade que o professor está propondo.</p>

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos.

A memória da Professora Violeta é marcada por várias experiências relacionadas ao Magistério. A primeira delas, na década de 80 quando, por falta de opção, resolveu fazer o Pedagógico, momento que vivenciou a sua primeira experiência em sala de aula. Seu primeiro emprego foi em uma escola particular atuando como alfabetizadora, função com a qual não se identificou. As suas primeiras experiências no exercício na docência *não foram muito agradáveis. Foram muito sofridas.*

A angústia vivenciada por Violeta do Piauí se aproxima do que Huberman (2007, p. 32) denomina de choque do real. Segundo o autor os primeiros anos de exercício da docência,

muitas vezes, causa uma situação em que há uma “[...] confrontação inicial com a complexidade da situação profissional.”, ou seja, ao assumir a sala de aula o professor iniciante se depara com as dificuldades relacionadas ao fazer, ao distanciamento entre ideais e a realidade cotidiana da sala de aula ocasionando sensação de insegurança.

O choque do real é sentido no discurso de Violeta do Piauí quando faz referência aos primeiros anos da docência como *experiências com primeiro ano e Educação Infantil não foram muito agradáveis. Foram muito sofridas*. Traduz um período de poucas experiências em sala de aula em que se deparou com grandes dilemas e tensões. Sensação que perdurou até o momento em que fez um concurso e passou a trabalhar com turmas de EJA. A partir daí começa a se identificar com a profissão, principalmente por trabalhar com pessoas jovens adultas. Ministrou aulas por três anos em escola da periferia da cidade, experiência que caracteriza como bastante prazerosa. Em seguida assumiu a função de coordenadora pedagógica de um Centro Educacional Masculino, CEM.

Ao fazer referência às estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas em sala, a professora explica: *Utilizo aquelas que contribuam para o crescimento e compreensão deles, levando novas abordagens como, por exemplo, as abordagens que eu estudei nos cursos como a Andragogia, como a educação direcionada ao sistema prisional e ao sistema sócio educativo* (VIOLETA DO PIAUÍ).

Interessante a ressalva que a interlocutora faz com relação à influência da abordagem Andragógica na escolha de suas estratégias de ensino-aprendizagem. Reiteramos a importância das leituras sobre a Andragogia como forma de compreender as relações concretas vivenciadas na sala de aula. Como assevera Knowles (2009) explorar as discussões acerca da Andragogia deve fazer parte da prática de todos aqueles que trabalham com questões relacionadas à aprendizagem do adulto com vistas à compreensão dos aspectos relevantes para um aumento no rendimento e no alcance dos resultados esperados.

Vista por esse prisma, aprofundar conhecimentos relativos à Andragogia pode torna-se um instrumento para mudanças na EJA no que diz respeito tanto à organização curricular, ao ensino desenvolvido e, principalmente, à aprendizagem adquirida pelo estudante diante do contexto das sociedades contemporâneas.

Nunes (2019) discute a relação entre a educação socioeducativa e a perspectiva Andragógica destacando as especificidades do trabalho voltado para adolescentes e jovens atendidos em espaços em que são privados de liberdade. A autora assegura que a aprendizagem tem se apresentado como um dos grandes desafios em espaços socioeducativos. Isso ocorre porque a abordagem teórica assumida pela maioria dos professores faz com que o

ensino que é proporcionado nas instituições que trabalham com essa clientela específica de estudantes tenha “[...] como referência a Pedagogia, definida como a arte e a ciência de educar crianças, é centrada na atuação do professor que, por considerar a falta de maturidade do estudante para tomar decisões, entende que o aprender deve ser totalmente direcionado pelo professor. (NUNES, 2019, p. 78).

Interessante ressaltar que a Andragogia não impede a combinação com outras teorias como, por exemplo, a Pedagogia. A questão que se coloca no âmbito dessa discussão, a questão que se “[...] Na educação convencional, espera-se que o aluno ajuste-se a um currículo estabelecido; na educação de adultos, o currículo é construído em torno das necessidades e dos interesses do aluno.” (KNOWLES, 2009, p. 41).

Diante do exposto, percebemos que os conhecimentos sistematizados pela Andragogia adquiridos por Violeta do Piauí subsidiam o uso reflexivo das estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na sala de aula tais como *filmes, pesquisa, artigos atuais que mostram estatísticas que mostram realidades que estão acontecendo na atualidade* permitindo, também, trabalhar *com assimilação, para que eles possam compreender os conteúdos de ensino que, segundo a professora, são abordados de forma contextualizada.*

Kolb (2014) defende um processo de aprendizagem que o aprendiz necessita experienciar determinadas situações reais no sentido de desencadear um processo de reflexão crítica. Para que isto seja potencializado é fundamental que a aprendizagem seja contextualizada de forma que o estudante possa desenvolver o senso de percepção e aprenda a adaptar, selecionar e transformar o conhecimento para seu próprio crescimento. Isso porque os conhecimentos adquiridos em sala de aula não podem ser aplicados em qualquer situação enfrentada pelo estudante (DEAQUINO, 2007).

Dessa maneira, o importante não é somente a assimilação de conceitos ou determinados conteúdos, mas, sobretudo, que o estudante adquira a capacidade de compreender o contexto em que os conhecimentos deverão ser aplicados. A partir dessa premissa consideramos essencial o uso de diversas estratégias de ensino-aprendizagem no sentido de favorecer ao estudante jovem e adulto situações de aprendizagem.

Dando, então, continuidade às análises, notamos Violeta do Piauí, do lugar que ocupa na instituição que trabalha, ou seja, como coordenadora pedagógica falar de sua prática em que *tenta despertar nos professores essa nova forma de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos* e estima que 80% dos estudantes do *Centro Educacional Masculino, os adolescentes que chegam lá, um percentual considerável [...] de evasão, de repetência.*

Abramovay; Castro e Waiselfisz (2015) enfatizam a importância de se discutir determinados aspectos relacionados a como os conhecimentos veiculados na escola chegam aos jovens no sentido de diminuir a distância existente entre culturas juvenis e culturas escolares. Desse modo, podemos despertar nos estudantes jovens e adultos o reencantamento com a educação e com a escola e, conseqüentemente, teremos a possibilidade de diminuir a evasão e a repetência.

Diante dessa realidade, Violeta do Piauí defende uma proposta de trabalho diferenciada, que *não seja do mesmo jeito que eles abandonaram lá fora! Lá fora eles tinham provavelmente era com o quadro e o livro*. Vemos, então, o momento em que o sujeito diz se inscrever em uma formação discursiva, e não outra, para ter um sentido e não outro. (ORLANDI, 2008).

Assim, ao fazer referência ao tipo de ensino que os estudantes tinham antes do ingresso no Centro Educacional utiliza as expressões: *com o quadro e o livro* indicando o sentido atribuído a um tipo de aula em que o professor passa boa parte da aula expondo, oralmente, o conteúdo, utilizando o quadro para fazer algumas anotações, resolução de exercícios e realização de leituras no livro adotado, restringindo-se, portanto, à aula expositiva e estudo de texto.

Não podemos deixar de pontuar, contudo, que nesse tipo de aula, geralmente, os estudantes não se sentem estimulados e *vão assistir aula porque são obrigados a ir, mas eles não vão ter prazer em ir pra sala de aula* (VIOLETA DO PIAUÍ). Nessa perspectiva, retomamos as palavras de Oliveira (2013, p. 13) quando diz que “O ensinar e o aprender implicam uma relação entre o sujeito que se propõe a trabalhar e socializar saberes e alguém que está aberto a ouvir e aprender novos saberes para aprofundar conhecimentos já existentes.” Se os alunos não sentem prazer em participar da aula dificilmente estarão abertos a ouvir o que, de certa forma, comprometerá o processo de ensino e de aprendizagem.

A professora ressalta que a principal influência da formação continuada proporcionada pelo COMFOR/ UFPI foi o contato com as teorias que tratam especificamente da aprendizagem do estudante adulto, em particular os conhecimentos sistematizados pela Andragogia.

A Andragogia enquanto teoria que sistematiza conhecimentos sobre a aprendizagem do sujeito jovem e adulto, propicia elementos provocadores da (re) construção da prática pedagógica do professor, além de facultar ao estudante a interação teoria e prática no momento de operacionalização da aula (MOURA; CUNHA, 2018). Assim, a proposta andragógica se destaca como um importante referencial teórico/metodológico que contribui

para refletir sobre as estratégias de ensino-aprendizagem a partir de “[...] seus seis princípios as bases para que o diálogo se efetive na superação de uma formação bancária, para uma educação em que professores e estudantes se reconheçam como sujeitos do conhecimento em um processo de aprendizagem ao longo da vida.” (MOURA; MOURA, 2021, p.154).

Além das leituras sobre a Andragogia, a professora Violeta do Piauí reconhece que as leituras sobre a educação de jovens e adultos nos espaços não escolares, tais como no sistema prisional e socioeducativo, tanto contribuíram para a sua atuação no âmbito da sala de aula com os alunos quanto no desenvolvimento das formações em que atuava como coordenadora / formadora em que pôde socializar, com os professores cursistas, materiais e metodologias diferentes, atrativas e significativas tanto para o professor em processo de formação quanto para os estudantes jovens e adultos.

Ao fazer referência aos contributos da formação proporcionada pela UFPI para sua prática pedagógica, a professora Violeta do Piauí diz: *o que mais influenciou na minha prática foi a questão da teoria, que nós não tínhamos, um conhecimento não adquirido na formação inicial como, por exemplo, a Andragogia.*

No trecho a professora reitera a importância do aprofundamento teórico sobre a EJA adquirido no contexto formativo da UFPI e, mais uma vez, faz alusão aos contributos sistematizados pela Andragogia para enriquecimento da sua prática. Nessa direção, é necessário “[...] multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de ‘entender’ a presença de não-ditos no interior do que é dito” (PÊCHEUX, 2008, p. 44).

Ficam explícitos, nos não ditos presentes no enunciado que, ao fazer referência à Andragogia como *um conhecimento não adquirido na formação inicial*, a professora deixa implícita uma espécie de queixa pela lacuna existente em seu processo inicial de profissionalização docente em que não foram abordadas discussões pertinentes sobre a aprendizagem do estudante jovem e adulto. O que, de certa forma, está sendo sanado por meio da formação continuada.

A despeito desse processo de formação continuada do professor da EJA, Nunes (2019) ressalta que o grande desafio posto às formações voltadas para os professores que atuam em espaços que abrigam estudantes privados de liberdade é proporcionar espaços de reflexões sobre o papel da escolarização como estratégia de reinserção social com vistas a contribuir para o desenvolvimento de habilidades, saberes e competências dos estudantes. Desse modo,

as propostas de intolerância e punição podem ceder lugar à real função social que a escola cumpriria, a formação de cidadãos.

Nunes e Moura (2019) defendem a pesquisa/formação como díade, pois possibilita o avanço do conhecimento de forma colaborativa em um movimento cíclico que articula teoria e prática pedagógica, favorecendo a autoformação docente. Isso ocorre porque a pesquisa/formação considera as necessidades e as vozes dos docentes e desencadeiam um processo de questionamentos em busca de possíveis soluções para as problemáticas vivenciadas na sala de aula, como pontua Franco (2005).

Para tanto, como explica Violeta do Piauí, precisou *ler a respeito* da educação de *jovens e adultos* desenvolvida tanto no sistema prisional como socioeducativo com vistas a “[...] conectar a experiência com a teoria e os conceitos que a fundamentam” (DEAQUINO, 2007, p. 27). Esse aprofundamento teórico contribuiu para que pudesse construir conhecimentos que foram aplicados em sua sala de aula. Além disso, contribuiu também para o desenvolvimento de sua prática como formadora à medida que pode *sugerir que os professores passem a utilizar também na sala de aula para que os alunos sintam mais atração pela aula e para que, realmente, o ensino aconteça de forma significativa, o aluno sinta prazer em assistir aula*, e para que isso aconteça tem que ser uma aula diferente, daquilo que ele vivenciou lá fora e abandonou, que não tem atração.

Cabe lembrar que cada uma das teorias da aprendizagem elaboram hipóteses que ajudam na compreensão do comportamento humano e são orientadoras das ações docentes no momento da escolha das estratégias mais adequadas para o tipo de aprendizagem que deseja alcançar.

No quadro 25 enfatizamos os elementos não indexados da entrevista da interlocutora Violeta do Piauí.

Quadro 25 Análise dos elementos não indexados da entrevista de Violeta do Piauí

Textualização da narrativa de Violeta do Piauí
Elementos NÃO indexados - Juízo de Valores (Sabedoria de vida)
Com adolescentes e jovens trabalhei melhor porque tinha mais uma abertura maior para conversar com eles, para levar alternativas outras de trabalho, mais dinâmicas, mais participativas. Eram adultos comprometidos. Pude conhecer mais esse público e, aos poucos, vendo uma forma de trabalhar porque nunca tive, assim, uma formação específica. A gente tem a formação inicial, mas é na prática que a gente vai se desenvolvendo. Uma referência que tive para trabalhar foi uma professora que tive no antigo 5º ano, 6ª série; uma professora de Ciências que era muito dinâmica, muito divertida. Gostava muito da forma como ela ensinava Ciências. Trabalhando sobre rochas ela levou uma coleção de

rochas. Eu não esqueço nunca. Hoje, na hora que vejo uma rocha, eu sei o nome porque pude manusear aquelas rochinhas que ela levou. Pensei: “Se um dia for ser professora, vou ser professora de Ciências!” A maior influência que tive foi essa, da professora no quinto ano, professora de Ciências, e a minha prática venho desenvolvendo na vivência mesmo. Trabalho de forma diferente! São jovens e adultos. Não deixar de forma nenhuma que a teoria se distancie da prática porque compreendo que é imprescindível essa interligação entre teoria e prática. Não adianta nada trabalhar a teoria e os alunos não verem, na prática, como isso realmente acontece.

FONTE: Quadro elaborado pela autora com base em dados recolhidos.

A professora inicia a narrativa esclarecendo que, ao ingressar nas turmas constituídas por adolescentes e jovens, pôde desenvolver um trabalho diferenciado *porque tinha mais uma abertura maior para conversar com eles, para levar alternativas outras de trabalho, mais dinâmicas, mais participativas. Eram adultos comprometidos.* Essa questão do comprometimento relatado pela docente apoia-se no princípio andragógico preconizado por Knowles (2009) que o adulto, quando procura a escola, sente necessidade de aprender. O princípio parte da ideia de que o estudante jovem e adulto se encontra em um estágio de maturação física e psicológica que os ajuda a assumir responsabilidades, tanto nos grupos sociais em que está inserido quanto na sua trajetória escolar.

Violeta do Piauí ressalta ainda que, à medida que trabalhava com o público jovem e adulto, foi adquirindo saber da experiência. O discurso da professora realça os saberes práticos importantes também para a escolha das estratégias. Altet (2000) destaca os saberes necessários para ensinar, ou seja, aqueles saberes construídos durante o exercício profissional em que o professor reúne um grande número de elementos das situações vivenciadas para se adaptar e agir. Isso só é possível se as trajetórias profissionais e de vida dos educadores forem consideradas, como pontua Barcelos (2006).

Violeta do Piauí faz referência à falta de formação específica para os profissionais que atuam na EJA. Todavia, o que observamos no contexto brasileiro é que não há uma política destinada para formar profissionais para essa modalidade de ensino. Arroyo (2006) defende uma formação inicial específica para professores da EJA. Para o autor não há sentido em proporcionar uma formação generalista em que os profissionais da Educação Básica são preparados pedagogicamente para ministrar aulas tanto para crianças como para estudantes jovens e adultos. Assim, o autor defende que é necessário um perfil específico e uma política de formação inicial voltada para esse professor que o habilite para o atendimento das peculiaridades dos estudantes jovens e adultos.

O que se percebe no âmbito da educação de jovens e adultos é uma formação inicial em que há um maior aprofundamento dos futuros professores acerca das teorias voltadas apenas para como a criança aprende. Desse modo, há o preparo dos “[...] educadores para trabalhar com crianças e, ao ingressar nas instituições escolares destinadas a pessoas jovens e adultas, se deparam com muitas dificuldades tanto no que concerne às relações interpessoais, às questões metodológicas, como no seu fazer didático” (FEITOSA, 2011, p. 58).

Pontuamos o papel da formação continuada nesse processo de aprendizagem do adulto professor, pois nele há um amplo leque de possibilidades de aprofundamento das teorias que explicam a aprendizagem do jovem adulto considerando suas características físicas, cognitivas, afetivas e sociais. Além disso, destacamos também que os cursos de licenciatura e de Pedagogia podem contemplar, em suas propostas curriculares, disciplinas cujas ementas discutam aspectos do público alvo atendido nessa modalidade de ensino.

A despeito da formação inicial e continuada voltada os docentes que atuam na EJA, Jardimino e Araújo (2014) destacam que para este segmento docente deve levar em consideração uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcas de experiências vitais que não podem ser ignoradas, pertencentes a grupos culturais com características singulares, excluídos da escola e à margem do mercado de trabalho pela condição de não escolarizados.

A principal referência que a professora teve para o uso das estratégias de ensino-aprendizagem foi uma professora de Ciências que, além de dinâmica e divertida, trabalhava com estratégias de ensino-aprendizagem que possibilitavam ao aluno o manusear materiais concretos.

Por fim, baseada nos saberes oriundos de sua experiência, Violeta do Piauí faz a seguinte recomendação, importante para aqueles que se propõe a ensinar na EJA: *Não deixar de forma nenhuma que a teoria se distancie da prática porque compreendo que é imprescindível essa interligação entre teoria e prática. Não adianta nada trabalhar a teoria e os alunos não verem, na prática, como isso realmente acontece.* (VIOLETA DO PIAUÍ).

A compreensão da professora parte do pressuposto de que a aprendizagem ocorre por meio da experimentação, do fazer, do aprender fazendo. O discurso nos remete às contribuições de Dewey cujas discussões trazem contributos significativos para a educação ao preconizar que as atividades de natureza prática podem potencializar a aquisição da aprendizagem, como pontua Finger e Asún, 2003.

Nessa mesma linha de pensamento, ou seja, na abordagem pragmatista, destacamos as ideias de Kolb (2014) que defende a experiência como principal elemento do processo de

aquisição da aprendizagem. Para o autor, a experiência subsidia a aquisição de novos conhecimentos à medida que ao aprender fazendo, o aprendiz torna-se capaz de buscar, pesquisar, problematizar, enfim, de aprender a aprender.

Para tanto, é necessária uma formação que contribua para a aquisição de aprendizagens que minimizem suas dificuldades e o ajude a superar, com segurança, sabedoria e criatividade os desafios impostos pelo cotidiano da sala de aula.

5.11 Análise de similitude das narrativas dos participantes.

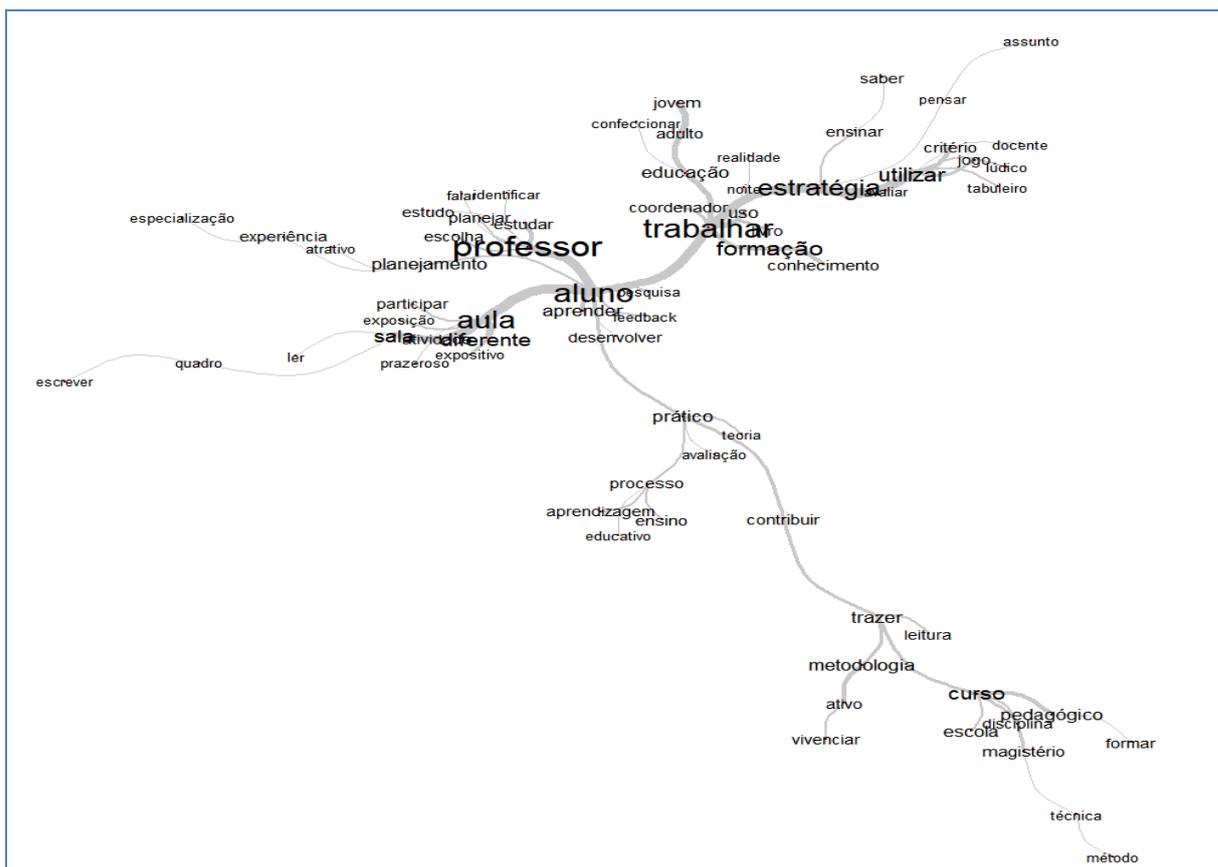
Iniciamos essa seção retomando as ideias defendidas por Orlandi (2012, p. 52) ao afirmar que “[...] o texto é uma ‘peça’, uma peça que possui uma unidade significativa. As palavras não significam em si.” Cada palavra proferida tem uma textualidade, ou seja, sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta e remete a uma realidade objetiva. Partindo dessas proposições, optamos em utilizar o *software* Iramuteq para gerar o relatório de palavras sustentadas pelos discursos dos professores participantes com o fim de analisarmos as similitudes existentes nas entrevistas narrativas.

Assim, após as textualizações dos elementos indexados e não indexados serem transformadas em *corpus*, anexamos os arquivos prontos ao *software* Iramuteq que gerou os relatórios e suas respectivas figuras. Cabe ressaltar que os relatórios dizem respeito à descrição das estatísticas dos elementos do *corpus* submetidos ao programa. As figuras possibilitam uma visualização das palavras mais evocadas nas entrevistas narrativas (formando uma nuvem de palavras) e como essas palavras se relacionam entre si (grafos).

Após ser gerado o relatório dos elementos indexados e não indexados, percebemos uma característica muito importante. O relatório dos elementos indexados teve como principal foco a palavra PROFESSOR, com algumas ramificações (FIGURA 19). Por outro lado a similitude de palavras geradas pelo Iramuteq para o corpus dos elementos não indexados teve como elemento central a palavra ALUNO sem, portanto, apresentar ramificações expressivas (FIGURA 21).

A figura 19 apresenta a análise da similitude dos elementos indexados. Foram identificadas as palavras mais evocadas nos textos para, então, estabelecermos conexões e relações entre elas e os discursos dos professores participantes da entrevista narrativa.

Figura19 Análise da similitude dos elementos indexados.

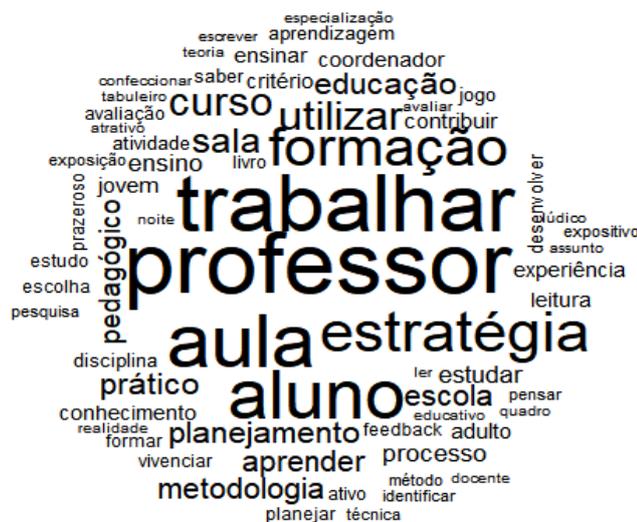


Fonte: Elaborada utilizando o *Software* Iramuteq com base em dados da pesquisa(2021)

A figura 19 nos mostra “professor” e “trabalhar” como os dois grandes eixos de palavras enunciadas nos discursos dos professores participantes do nosso estudo. É possível observar que as referidas palavras foram as mais evocadas em relação ao uso das estratégias de ensino-aprendizagem na EJA. Isso indica que estas palavras detêm relevância nas narrativas dos professores participantes. Areladas à palavra “professor” temos “aula”, “aluno”. Quanto ao termo “trabalhar”, há uma forte conexão entre as palavras desse núcleo com as palavras “estratégia” e “formação.”

No processamento dos textos dos elementos indexados foi formada também a nuvem de palavras. Vale ressaltar que, na formação da nuvem, quanto maior o tamanho da letra da palavra, mais influência essa palavra tem sobre os discursos evocados pelos professores (FIGURA 20).

Figura 20 Nuvem de Palavras relativas aos elementos indexados.



Fonte: Elaborada utilizando *Software* Iramuteq com base em dados da pesquisa (2021).

Podemos observar que a formação da nuvem de palavras corrobora os resultados explicitados no grafo da figura 19. Na nuvem “professor” e “trabalhar” são as palavras-chave, ou seja, aquelas mais frequentes nos discursos. Reafirmam o foco dos elementos indexados direcionados às ações desse interlocutor (quem é, o que faz, como faz e por que faz). Pode-se verificar que as palavras seguintes estão relacionadas a aspectos de sua prática: “aula”, “aluno”, “estratégia” e “formação”. O primeiro grupo de análise será formado pela palavra “Professor” (com suas ramificações secundárias) e a conexão forte que estabelece com as palavras “aluno” e “aula.”

A palavra “professor” possui algumas ramificações secundárias (estudar- estudo- planejar-identificar-escolha-planejamento-experiência-atrativo) e representa o que foi considerado significativo pelos professores participantes. Constitui uma espécie de núcleo no qual circundam elementos importantes sobre a temática da investigação.

O planejamento foi visto como principal espaço utilizado para discussão das estratégias de ensino-aprendizagem usadas pelos professores de EJA. No discurso de Alpínia de Atalaia, Girassol do Nordeste e Margarida do Longá, o planejamento tem sido um diferencial nas escolas onde trabalham. Realizado de forma colaborativa, o planejamento é um momento de *estudo*, de aprendizagem que tem contribuído para as discussões que visam *identificar* as metodologias mais adequadas e a *escolha* das estratégias que as tornem algo mais *atrativo* para serem usadas com estudantes.

Hibisco do Sertão faz várias menções ao planejamento como instrumento que recorre quando necessita de apoio, de orientação, no entanto não deixa claro como esse processo acontece. A professora Flor de Cajuína reconhece a importância do planejamento para reflexões acerca das estratégias, todavia, o caracteriza como uma dificuldade operacional relacionada à falta de tempo, queixa comum entre os professores da EJA. Azaleia do Delta, Camélia do Poti, Calêndula do Maratoan, Tulipa do Litoral e Violeta do Piauí não fazem referência direta à palavra planejamento em suas narrativas.

Ainda no grafo da figura, a palavra *aula* possui associação com algumas palavras secundárias (diferente, sala, escrever, prazeroso, exposição, expositiva, quadro, escrever). Nesse núcleo os discursos nos remetem para a importância do professor ministrar uma *aula, diferente*, com menos *exposição* oral do conteúdo, menos aula *expositiva* (o termo “expositiva” foi tratado pelo programa como expositivo) deixando a postura em que o professor copia no quadro para o estudante escrever no caderno. Nas reflexões feitas pelos interlocutores, o aluno deixa de reproduzir conteúdo e passa a participar da aula para que o aprender seja algo significativo e *prazeroso*.

As análises do grafo (figura 19), tendo como referência a palavra *Aluno* com suas respectivas ramificações (aprender- *feedback*-pesquisa-desenvolver-prática-processo-teoria-aprendizagem-contribuir- trazer-metodologia ativo- vivenciar- curso- pedagógico- técnica método-formar), a questão que se coloca nos discursos de alguns dos professores participantes é colocar o *aluno* no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Essa proposição pode ser ratificada nos discursos de Flor de Cajuína ao fazer uma reflexão da aula expositiva e descobrir que, passar muito tempo apenas copiando e expondo oralmente o conteúdo, sem nenhuma preocupação com a importância de interagir com os estudantes. Em Alpínia de Atalaia, ao ponderar que sua atuação na sala de aula acontecia de forma mecânica e tradicional. Quando Camélia do Poti demonstra preocupação em *desenvolver* aulas que não são rotinizadas e automatizadas, mas, sobretudo, dinâmicas e participativas. Na narrativa de Violeta do Piauí ao declarar que, em suas aulas, utiliza estratégias que contribuem para o crescimento e compreensão dos estudantes.

Nessa direção, o professor deve pensar em situações que envolvam tanto o professor quanto os estudantes jovens e adultos para que se sintam envolvidos no *processo* de *aprendizagem* e ambos forneçam o *feedback* sobre o que/como/porque está sendo ensinado e aprendido, aspecto defendido por Alpínia de Atalaia e Flor de Cajuína.

Para tanto, professor e *aluno* devem *vivenciar* um processo de *pesquisa* e situações que envolvam *a teoria e a prática*. Assim, com o uso de metodologias ativas e alternância de

atividades, em que determinados momentos haja a intervenção do professor e, em outros, os alunos realizem atividades pode chamar a atenção dos estudantes para aquilo que está sendo trabalhado e permitir a utilização de várias estratégias em uma mesma aula, caracterizando, assim, um modelo de aula andragógica.

Os discursos de Alpínia de Atalaia, Flor de Cajuína, Tulipa do Litoral e Violeta do Poti corroboram a importância desse tipo de aula, no sentido de contribuir para tornar as aulas mais dinâmicas, participativas contribuindo tanto para a aquisição da aprendizagem quanto para potencialização da apreensão de habilidades pelo estudante, tornando-o capaz de aplicar o conhecimento aprendido em situações do seu cotidiano.

Interessante destacar que alguns dos nossos interlocutores iniciaram a sua carreira profissional em um curso pedagógico, voltado para a formação de professores com atuação nas séries iniciais da Educação Básica. Mesmo que façam referência a uma escolha, denominada por Schütze (2013), trajetória profissional determinada por alheios (como pai, mãe, avó, madrinha) como é o caso de Flor de Cajuína, Camélia do Poti, Calêndula do Maratoan e Tulipa do Litoral, as influências dessa formação são evidentes em seus discursos, sejam nos tipos de estratégias que utilizam em sua sala de aula, seja na definição dos critérios estabelecidos para o seu uso.

Vale ressaltar ainda que essa escolha pela profissão, no caso específico de duas professoras, foi determinada por condições históricas da época e, por não terem muitas opções, decidiram seguir a carreira docente. Isto se aplica à Azaleia do Delta e Violeta do Piauí. Destacam-se as professoras Margarida do Longá e Alpínia de Atalaia que estabeleceram o ingresso na docência como meta de vida e, para atingi-la, relatam que estudaram bastante.

No segundo grupo, centralizado pela palavra “*trabalhar*”, que faz interseção com as palavras “*formação*” e “*estratégia*”, a associação de palavras resume alguns indicadores que foram considerados importantes para a prática docente. Essa centralidade da palavra “*trabalhar*” (coordenador, educação, jovem adulto, confeccionar) envolve um conjunto de práticas voltadas para a educação de estudantes jovens e adultos. A prática docente e de outros agentes educacionais, dentre os quais, o coordenador pedagógico.

Há destaque atribuído ao coordenador pedagógico por Girassol do Nordeste, ao fazer referência ao planejamento das sequências didáticas e Hibisco do Sertão, quando reconhece que recorria a esse agente educacional nos momentos de dificuldade. As características de um bom coordenador e sua importância na prática pedagógica do professor são pontuadas por

Margarida do Longá. Ressaltamos a ênfase que a interlocutora faz com relação à participação do coordenador e sua influência na escolha das estratégias.

Há evidência também do papel do coordenador na narrativa de Calêndula do Maratoan, Violeta do Piauí e Tulipa do Litoral que, do lugar que ocupam, elencam algumas dificuldades no exercício dessa função. Cabe esclarecer que, apesar de Tulipa do Litoral utilizar a palavra gerente para caracterizar a sua prática na EJA, o seu discurso evidencia o exercício de atividades profissionais condizentes com aquelas desempenhadas pela coordenação pedagógica.

Reiteramos que uma das principais atribuições do coordenador pedagógico consiste em mediar o processo de formação dos professores, propiciando momentos de reflexão sobre a prática e o cotidiano escolar. Essa questão nos remete à palavra “formação” pertencente às conexões estabelecidas no núcleo forte da palavra “trabalhar”.

Os discursos evidenciam como principal contributo da formação continuada à aquisição de *conhecimento*. Flor de Atalaia e Violeta do Piauí chamaram a atenção para o *conhecimento* adquirido nos espaços formativos em que foi possibilitado estabelecer a relação teoria e prática. Para ambas a formação trouxe implicações, principalmente no processo avaliativo. Um ponto bastante positivo nesse processo foi a forma como a avaliação passou a ser desenvolvida considerando as especificidades dos estudantes da EJA, fato que evidencia transformações na prática pedagógica.

Esse processo de aquisição de *conhecimento* desencadeado pela formação continuada pôde ser percebido nas narrativas de Flor de Cajuína, Girassol do Nordeste, Tulipa do Litoral, Margarida do Longá, Azaleia do Delta e Calêndula do Maratoan que apontam o *conhecimento* de novas estratégias como principal contributo da formação para a prática docente. Esse conhecimento possibilitou aos professores aplicá-las na sala de aula, proporcionando aos estudantes a vivência de algo diferente, dinâmico e participativo.

Para Camélia do Poti e Hibisco do Sertão a formação continuada, além de contribuir para aquisição de conhecimento sobre estratégias novas e inovadoras, foi também espaço de inventar, de criar estratégias para serem operacionalizadas na sala de aula. Isso fica claro, principalmente, no discurso de Hibisco do Sertão quando, preocupado com a aprendizagem de seus alunos, criou um veritek especialmente para suprir as necessidades de um grupo específico com deficiência visual.

O último grupo para análise é centralizado pela palavra “estratégia” (seguido das palavras ensinar-saber-utilizar-critério-jogo-tabuleiro-lúdico-docente-pensar–assunto). Esse

Os dados revelam que o conjunto de estratégias de ensino-aprendizagem estão sendo operacionalizadas na sala de *aula* em uma perspectiva da reconstrução da *prática* pedagógica. Os discursos apontam para novas propostas de intervenção voltadas para o aluno jovem e *adulto* que buscam privilegiar a sua participação em detrimento de estratégias de ensino-aprendizagem centralizadas na figura do *professor*.

Estas questões presentes nos discursos fazem parte de um conjunto de valores que norteiam as práticas dos professores de EJA e determinam a escolha das estratégias, critérios e a forma como são operacionalizadas em sala, indicando a *aprendizagem* pretendida para cada aula e tipo de aluno que o *professor* pretende formar.

Assim, o uso reflexivo dessas estratégias trouxe, em seu bojo, transformações na *prática* dos dez interlocutores. Há um consenso sobre a importância da diversificação dessas estratégias com vistas a desenvolver nos estudantes a capacidade de *pensar* sobre o seu próprio processo de *aprender*. O levantamento das necessidades desses alunos foi citado pelos professores como elemento fundamental para a escolha das estratégias operacionalizadas nas salas de EJA.

Nesse debate, o foco volta-se para a sabedoria de vida adquirida pelos interlocutores em que as práticas dos professores atuantes na EJA não podem ser infantilizadas, ou seja, a desenvolvidas por meio da transposição de modelos de aulas utilizados nas intervenções com crianças, sob pena de desencadear a falta de interesse do estudante, que poderá evadir-se ou abandonar a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: um ponto de chegada, mas não o final da caminhada.

Tenho professores excelentes, porém outros e a escola precisam se atualizar e melhorar a sua metodologia e introduzir mais atividades para que o aluno possa despertar interesse. [...] Nós precisamos de ajuda! Porque tem muita gente com potencial. Aqui na escola tem muitos alunos inteligentes, com muita capacidade para aprender [...].

(Delta do Parnaíba)

Para iniciar as considerações finais trazemos a epígrafe em que Delta do Parnaíba, um estudante da EJA, faz um apelo para que os professores atualizem e melhorem sua metodologia em sala de aula. A voz do estudante faz um apelo a escola no sentido de conhecê-los, compreendê-los em seus contextos, afetividades e dificuldades. Ouvindo-os, as dificuldades serão identificadas, as expectativas consideradas e, por meio de suas histórias de vida, serão construídas estratégias de ensino-aprendizagem para sanar as necessidades dos estudantes poderão ser sanadas. Dessa forma, acreditamos que alcançaremos a qualidade do ensino que tanto se almeja, especificamente nessa modalidade de ensino.

Depoimentos dessa natureza foram presenciados durante a convivência que tivemos com os estudantes nas escolas. Ouvimos discursos angustiados em que relatavam como determinados professores ministram as aulas e as suas dificuldades em compreender o conteúdo trabalhado. Por diversas vezes ouvimos a frase “Aquele professor sabe para ele, mas não sabe ‘passar’ para a gente”, demonstrando a dificuldade de alguns docentes em realizar a transposição didática, ou seja, a transformação do saber científico em saber escolar de forma que facilite a compreensão do conteúdo a ser ensinado.

As estratégias de ensino-aprendizagem também eram foco das falas dos estudantes quando manifestavam o desejo de que as aulas poderiam ser diferentes, com mais diálogo, participação, portanto, mais *debatida no lugar de ser só falada, explicada e ouvida*, como explicita o discurso de Marília na epígrafe que abre a quinta Seção (p.154) deste trabalho.

Nessa direção, as epígrafes verbalizadas por Delta do Parnaíba e por Marília abrem um leque de possíveis discussões sobre aspectos que dizem respeito à EJA, dentre os quais alguns relacionados à temática abordada nesse trabalho. Remetem ao objetivo geral a partir do qual

estudo foi desenvolvido que consistiu em: Compreender as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na Educação de Jovens e Adultos, como instrumento de reflexão da ação docente e ressignificação da prática.

Assim, motivadas pelo desejo de refletir sobre essas questões, descrevemos cada grupo de interlocutores para termos uma visão de algumas de suas características. Trata-se, portanto, de um grupo heterogêneo composto por professores formadores, professores participantes e estudantes que, envolvidos em um processo colaborativo de formação, contribuíram de forma significativa para os resultados obtidos na investigação.

Nesse processo de discussão das características dos grupos mencionados, percebemos aspectos específicos que envolvem cada um deles, mas também alguns elementos que se assemelham com investigações realizadas por estudiosos brasileiros como, por exemplo, o processo de juvenilização na EJA, evidenciada nos dados quantitativos.

A predominância de população jovem nas turmas de EJA constitui um dos grandes desafios que se impõe ao trabalho docente. Essa nova configuração do público atendido pela EJA requer novas posturas e estratégias de ensino-aprendizagem diversificadas com vistas a envolver os estudantes nas atividades desenvolvidas na sala de aula, o que demanda mais esforços dos professores.

Ainda sobre as reflexões sobre a temática em tela, enfatizamos que as análises das narrativas dos interlocutores foram divididas em dois textos, um contendo os elementos indexados e o outro, os elementos NÃO indexados, interpretados à luz da análise do discurso. Vale lembrar que os elementos indexados dizem respeito aos acontecimentos, às situações concretas, às trajetórias de vida e profissional de cada professor.

Assim, nas análises dos elementos indexados pudemos conhecer os personagens, os cenários, os acontecimentos que surgiram nos enredos, no contexto de suas vidas, na concretização de seus sonhos, que de certa forma ajudaram na compreensão das influências recebidas para escolha e utilização das estratégias de ensino-aprendizagem em suas práticas pedagógicas. Foi na relação dos discursos com o contexto histórico de atuação dos interlocutores que podemos extrair as maneiras de significar, considerando a produção de sentidos como parte de suas vidas.

Já os elementos NÃO indexados referem-se um conjunto de valores e crenças que confere sentido e significado as escolhas e a ação docente na sala de aula. Esses valores e crenças estão relacionados às vivências do professor em diferentes contextos escolares e não escolares. Isso ocorre porque “[...] além de profissionais, são também pessoas que trazem

consigo experiências, pois travam relações a todo o momento com o outro e com o mundo”. (JARDILINO E ARAÚJO, 2013, p. 151).

Por estarem relacionados aos aportes argumentativos ou explicações teóricas que orientam ação docente, os elementos NÃO indexados foram pontuados porque norteiam o processo de tomada de decisões dos professores, inclusive aquelas relacionadas à escolha das estratégias que utiliza para alcançar a aprendizagem dos estudantes. Além disso, não podemos falar em ressignificação de práticas sem destacar as teorias de ensino e aprendizagem que orientam as ações do professor.

Com efeito, em algumas situações o motivo de não alcançar mudanças efetivas na prática do professor decorre principalmente dos valores, das crenças e das concepções sobre educação, aluno, ensino e aprendizagem que norteiam as intervenções na sala de aula. Assim, reiteramos as ideias de Perrenoud (2008) quando afirma que a forma de agir e de estar no mundo de uma pessoa não pode mudar sem que suas representações, saberes e seus esquemas de pensamentos também se transformem visto que interferem no tipo de aluno que o professor pretende formar.

Então pautadas nessas discussões identificamos nas narrativas como principais estratégias de ensino-aprendizagem que orientam a prática dos professores da EJA: a aula expositiva, os jogos, a sequencia didática, a exibição de vídeos, a dramatização, todavia o que chamou atenção nos discursos foi a utilização do Veritek. As reflexões feitas pelos interlocutores sobre a utilização do deste jogo remetem para uma estratégia dinâmica, utilizada para abordar conteúdos de vários componentes curriculares e, principalmente, trabalhada com base no modelo andragógico de aula, ou seja, com momentos de alternância entre as intervenções docentes e as atividades realizadas pelos estudantes.

Chama atenção a narrativa do professor que atua com alunos com deficiência visual, que se sentindo desafiado frente ao processo de inclusão dos estudantes, adaptou o jogo Veritek para que participassem efetivamente das aulas, portanto, fazendo uso reflexivo das estratégias de ensino-aprendizagem ressignificando a sua prática.

Nas narrativas percebemos também a postura de professores com tantos anos de exercício da profissão que se mostraram abertos à inovação, a reflexão e a introdução de novas estratégias de ensino-aprendizagem em suas aulas. E, ainda, o olhar das professoras voltado para os jovens privados de liberdade como sujeitos de direito à educação de qualidade, e com isso desenvolvem estratégias centradas no próprio estudante, considerando as suas experiências e aquelas que necessita vivenciar para além das grades.

Os discursos analisados apontam também para a importância de operacionalização de aulas com menos exposições oral dos conteúdos ou aquelas em que os estudantes passam boa parte da aula transcrevendo para o caderno, os apontamentos e exercícios que o professor copia no quadro. Acreditamos que a utilização de uma única estratégia de ensino-aprendizagem, baseada apenas na exposição oral, não dá conta de tamanha variedade de saberes e não contempla os estilos de aprendizagem dos estudantes.

A diversificação das estratégias de ensino-aprendizagem nas aulas, além de contemplar os estilos de aprendizagem dos estudantes, coloca-se como alternativa que possibilita ao professor trabalhar os conteúdos factuais, atitudinais, conceituais e procedimentais em sala de aula. Desse modo, a aprendizagem perpassa por um processo em que os estudantes são estimulados a fazer, a pensar e a solucionar situações-problemas desenvolvendo a capacidade de aplicar o que foi aprendido nos diversos em contextos de sua vida cotidiana.

Os resultados revelaram, ainda, que o momento do planejamento foi visto como principal espaço utilizado para discussão sobre as estratégias de ensino-aprendizagem usadas pelos professores de EJA. O planejamento, orientado pelo coordenador pedagógico, tem sido um espaço utilizado de teorização da prática, como um caminho para desenvolvimento de ações mais conscientes e refletidas. Nessa perspectiva, comungamos das ideias de Leal (2005, p. 111) quando defende o planejamento como estratégia de formação docente, como espaço propício para “[...] explicitação de princípios didáticos fundamentais, articulando-os aos saberes práticos que são geradas no cotidiano da experiência docente.”

Depreendemos das reflexões dos interlocutores uma mudança de postura a partir da formação promovida pela UFPI. Como principais implicações dessa formação na prática pedagógica dos professores destaca-se a aquisição de conhecimentos que contribuíram para o uso reflexivo daquelas estratégias já utilizadas pelos docentes e aquisição de novas estratégias, proporcionando aos estudantes a vivência de aulas mais dinâmicas e participativas.

Assim, os achados da investigação indicam que a participação na formação continuada contribuiu para agregar novos sentidos ao uso das estratégias de ensino-aprendizagem desencadeando um processo de reconstrução de sua prática pedagógica do professor. Nessa direção, a formação continuada tornou-se um espaço de reflexão e articulador de produção de saberes contribuindo para estimular o olhar crítico dos professores de EJA sobre a ação docente.

O uso reflexivo das estratégias de ensino-aprendizagem diversificadas coloca o estudante jovem e adulto no centro do processo de ensino, tornando as aulas mais participativas, prazerosas e a aprendizagem mais significativa. Para tanto, precisamos acreditar na capacidade de aprendizagem dos alunos. Assim como ressaltou Delta do Parnaíba na epígrafe no início deste texto, que os estudantes precisam *de ajuda! Porque nas escolas da EJA tem muita gente com potencial[...] muitos alunos inteligentes e com muita capacidade para aprender.*

Quando o estudante Delta do Parnaíba afirma que os professores precisam *se atualizar e melhorar a sua metodologia* ficou evidente a necessidade de ressignificação da prática a formação continuada visando transformar a sua prática e elaborar alternativas que visem *introduzir mais atividades para que o aluno possa despertar interesse.* Essa mudança perpassa pelo uso reflexivo das estratégias de ensino-aprendizagem, criação de um clima organizacional que favoreça a participação do estudante jovem e adulto em seu processo de aprendizagem.

Em face de tudo o que foi exposto, reiteramos a importância de investir em processos de formação continuada voltados para os professores da EJA que contribuam para o desenvolvimento profissional docente e ressignificação da prática. Para tanto, elencamos as seguintes recomendações:

- 1) Expansão de formações continuadas no âmbito municipal como forma de proporcionar espaço de troca de experiências ;
- 2) Promoção de formações continuadas na própria escola visando discutir, em espaços colaborativos, o uso das estratégias de ensino-aprendizagem voltadas para estudantes jovens e adultos;
- 3) Realização de pesquisas sobre temas educacionais, aprofundando leituras sobre novas estratégias de ensino-aprendizagem;
- 4) Integração interdisciplinar visando discussões e sistematização de um currículo mais coeso, menos fragmentado na EJA e pautado em situações de aprendizagem, não apenas em conteúdo de ensino;
- 5) Construção de um relacionamento baseado no diálogo e no trabalho em equipe;
- 6-Realização de teste diagnóstico para identificação dos estilos de aprendizagem predominantes dos estudantes.

Os discursos da nossa investigação são ricos e respondem a questão-problema que serviu como fio condutor do estudo: Como o professor da Educação de Jovens e Adultos ressignifica a prática utilizando estratégias de ensino-aprendizagem como instrumento de

reflexão da ação docente? Quando, do lugar que ocupam, explicitam aspectos de sua prática que foram transformados a partir do momento que refletiram sobre as estratégias a serem utilizadas com os estudantes. Nesse processo, destacamos o papel das teorias de ensino-aprendizagem, em particular a Andragogia, que subsidiaram um trabalho educativo em que os professores utilizaram e produziram conhecimentos voltados para as estratégias de ensino-aprendizagem, a partir do pressuposto que o jovem e adulto necessita vivenciar situações desafiadoras que desenvolva a sua capacidade de análise, síntese, comparação e investigação.

Os discursos dos professores e estudantes participantes do estudo, confirmando, portanto, a tese de que as estratégias de ensino-aprendizagem quando utilizadas como instrumento de reflexão da e sobre a ação docente, desafiam o professor a repensá-las, provocando intervenções no contexto da sala de aula, fundamentadas em teorias de ensino e aprendizagem, ressignificando e transformando sua prática.

O estudo voltou-se para o uso reflexivo das estratégias de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Todavia, assumimos a sua incompletude, pois apesar da interpretação dos dados, respaldada na análise do discurso, ter possibilitado a oportunidade de lançarmos novos olhares para esta temática, alcançamos um ponto de chegada, mas não o final de uma caminhada, visto que os resultados desta pesquisa podem constituir como fonte de estudos, de reflexões e de novas problematizações que contribuam para a melhoria das práticas e da aprendizagem dos estudantes jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia, WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?**. Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.
- ALARCÃO, ISABEL. A escola reflexiva. In: ALARCAO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. P. 15-30.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar se “bá-bé-bi-bó-bu”: uma prática possível? In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de.(orgs). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.p.89-108.
- ALCOFORADO, Luís. **Competências, Cidadania e Profissionalidade: Desafios e Limites para a Construção de um Modelo Português de Educação e Formação de Adultos**. Tese de Doutorado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.
- ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, **Coordenador pedagógico e o espaço de mudança**.São Paulo: Loyola,2011)
- ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto-Portugal: Porto editora, 2000.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Carmagos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula**. 10 ed. Joinville-SC: Univille, 2015.
- ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica: SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ASSOLINI, Filomena Elaine P. Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental. **Revista Alfa**. São Paulo, n 52, p. 123-139, jan/jun, 2008.
- AUBERT, D. et al.**Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EduFSCar, 2020.
- BALZAN, Newton César. Supervisão e Didática. IN: ALVES, Nilda. (Coord.). **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 37-62.
- BAUER, Martin; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa como texto**,

imagem e som: manual prático. 7ed. tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, Vozes, 2008.

BARCELOS, Valdo **Formação de professores para educação de jovens e adultos:** Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

_____. **Avaliação na Educação de Jovens e adultos:** uma proposta solidária e cooperativa. Petrópolis, RJ: vozes, 2014.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica** .6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BELLAN, Zezina Soares. **Andragogia em ação:** como ensinar adultos sem se tornar maçantes. Sante Bárbara d'Oeste, SP: SOCEP Editora, 2005.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida:** a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRANCO, Joana Castelo; CALDAS, Alexandre Castro; ROLDÃO, Maria do Céu. **Questões sobre ensino e aprendizagem.** Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011. PRO-LGP: Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa. v.16)

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos:** segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, volume 1, 2002.

BRITO A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade.** Teresina, n 12, p. 45-52, jan/jun, 2005.

BRUNEL, Carla. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos.** 2 ed. Porto Alegre: Meditação, 2008.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora:** estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. Série Desafios da Educação.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia,** Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016. Acessado em 20.12.2020.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A Didática em questão.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.p.13-24.

CARRANO, Paulo César. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos**, v. 1, ago. 2007. Belo Horizonte. acessada em 27.07.2020.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto contexto - enfermagem**. 2006, vol.15, n.4, p.679-684.

CASTRO, Amélia Domingues de. O ensino: Objeto da didática. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa (orgs) **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 13-31.

COMFOR- Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores do Magistério da Educação Básica. Manual de Formação. Teresina: UFPI, 2018. (Material digitado)

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad.Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez: 2002.

COSTA, Elisângela André da Silva; FURTADO, Eliane Dayse Pontes; ROCHA, Francisca Camila Ananias da. **Pesquisa ação colaborativa como instrumento de transformação das práticas escolares em EJA**. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.IV FIPED –Fórum Internacional de Pedagogia.

CRUZ NETO O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: Minayo MCS, organizadora. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2001. p.51-66.

DEAQUINO, Carlos Tasso. **Como aprender: Andragogia e as habilidades de aprendizagem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez, 2010.

DEWES, João Osvaldo. **Amostragem em bola de neve e respondent-drivensampling: uma descrição dos métodos**. 2013. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia apresentada para obtenção do grau de Bacharel em Estatística) – Instituto de Matemática e Estatística, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. DISPONIVEL???

DEWEY, John. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. São Paulo: Ática, 2007.

DESGAGNÉ, Serge. Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa. Les journées du **CIRADE** Tradução de Adir Luiz Ferreira. 2003.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/ 2002 p.139-154. acessado em 30.06.2019.

ELKJAER, Bente. Pragmatismo: uma teoria da aprendizagem para o futuro. In: ILLERIS, Knud (org) **Teorias contemporâneas da Aprendizagem**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.p. 91-108.

FEITOSA, Diane Mendes. **Supervisão escolar**: saberes e transformação de práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2011. 151 f. (Dissertação de mestrado).

_____; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Educação de jovens e adultos: interfaces entre a escola e o trabalho em contextos de mudanças tecnológicas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea** . v. 17, n. 50, p. 145-160, 2020.

FERNANDES, Preciosa et al **Uma formação em círculo**: um sentido no presente...um sentido no futuro. Porto-Portugal: Instituto Inovação Educacional, 2001(Coleção Práticas pedagógicas).

FINGER, Matthias ; ASÚN, José Manuel. **A educação de adultos numa encruzilhada**: aprender a nossa saída. Portugal: Porto Editora, 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2009.

FORMOSINHO, João. A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

_____. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido, 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GADNER, Howard. Abordagens múltiplas à inteligência. In: ILLERIS, K. (Org.) **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Trad Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.p.127-137.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GATTI, Bernardete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Acesso 14.04.2019.

_____. Pesquisa, educação e Pós-modernidade: Confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005.

_____. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GILL, Rosalind. Análise de discursos. In: BAUER, Martin.W; GASKELL George. **Pesquisa qualitativa como texto, imagem e som: um manual prático**. 7 ed. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. O sujeito que aprende desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas-SP: Alínea, 2008.

KOCH, Celeste; LOURENÇO, Heloísa; OLIVEIRA; Marília. Veritek. In: GROSSI, Ester Pillar. Veritek e CIA: **Jogos para alfabetização**. Rio Grande do Sul: ERECHIM, 2000. Série Didática pós-piagetiana. Vol. 3.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. n.14, Maio/ jun /jul/ ago, 2000.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: A. Nóvoa, (Org.). **Vidas de professores**. 2ed. Porto: Porto, 2007. p. 31-61.

IBGE. **Síntese dos indicadores sociais: uma análise da condição de vida da população brasileira 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. 266p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf> >. Acesso em: 14 nov. 2018.

ILLERIS, Knud. Uma compreensão abrangente sobre aprendizagem humana. In: ILLERIS, Knud (org) . **Teorias contemporâneas da Aprendizagem**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.p. 15-30.

JARDILINO, Jose Rubens Lima.; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa In: BAUER, M.W; GASKELL G. **Pesquisa qualitativa como texto, imagem e som: manual prático**. 7ed. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 90-113.

JARVIS, Peter. Aprendido a ser uma pessoa na sociedade aprendendo a ser eu. In: ILLERIS, K. (Org.) **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Trad Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.p.31-45.

KEGAN, Robert. Que "forma" transforma? Uma abordagem construtivo-evolutiva à aprendizagem transformadora. In: ILLERIS, K. (Org.) **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Trad Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.p.45-67.

KNOWLES, Malcom S.. S. As raízes da Andragogia. In: KNOWLES, Malcom. S.; III HOLTON, Elwood. F. ; Swanson, Richard A. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

KOLB, David. **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.** FT Press, 2014.

LASTÓRIA, Andréa Coelho; MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Construção de material instrucional como ferramenta para aprendizagens docente. In: MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (orgs.) **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contexto e práticas.** São Carlos: EdUFDCar, 2004. p.187-207.

LEAL, Telma Ferraz. O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de.(orgs). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.109-130.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação Crítica de educadores: questões fundamentais.** Campinas, SP: Pontes, 2010.

LIMA, Francisca das Chagas Silva; MOURA, Maria da Glória Carvalho. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade.** Teresina, Ano 23, Edição Especial, dez. 2018.p.242- 259.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. Planejamento e avaliação na EJA. In: LOCH, Jussara Margareth de Paula et all. **EJA: planejamento, metodologias e avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2009. p.15- 35.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós- lei nº 9394/96: possibilidade de constituir-se como política pública. Brasília: **Em Aberto**, v. 22, n. 82, p.17-39, nov. 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso.** Trad. Freda Indursky. Campinas: Pontes-UNICAMP, 1997.

MAIA, Christiane Martinatti. Educação de jovens e adultos: possibilidades? In: SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (Orgs.). **Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 141-150.

MARTINS, Rose Mary Kern. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 143-153, jan./jun. 2001.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papyrus, 2006.

MATTOS, Zaine Simas. Aprendendo a ser pesquisadora: experiência como processos de subjetivação. In: FERRARI, Anderson (Org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: UFIF, 2013.

MAUÁ JÚNIOR, Reynaldo. O planejamento escolar como exercício da reflexividade. In: GOMES, Delarim Martins (Org.). **Novas visões sobre a supervisão**. Cuiabá: KCM editora, 2005. p.113-130.

MAZIÈRE, Francine. **A Análise do discurso**: história e práticas. Trad Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MELO Alessandro de; URBANETZ, Sandra Teresinha. **Fundamentos da didática**. Curitiba: IPBEX, 2008.

MEZIROW, Jack. Visão geral sobre aprendizagem transformadora. In: ILLERIS, Knud (org). **Teorias contemporâneas da Aprendizagem**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.p. 109-126.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MIRANDA, Simão de. **Estratégias didáticas para aulas criativas**. Campinas-SP: Papirus, 2016.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti . **Ensino**: as abordagens do processo. 6ed. São Paulo: EPU, 2019 (Temas básico de educação e ensino).

_____. et al. **Escola e aprendizagem da docência** : processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFDcar, 2006.

MOURA Jónata Ferreira de; NACARATO, A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017. Acesso: 16.06.2019.

MOURA, Marcoelis Pessoa de Carvalho; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Reflexão sobre a aprendizagem de pessoas jovens e adultas: diálogo entre as teorias críticas e a Andragogia. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 2, maio/ago. 2021.p.131-158.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

_____. **Teorizando a prática, construindo a teoria, um diálogo com a incerteza**: desafios para o professor da Educação de jovens e adultos. Natal, 2006. (Tese de doutorado). 317f

_____. Educação de jovens e adultos: que educação é essa? **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, ano12, n.16, p. 51-64, jan./jun. 2007.

_____. **Contributos da Andragogia para o ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas**. Teresina: EDUFPI, Prelo, 2012.

_____. Educação de jovens e adultos: identidades, diferença, diversidade: contexto atual e suas contradições. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; QUEIROZ, Maria Aparecida de; BARRACHO, Maria das Graças (orgs). Assimetrias e desafios na produção do conhecimento em educação: pós-graduação nas regiões norte e nordeste. Rio de Janeiro: ANPED, 2015. p.331-343.

_____; CUNHA, Djanira do Espírito Santo Lopes. Formação continuada na Educação de Jovens e Adultos: aula andragógica e as implicações na (re) construção da prática. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 25, n. 3, p. 167-184, jul./set. 2018.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. 2 ed ampliada. São Paulo: EPU, 2019.

MUHLSTEDT, Alexandro; HAGEMAYER, Regina Cely de Campos. Escolha da profissão e trajetórias de vida do professor. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, ano 8 v.8 n.16, p. 28-39, jan-jun 2015. disponível em <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/>. Acessado em 20.10.2020.

NASCIMENTO Leandra Fernandes do; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Abordagem quantitativa na pesquisa em educação: investigações no cotidiano escolar **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 25, p. 251-262, abr./jun. 2018 249 <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i25.7075> | ISSN: 2358-1425 (versão online).

NONO Maévi Anabel, MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti . Formando professoras no ensino médio por meio de casos de ensino. In: MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (orgs.) **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contexto e práticas**. São Carlos: EdUFDcar, 2004. .p.139-160.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Ana Ignez Lima; NUNES, João Batista Carvalho. O Papel dos formadores: modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente. **Série-Estudos**. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 37 Campo Grande: UCDB, (jan./jun. 2014).

NUNES, Mirian Abreu Alencar. **Saberes docentes mobilizados em espaços Socioeducativos: pipas para além das grades**. Teresina :Universidade Federal do Piauí, 2019. Tese de doutorado.

_____. MOURA, Maria da Glória Carvalho. Pesquisa-formação: díade que permeia o exercício da docência em contexto socioeducativo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 211-229, jan./abr. 2019.

OLIVEIRA, Ana Larissa Adorno Marciotto. A pesquisa-ação colaborativa e a prática docente localmente situada: dois estudos em perspectiva. **Calidoscópico** Vol. 10, n. 1, p. 58-64, jan/abr 2012.

OLIVEIRA FORMOSINHO, Julia. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. v 2. São Paulo: Loyola, 2008.

OLIVEIRA, Marineide Gomes; ANASTASIOU, Léa das Graças Carmagos. Formar e formar-se: a voz e a vez dos professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. v 2. São Paulo: Loyola, 2008.

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

_____.; Paiva, Jane (orgs). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Marli. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa**: no processo de formação de professores. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto**. 8ª ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 8ª ed. Campinas-SP: Pontes, 2009.

_____. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 2ed. campinas-SP: Pontes, 2012.

PAULA, Claudia Regina; OLIVEIRA, Márcia Cristina de. **Educação de Jovens e Adultos**: educação ao longo da vida. Curitiba: IBPEX, 2011.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

_____. **Análise de discurso**. Textos escolhidos por: Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. **Papel da Memória**. IN: Papel da Memória. Pierre Achard et al. Tradução: José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 2010, p.49-50.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução Claudia schilling. Porto alegre: Artmed, 2008.

PERÉZ GOMÉZ, A. I. Os processos de ensino-aprendizagem : análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SACRISTÁN, J. GIMENO; GÓMEZ, A.I.Pérez, **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTA Selma Garrido, Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e a pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento. In: SILVA, Alex Sander da Silva; SILVA, Benoni da; ORTIGARA, Vildacir (Orgs.) **Educação, Pesquisa e Produção do conhecimento**: abordagens contemporâneas. Criciúma, SC:UNESC, 2013.

SILVA, Vidiane Casimiro da. **Impactos da pós-graduação *strictu sensu* na formação do professor de português da educação básica**: do processo de reflexão às transformações no ensino brasileiro. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. (Dissertação de mestrado)

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 44, e170308, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/issue/view/10482>. Acesso em: 01.12.2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RODRIGUES, Angela; ESTEVES, Manuela. A. **Análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto, 1993.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de ensino**: o saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica**: desafios e perspectivas. 9. ed, São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SACRISTÁN, J, GIMENO. O currículo: os conteúdos de ensino ou uma análise da prática. SACRISTÁN, J. GIMENO; GÓMEZ, A.I.Pérez, **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF (Orgs), Nicole. Metodologias da Pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013. p.209-222.

SETUBAL, Aglair Alencar. A ineliminável relação da pesquisa com a produção do conhecimento. IN: **A Pesquisa em Serviço Social**; utopia e realidade. São Paulo: Cortez, 1995. p.27-69.

SOUZA Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011. p.213-220. Acesso em 16.06.2020 FALTA COMPLETAR

SOUZA Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39. 2018. Acesso em 16.06.2019 FALTA COMPLETAR

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativa de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

_____. Meireles, Mariana Martins de Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39. 2018. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4750/47966110> .Acesso em 16.06.2019.

SOUZA, José Francisco. **Prática pedagógica e formação de professores**. 2. ed. Recife: EDUFPE, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005 443. Disponível em 15.04.2019.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VADEMARIN, Vera Vanessa. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n.44, abr. 1998. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 28 nov. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 50, p. 267-282, maio/ago. 2012. DISPONIVEL 15.12.2018.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: GONÇALVES, Petronilha Beatriz Silva; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

VIEIRA; Rui Marques; VIEIRA, Celina. **Estratégias de ensino-aprendizagem**: o questionamento promotor do pensamento crítico. Lisboa, Instituto Piaget, 2005. Coleção Horizontes Pedagógicos.

VINUTE, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa Qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014. Acesso: 18.06.2019.

WEBER, Daniela Maria; SCHWERTNER, Suzana Feldens; QUARTIERI, Marli Teresinha. “Do tradicional eles estão cansados, eles não querem mais...”: estratégias de ensino e recursos educacionais nas turmas multigeracionais de EJA. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v.14, n.2, p.457-477, mai./ago. 2019.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad Ernani Rosa. São Paulo: Artmed, 2007.

APENDICE A: Questionário (professor participante)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
COMITÊ GESTOR INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA - COMFOR
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES DE PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO - NIPPC

QUESTIONÁRIO - Perfil docente

Prezado Professor,

Você está sendo convidado a responder um questionário para a pesquisa intitulada: **Estratégias de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos: ressignificando práticas**. O objetivo principal dessa investigação é: Compreender as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na Educação de Jovens e Adultos, como instrumento de reflexão da ação docente e ressignificação da prática pedagógica. Sua contribuição é fundamental para a reflexão da prática pedagógica do professor e o trabalho da escola.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Pseudônimo: _____ **Município:** _____

Responda as questões a seguir sobre: você, sua escolaridade e o seu tempo de docência, assinalando com um x a alternativa correta.

1. Sexo: () Masculino () Feminino. Outra informação que julgar importante. _____

2. Indique a alternativa relativa a sua idade:

- a) () Menos de 25 anos
- b) () Entre 25-29 anos
- c) () Entre 30–39 anos
- d) () Entre 40-49 anos
- e) () Entre 50-59 anos
- f) () mais de 60 anos

3 - Estado civil: () Solteiro () Casado () Mora junto () Desquitado

() Divorciado. Outro. Qual? _____

4 Tem filhos: () Sim. Não (). Se a resposta for afirmativa especifique, quantos: _____

5 - Religião: Qual? _____

ESCOLARIDADE

6 - Informe seu nível de escolaridade. Marque a (as) alternativa (as) correspondente.

a - () Ensino Médio. Curso: _____

Instituição Formadora () Pública () Privada () Confessional ()
Comunitária

b - () Educação Superior Completa. Curso: _____

Instituição Formadora () Pública () Privada () Confessional () Comunitária

c - () Educação Superior Incompleta. Curso: _____

Instituição Formadora () Pública () Privada () Confessional () Comunitária.

d - Pós-Graduação:

() **Especialização *Latu Sensu*:** Curso: _____

Instituição Formadora: () Pública; () Privada; () Confessional () Comunitária

() **Mestrado (*Stricto Sensu*):** Curso/Área: _____

Instituição Formadora () Pública () Privada () Confessional () Comunitária

() **Doutorado (*Stricto Sensu*):** Curso/Área: _____

Instituição Formadora () Pública () Privada () Confessional () Comunitária

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

7 - Há quanto tempo você trabalha como professor? Se possível, exclua períodos prolongados de ausência (como, por exemplo, interrupções na carreira docente).

7.1- Este é meu primeiro ano (); de 1 a 2 anos (); de 3 a 5 anos (); de 6 a 10 anos (); de 11 a 15 anos (); de 16 a 20 anos (); de 20 a 25 anos (); mais de 25 anos ().

7.2 Há quanto tempo você trabalha como professor nesta escola?

Este é meu primeiro ano (); de 1 a 2 anos (); de 3 a 5 anos (); de 6 a 10 anos (); de 11 a 15 anos (); de 16 a 20 anos (); de 20 a 25 anos (); mais de 25 anos ().

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

8 - Nos últimos 05 anos, você participou de atividades de formação continuada e qual foi o impacto dessas atividades no seu desenvolvimento profissional enquanto professor da EJA?

Para cada item do quadro a seguir, marque uma alternativa na parte (A). Se a resposta foi SIM marque uma alternativa na parte (B) para indicar o impacto que a atividade de formação teve em seu desenvolvimento profissional como professor.

ATIVIDADES/ALTERNATIVAS	A		B			
	Participação		Impacto			
	sim	não	Nenhum impacto	Pequeno impacto	Impacto moderado	Grande impacto
a) Cursos/ oficinas de trabalho (por exemplo, sobre disciplinas ou métodos e/ou outros tópicos relacionados à educação						
b) Conferências ou seminários sobre educação (quando os professores e/ou os pesquisadores apresentam resultados de						

suas pesquisas e discutem problemas educacionais)						
c) Programa de qualificação (como, por exemplo, um curso em nível de graduação ou pós-graduação que ofereça diploma ou certificado)						
d) Visitas de observação a outras escolas						
e) Participação em uma rede de professores (network) formada especificamente para o desenvolvimento profissional dos professores						
f) Pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional.						
g) Orientação e/ou observação feita por um colega e supervisão, organizadas formalmente pela escola .						

9 - Informe as ações de formação continuada desenvolvidas e da qual você participou:

a) por seu município:

b) por sua escola

ATUAÇÃO EM SALA DE AULA

10 – Quais as estratégias de ensino-aprendizagem você usa na sala de aula com os estudantes da EJA?

11-Descreva os critérios que você costuma considerar para escolha das estratégias de ensino-aprendizagem a serem utilizadas em sala de aula.

12 - Comente sobre as estratégias utilizadas no curso de formação (UFPI) que você participou

13- As estratégias de ensino e o conhecimento adquirido durante a formação continuada que contribuíram transformar a sua prática? De que maneira?

14 - Apresente as sugestões que julgar convenientes.

APÊNDICE B: Questionário (Estudantes)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
COMITÊ GESTOR INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA - COMFOR
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES DE PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO - NIPPC

Caro estudante,

Você está sendo convidado a responder um questionário para a pesquisa intitulada: **Estratégias de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos: ressignificando práticas.** O objetivo principal dessa investigação é: Compreender as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na Educação de Jovens e Adultos, como instrumento de reflexão da ação docente e ressignificação da prática pedagógica. Sua contribuição é fundamental para a reflexão da prática pedagógica do professor e o trabalho da escola.

Obrigada.

1. Identificação/Pseudônimo _____

1.1 Idade _____

1.2. Sexo: () masculino () feminino () Outro _____

1.3. Cor, segundo as categorias usadas pelo IBGE? Marque com um X.

() Branca

() Parda

() Indígena

() Preta

() Oriental

1.4 Religião _____

1.5 Nome da cidade onde mora: _____ Município: _____

1.6 Sua casa é localizada: () no Campo () na Cidade. Próximo a escola () Sim () Não. Usa transporte para chegar na escola () Sim () Não. Qual _____

2. Informações sobre sua Trajetória Escolar

2.1 A escola que estuda é: () Municipal: () Estadual: () Conveniada:
 () Comunitária: () Confessional: () Privada.

2.2 Idade que ingressou na escola pela primeira vez _____

2.3 Idade que ingressou na escola da Educação de Jovens e Adultos _____

2.4 Reprovou na Educação de Jovens e Adultos () Sim () Não; Qual etapa/ano _____
Quantas vezes _____

2.5 Considerando sua situação marque a opção que melhor justifica a sua reprovação

Fui reprovado porque: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	não	Sim
1. Fiquei doente		
2. Tive problemas familiares		
3. Meus professores foram injustos		
4. A escola foi exigente demais		
5. Meus professores não explicavam bem a matéria		
6. Não estudei o suficiente		
7. Tive dificuldade de organizar meus estudos		
8. Não consegui entender a matéria		
9. Outro motivo. Qual?		

2.6 Abandonou a escola de EJA alguma vez () Sim () Não; Por quê? _____

2.6 Quantos tempo ficou fora da escola de EJA? Por quê voltou a estudar? _____

3. Marque um X indicando suas expectativas após concluir o estudo

Continuar estudando em uma faculdade	
Somente trabalhar	
Continuar estudando e trabalhando	
Fazer um Curso Técnico Profissionalizante	
Ainda não sei o que vou fazer	

4. Percepção da Escola

4.1. Como avalia o seu relacionamento nesta escola. (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)

OPÇÕES	Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom	Ótimo
1. Seus colegas					
2. Seus professores					
3. A direção					
4. A coordenação pedagógica					
5. Os funcionários					

4.2 Classifique o lugar que a escola representa na sua vida (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)

Opções	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Me sinto como um estranho no ambiente, solitário.				
2. Faço amigos/amizades facilmente				
3. Eu me sinto à vontade				
4. Eu me sinto incomodado				
5. Tenho um bom relacionamento com os outros alunos que parecem gostar de mim				
6. Vou porque sou obrigado				
7. Eu me sinto entediado				
8. Aprendo a me organizar nos estudos				
9. Aprendo a raciocinar				
10. Aprendo a escrever textos				

5 Atuação docente

5.1. Assinale a opção que melhor retrata a sua situação em sala de aula? (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)

OPÇÕES	Nunca	Algumas vezes	Na maioria das vezes	Todas as vezes
1. Acompanho a matéria exposta pelo professor				
2. Copio no meu caderno a matéria apresentada				
3. Fico à vontade para fazer perguntas				
4. Fico perdido durante a explicação do professor				
5. Converso com os colegas durante as aulas				
6. Discuto a avaliação realizada pelo professor				
7. Realizo as atividades que o professor propõe				

5.2. Considerando seu desempenho escolar nas disciplinas cursadas marque a opção que melhor retrata a sua situação. (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha).

OPÇÕES	Ciên	Mat	Port	Hist	geo	Ed Física	Língua Estrangeira
16. Matérias que tenho mais dificuldade							
17. Matérias que tenho mais facilidade							
18. Matérias que mais gosto							
19. Matérias que menos gosto							
20. Matérias que acho mais importantes							
21. Matérias que acho menos importantes							

5.3 Com que frequência essas situações acontecem na sala de aula que você frequenta? (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)

OPÇÕES	Nunca	Em	Na	

		algumas aulas	maioria das aulas	em todas as aulas
Os professores têm que esperar muito pelo silêncio dos alunos				
Há barulho e desordem na sala de aula				
Os alunos prestam atenção ao que o professor fala				
Os alunos prestam atenção às perguntas feitas pelos colegas				
Os alunos não conseguem estudar direito				
Os alunos entram e saem da sala sem pedir licença				
Os alunos respeitam as regras de convivência da escola				
Os alunos procuram o professor quando precisam de ajuda				

5.4 Identifique as opções que melhor evidenciam o seu envolvimento com os estudos. (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)

OPÇÕES	nunca	Algumas vezes	Na maioria das vezes	Todas as vezes
- Acompanhamento a matéria exposta pelo professor				
- Copio no meu caderno a matéria apresentada				
- Fico à vontade para fazer perguntas				
- Fico perdido durante a explicação do professor				
- Converso com os colegas durante as aulas				
- Discuto a avaliação realizada pelo professor				
- Realizo as atividades que o professor propõe				

5.5. Como você avalia o envolvimento dos professores em relação aos alunos. (Marque apenas uma opção em cada linha)

OPÇÕES	Nunca	Algumas vezes	Frequente mente
1. Incentivam os alunos a melhorar			
2. Estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos			
3. Dão oportunidade aos alunos para exporem opiniões nas aulas.			
4. Relacionam-se bem com os alunos			
5. Continuam a explicar até que todos entendam a matéria			
6. Mostram interesse pelo aprendizado de todos os alunos			
7. Organizam bem a apresentação das matérias			
8. Realizam uma avaliação justa			
9. Variam a maneira de apresentar/ expor as matérias			
10. Organizam passeios, projetos, jogos ou outras atividades			
11. Corrigem os exercícios que recomendam			
12. Utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades			
13. Procuram saber sobre os interesses dos alunos			
14. Demonstram domínio da matéria que ensinam			

OPÇÕES	Nunca	Algumas vezes	Frequente mente
15. Cobram as tarefas passadas para casa			

6. Considerando a importância do conhecimento para a sua inserção no mundo do trabalho e para o seu progresso individual e pessoal, como você avalia o Ensino de sua escola?

Melhor que as outras que já frequentei Igual ao de outras escolas

Inferior ao ensino oferecido por outras escolas Outras. Qual _____

7- Assinale a opção que melhor retrata a como os professores ministram as aulas

OPÇÕES	nunca	Algumas vezes	Na maioria das vezes	Todas as vezes
Aula expositiva				
Trabalho em grupo				
Oficinas				
Seminários				
Paineis				
Resolução de problemas				
Estudo dirigido				
Estudo de texto				
mapa conceitual				
Dramatização				

7. Qual a importância da escola para o seu futuro?

Não possui importância Pouca importância Importante

Decisiva Não sei

8. Apresente sugestões sobre como gostaria que os professores ministrassem as aulas

APENDICE C: Roteiro da entrevista narrativa (Professores/ formadores e Professores / participantes)

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

I - DADOS DA ENTREVISTA

Data: ____/____/____

Local de realização: _____

Horário de início: ____ h ____ min

ENTREVISTA NARRATIVA

Você está sendo convidado a participar de uma entrevista narrativa para a pesquisa intitulada: **Estratégias de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos: ressignificando práticas.** O objetivo principal dessa investigação: Compreender as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na Educação de Jovens e Adultos, como instrumento de reflexão da ação docente e ressignificação da prática pedagógica.

OBSERVAÇÕES

A entrevista narrativa ocorrerá em quatro etapas:

Iniciação: apresentação de tópico inicial para desencadear uma narrativa rica e extensa que contemple aspectos relevantes para a pesquisa;

Narração central: o pesquisador não interrompe e deixa a narrativa do sujeito fluir;

Questionamentos: perguntas feitas para esclarecer alguns trechos e aprofundar alguma informação;

Fala conclusiva: momento em que o participante conclui sua fala, acrescentando alguma informação, caso considere necessário.

II - QUESTÃO GERATIVA

É papel de o professor escolher estratégias de ensino-aprendizagem com a finalidade de desafiar os estudantes a pensar, analisar, comparar enfim, desenvolver diversas operações mentais,. No sentido de trazer reflexões acerca desta temática, discutimos a seguir o conceito de estratégias sua importância no âmbito da sala de aula de pessoas jovens e adultas. Desse modo, conte-nos fatos e acontecimentos marcantes da sua história na profissão docente, destacando como se tornou professor (a), quais momentos e/ou vivências foram marcantes na sua escolha; descreva as estratégias de ensino que utilizava na época que ingressou na carreira docente; que ou quais influências foram determinantes para escolha dessas estratégias; que estratégias usa agora com os estudantes; que critérios estabelece para escolha das estratégias; o que mudou em você em relação a: pensamentos, ações posturas ao longo do exercício da profissão. Conhecimentos que considera fundamental para o desenvolvimento de sua prática

III - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Identificação do Participante

Nome (Fictício/Codínome): _____

Idade: _____ Sexo: _____

Nível de Escolaridade: _____

Tempo de exercício na Educação de Jovens e Adultos: _____

Disciplinas que ministra: _____

Trabalhou em outras Instituições de Educação Profissional ou Ensino superior: () pública
() privada

Trabalhou na Educação Básica: () pública () privada

Questão gerativa	Estímulos à questão gerativa:
<p>- Rememore sua prática docente narrando os fatos de sua história de vida pessoal e profissional abordando os seguintes aspectos a: como se tornou professor (a), quais momentos e/ou vivências foram marcantes na sua escolha; descreva as estratégias de ensino que utilizava na época que ingressou na carreira docente; que ou quais influências recebeu para escolha dessas estratégias; que estratégias usa agora com os estudantes; que critérios estabelece para escolha das estratégias; o que mudou em você em relação a: pensamentos, ações posturas ao longo do exercício da profissão. Conhecimentos que considera fundamental para o desenvolvimento de sua prática</p>	<p>1 – As primeiras influências que recebeu para tornar-se o (a) professor (a) que é hoje. 2. Descreva os critérios que costuma considerar para escolha das estratégias de ensino utilizadas em sala de aula. 3-Aborde os aspectos que interferiram em sua prática, após a participação da formação, que contribuíram no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. 4. Comente sobre as estratégias utilizadas no curso de formação que você participou. 5. Aborde as interfaces entre as estratégias de ensino e o conhecimento adquirido durante a formação continuada que contribuíram transformar a sua prática.</p>

ANEXO A- Termo de consentimento livre e esclarecido (Professores/Formadores e Professores/participantes)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA
TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ - E.mail: ppged@ufpi.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Professores/Formadores e Professores/participantes)

Título do projeto: Estratégias de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos: ressignificando práticas.

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura

Instituição/Departamento: UFPI/Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisadora: Diane Mendes Feitosa

E-mail: diane.feitosa@yahoo.com.br

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido** (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável pela pesquisa. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Essa pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação/Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí – PPGEd/UFPI, cujo tema a ser desenvolvido é: **Estratégias de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos: ressignificando práticas.**

OBJETIVOS GERAL: Compreender as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na Educação de Jovens e Adultos, como instrumento de reflexão da ação docente e ressignificação da prática pedagógica. **ESPECÍFICOS:** a) Identificar as estratégias de ensino que orientam a prática dos professores da EJA; b) Descrever as implicações da formação continuada na prática pedagógica do professor; c) Analisar as estratégias de ensino-aprendizagem como instrumento de ressignificação da prática.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O estudo se apoia nos princípios da pesquisa ação colaborativa crítica do tipo qualitativa e quantitativa. Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de questionário, que objetiva traçar o perfil do grupo e colher as primeiras impressões sobre a temática abordada, seguida de uma entrevista narrativa. As discussões realizadas na entrevista narrativa e o que você disser será registrado para posterior estudo. Os dados serão organizados em categorias e interpretados a luz da técnica de análise de discurso.

RISCOS: Este estudo envolve riscos mínimos, você pode experimentar algum tipo de constrangimento ao preencher o questionário ou por ocasião das discussões realizadas durante a entrevista narrativa e nas oficinas pedagógicas. Se isso acontecer a pesquisadora responsável pela coleta das informações suspenderá imediatamente o preenchimento do questionário ou interromperá a discussão na entrevista narrativa e para as providências cabíveis e tanto o questionário como as discussões só serão reiniciadas quando não existir mais nenhuma dúvida.

Ratificamos que nenhum dos procedimentos utilizados representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você. Assim, para evitar qualquer forma de constrangimento ou desconforto, a aplicação do questionário e a realização da entrevista ocorrerá em um ambiente confortável e reservado no qual somente você e o pesquisador estarão presentes. Esclarecemos ainda que se por algum motivo você sentir desconforto, ansiedade que ponha em risco seu bem está físico e mental você será encaminhado para um serviço médico ou psicológico

especializado. Desta forma, estaremos adotando procedimentos éticos conforme a Resolução CNS n. 510/16 e Resolução CNS n. 466/2012.

BENEFÍCIOS: No que se refere aos benefícios, espera-se que esta pesquisa traga maior conhecimento sobre a problemática investigada. Os benefícios são de ordem pessoal e coletiva. O primeiro, porque busca intervir em uma realidade possibilitando a compreensão dos conflitos e dilemas enfrentados pelo professor da EJA, no campo individual e coletivo, interferindo na sua prática docente e desenvolvimento profissional. O segundo, porque favorece o resgate da autoestima individual e coletiva além de contribuir para a ressignificação de práticas de intervenções pedagógicas, no contexto da sala de aula e no âmbito institucional. Acredita-se que os benefícios por serem de ordem pessoal e coletiva superam os prováveis riscos que poderão ocorrer no desenvolvimento da pesquisa (RESOLUÇÃO CNS n. 466/12; RESOLUÇÃO CNS n. 510/16).

GARANTIA DE SIGILO: Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente os pesquisadores e o Comitê de Ética terão acesso a suas informações.

Os custos com deslocamentos e/ou despesas de outra natureza, quando houver, serão assumidos pela doutoranda/pesquisadora (Resolução 510/2016, art. 17-VII). Contudo, por se tratar de uma pesquisa que analisa as estratégias de ensino-aprendizagem e conseqüentemente a prática docente os resultados decorrentes do estudo se reverterá em benefícios tanto para o participante quanto para a instituição com reflexo direto no discente.

GARANTIA DE ACESSO: Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Você é livre para retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Ao final do estudo, quando os resultados forem publicados, resguardaremos a identidade dos participantes, pois aparecerá um codinome para identificação dos mesmos.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, RG nº _____ li o texto acima e compreendi a natureza, objetivo e benefícios do estudo do qual fui convidado a participar. Entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assinatura do interlocutor da pesquisa: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante em colaborar.

Testemunhas (não ligadas à pesquisadora):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga – CEP: 64.049-550 - Teresina – PI - Tel.: (86) 3237 2332 - e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

ANEXO B Termo de consentimento livre e esclarecido (estudante maior de 18 anos)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA
TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ e-mail: ppged@ufpi.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(ESTUDANTE MAIOR DE 18 ANOS)

Título do Projeto: Estratégias de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos: ressignificando práticas.

Pesquisadora Responsável: Profa Dra Maria da Glória Carvalho Moura

Instituição/Departamento: Centro de Ciências da Educação– Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPI

Pesquisadora Participante: Diane Mendes Feitosa

Contatos: diafeitosa@yahoo.com.br

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa que tem como título: **Estratégias de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos: ressignificando práticas**, vinculada ao doutorado em Educação. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver.

A pesquisa tem como objetivo geral: Compreender as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na Educação de Jovens e Adultos, como instrumento de reflexão da ação docente e ressignificação da prática pedagógica. Especificamente pretendemos a) Identificar as estratégias de ensino que orientam a prática dos professores da EJA; b) Descrever as implicações da formação continuada na prática pedagógica do professor; c) Analisar as estratégias de ensino-aprendizagem como instrumento de ressignificação da prática.

Assim, você será solicitado a responder um (01) questionário com duração aproximada de 30 minutos que ocorrerá em um ambiente confortável e reservado no qual somente você e o pesquisador estarão presentes.

Este estudo envolve riscos mínimos, você poderá experimentar algum tipo de constrangimento ao responder o questionário. Se isso acontecer a pesquisadora responsável pela coleta das informações suspenderá imediatamente o questionário para as providências cabíveis e o questionário só será reiniciado quando não existir mais nenhuma dúvida. Caso você continue sentindo algum tipo de desconforto ou ansiedade que ponha em risco seu bem está físico e mental você será encaminhado para um serviço médico ou psicológico especializado. Caso sofra algum tipo de repressão ou algum tipo de perseguição por parte dos professores ou gestores, garantimos conversar com cada um deles no sentido informar sobre os objetivos da pesquisa e a importância da sua participação como aluno, procurando resolver o problema. Adotando, assim os procedimentos éticos conforme Resolução 510/16 e a Resolução 466/2012.

Esta pesquisa trará benefícios de ordem pessoal e coletiva. O primeiro porque busca possibilitar a continuidade dos seus estudos com qualidade. O segundo porque estaremos pesquisando as estratégias que os professores utilizam na sua sala de aula que favorecem a aprendizagem dos alunos. Acreditamos que os benefícios por serem de ordem pessoal e coletiva superam os prováveis riscos que poderão ocorrer no desenvolvimento da pesquisa (Resolução 510/16 e Resolução 466/12).

Os custos com deslocamentos e/ou despesas de outra natureza, quando houver, serão assumidos pela doutoranda/pesquisadora (Resolução 510/2016, art. 17-VII). Contudo, por se tratar de uma pesquisa que analisa as estratégias de ensino-aprendizagem e consequentemente a prática docente os resultados decorrentes do estudo se reverterá em benefícios tanto para o participante quanto para a instituição com reflexo direto no estudante.

Após ser **esclarecido** (a), no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável pela pesquisa. Em caso de recusa não será penalizado (a) de forma alguma. Essa pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação/Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí – PPGEd/UFPI. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Você é livre para retirar seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento

Caso concorde em participar da pesquisa, você terá acesso aos profissionais responsáveis para esclarecimentos de eventuais dúvidas, em qualquer etapa do estudo pelos telefones e e-mail descritos acima. Além disso, manteremos sigilo de sua identidade, substituindo seu nome por pseudônimo, podendo ser conhecido apenas pelo Comitê de Ética e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário para verificar as informações do estudo), ou excepcionalmente, caso seja requerido por lei ou por sua solicitação.

Ainda assim, caso sinta-se desconfortável ou constrangida (o), pode se negar a responder as perguntas ou mesmo desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento de sua realização, sem nenhum prejuízo ou sanções de qualquer natureza. Toda a pesquisa será financiada pela pesquisadora, estando o (a) participante isento (a) de quaisquer despesas com relação à sua execução.

Os dados obtidos com esta pesquisa serão utilizados para o fim desta e os dados não utilizados na pesquisa serão usados em publicação de artigos e capítulos de livro de forma anônima, mantidas na Universidade Federal do Piauí, por um período de 05 (cinco) anos, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura. Após este período, os dados Nacional de Saúde. Porém, antes de concordar com sua participação, é necessário que compreenda as informações e orientações contidas neste documento.

CONSENTIMENTO DO (A) PARTICIPANTE

Eu, _____, CPF nº _____, RG n.º _____, li o texto acima e compreendi a natureza, objetivo e benefícios do estudo do qual fui convidado a participar. Entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

_____, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

(Somente para o pesquisador responsável pelo contato e tomada do TCLE)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste(a) participante de pesquisa para a participação neste estudo.

_____, ____ de _____ de 2019

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Bairro Ininga - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI. tel.: (86) 3237 2332 - email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: www.ufpi.

ANEXO C- Termo de assentimento (estudante)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA
TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ - E.mail: ppged@ufpi.edu.br**

TERMO DE ASSENTIMENTO (Estudante)

Título do projeto: Estratégias de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: ressignificando práticas

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura

Instituição/Departamento: UFPI/Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisadora: Diane Mendes Feitosa

Telefone para contato (inclusive a cobrar):

E-mail: diane.feitosa@yahoo.com.br

Caro estudante você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, da pesquisa: **Estratégias de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: ressignificando práticas.** Nesta pesquisa nós queremos compreender as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na Educação de Jovens e Adultos, como instrumento de reflexão da ação docente e ressignificação da prática pedagógica. Sua participação nesta pesquisa é importante e consistirá no preenchimento de um questionário a fim de obtermos informações que permitam perceber o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, você será solicitado a responder um (01) questionário com duração aproximada de 30 minutos. Portanto, o que você disser ficará registrado para posterior estudo. A aplicação do questionário ocorrerá em um ambiente confortável e reservado no qual somente você e o pesquisador estarão presentes

Para participar desse estudo seu pai ou responsável por você (se for o caso) deverá autorizar e assinar o termo de consentimento. Você precisa decidir se pode participar ou não. Você não terá nenhum custo e nem receberá nenhuma ajuda financeira para participar do estudo. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Sua participação é voluntária, ou seja, você participa se quiser. Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. As informações fornecidas por você, terá sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. O seu nome não será identificado em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente os pesquisadores e o Comitê de Ética terão acesso a suas informações.

Este estudo envolve riscos mínimos, você poderá experimentar algum tipo de constrangimento ao responder o questionário. Se isso acontecer a pesquisadora responsável pela coleta das informações suspenderá imediatamente o questionário para as providências cabíveis e o questionário só será reiniciado quando não existir mais nenhuma dúvida. Caso você continue sentindo algum tipo de desconforto ou ansiedade que ponha em risco seu bem está físico e mental você será encaminhado para um serviço médico ou psicológico especializado. Caso sofra algum tipo de repressão ou algum tipo de perseguição por parte dos professores ou gestores, garantimos conversar com cada um deles no sentido informar sobre os objetivos da pesquisa e a importância da sua participação como aluno, procurando resolver o problema. Adotando, assim os procedimentos éticos conforme Resolução 510/16 e a Resolução 466/2012. Ratificamos que

nenhum dos procedimentos utilizados representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Esta pesquisa trará benefícios de ordem pessoal e coletiva. O primeiro porque busca possibilitar a continuidade dos seus estudos com qualidade. O segundo porque estaremos pesquisando as estratégias que os professores utilizam na sua sala de aula que favorecem a aprendizagem dos alunos. Acreditamos que os benefícios por serem de ordem pessoal e coletiva superam os prováveis riscos que poderão ocorrer no desenvolvimento da pesquisa (Resolução 510/16 e Resolução 466/12).

Os custos com deslocamentos e/ou despesas de outra natureza, quando houver, serão assumidos pela doutoranda/pesquisadora (Resolução 510/2016, art. 17-VII). Contudo, por se tratar de uma pesquisa que analisa as estratégias de ensino-aprendizagem e conseqüentemente a prática docente os resultados decorrentes do estudo se reverterão em benefícios tanto para o participante quanto para a instituição com reflexo direto no aluno.

Após ser **esclarecido** (a), no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável pela pesquisa. Em caso de recusa não será penalizado (a) de forma alguma. Essa pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação/Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí – PPGEd/UFPI. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Você é livre para retirar seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Assentimento da participação do aluno como participante do estudo

Eu, _____, RG nº _____ (Se tiver documento) fui informado dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas,. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável, já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 2019

Assinatura do adolescente

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI
tel.: (86) 3237 2332 - email: cep.ufpi@ufpi.edu.br

ANEXO D Termo de consentimento livre e esclarecido (para pai ou responsável de jovens menores de 18 anos)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ e.mail: ppged@ufpi.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA PAI OU RESPONSÁVEL DE JOVENS MENORES DE 18 ANOS)

Título do projeto: Estratégias de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: ressignificando práticas.

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura

Instituição/Departamento: UFPI/Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisadora: Diane Mendes Feitosa **E-mail:** diane.feitosa@yahoo.com.br

O seu filho ou filha está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa **Estratégias de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: ressignificando práticas.**, vinculado ao Curso de Doutorado em Educação. Você precisa decidir se ele (a) pode participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que seu filho ou filha faça parte do estudo, assinie ao final deste documento, **que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável pela execução da pesquisa.** Em caso de recusa o seu filho ou filha, não será penalizado (a) de forma alguma.

A pesquisa tem como objetivo geral Compreender as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na Educação de Jovens e Adultos, como instrumento de reflexão da ação docente e ressignificação da prática pedagógica. **ESPECÍFICOS:** Identificar as estratégias de ensino que orientam a prática dos professores da EJA; Descrever as implicações da formação continuada na prática pedagógica do professor; Analisar as estratégias de ensino-aprendizagem como instrumento de ressignificação da prática. Assim, o seu filho ou filha será solicitado (a) a responder um (01) questionário que será aplicado em um tempo de 30 minutos e será plicado em ambiente confortável.

A participação de seu filho é voluntária, ou seja, ele participar se quiser. Se ele aceitar participar e você também concordar que seu filho ou filha participe do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. As informações fornecidas, terá sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente os pesquisadores e o Comitê de Ética terão acesso às suas informações.

Este estudo envolve riscos mínimos e seu filho ou filha poderá experimentar algum tipo de constrangimento ao responder o questionário e entrevista. Assim, para evitar qualquer forma de constrangimento ou desconforto, a aplicação do questionário e a realização da entrevista ocorrerão em um ambiente confortável e reservado no qual somente seu filho e o pesquisador estarão presentes. Esclarecemos ainda que se por algum motivo seu filho sentir desconforto, ansiedade que ponha em risco seu bem está físico e mental a pesquisadora responsável pela coleta das informações suspenderá imediatamente o questionário só será reiniciado quando não existir

mais nenhuma dúvida. Caso o seu filho continue experimentando desconforto, o pesquisador encaminhará seu filho para um serviço médico ou psicológico especializado. Adotando procedimentos éticos conforme Resolução 510/16 e a Resolução 466/2012. Ratificamos que nenhum dos procedimentos utilizados representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para seu filho ou filha.

Quanto aos benefícios do estudo, estes se darão de forma indireta para o seu filho. Primeiro porque estaremos pesquisando as estratégias que os professores utilizam para ensinar seus filhos. O segundo porque a aprendizagem favorece o resgate da autoestima além de contribuir para que os professores dos seus filhos mudem a maneira de ensinar na sala de aula. Acreditamos que os benefícios por serem de ordem pessoal e coletiva superam os prováveis riscos que poderão ocorrer no desenvolvimento da pesquisa (Resolução 510/16 e Resolução 466/12).

Caso concorde que seu filho ou filha participe da pesquisa, tanto ele quanto você terá acesso aos profissionais responsáveis para esclarecimentos de eventuais dúvidas, em qualquer etapa do estudo pelos telefones e e-mail descritos acima. Além disso, manteremos sigilo da identidade de seu filho ou filha, substituindo seu nome por pseudônimo, podendo ser conhecido apenas pelo Comitê de Ética e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário para verificar as informações do estudo), ou excepcionalmente, caso seja requerido por lei ou por sua solicitação. Ainda assim, caso seu filho ou filha sinta-se desconfortável ou constrangido (a), pode se negar a responder as perguntas ou mesmo desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento de sua realização, sem nenhum prejuízo ou sanções de qualquer natureza. Toda a pesquisa será financiada pela pesquisadora, estando o (a) participante isento (a) de quaisquer despesas com relação à sua execução.

Então, os custos com deslocamentos e/ou despesas de outra natureza, quando houver, serão assumidos pela doutoranda/pesquisadora (Resolução 510/2016, art. 17-VII). Contudo, por se tratar de uma pesquisa que analisa as estratégias de ensino-aprendizagem e conseqüentemente a prática docente os resultados decorrentes do estudo se reverterá em benefícios tanto para o participante quanto para a instituição com reflexo direto no discente.

Os dados obtidos com esta pesquisa serão utilizados para o fim desta e os dados não utilizados na pesquisa serão usados em publicação de artigos e capítulos de livro de forma anônima, mantidas na Universidade Federal do Piauí, por um período de 05 (cinco) anos, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura. Após este período, os dados serão destruídos, conforme Resolução 510/16 e a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Antes de concordar com a participação de seu filho ou filha é necessário que compreenda as informações e orientações contidas neste documento.

CONSENTIMENTO DO (A) PARTICIPANTE

Eu _____ CPF _____ RG _____,
li o texto acima e compreendi a natureza, objetivo e benefícios do estudo do qual o meu filho ou filha foi convidado a participar. Entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. Concordo, voluntariamente que meu filho ou filha participe deste estudo.

_____, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do responsável

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante em participar. Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste (a) responsável para que o (a) filho (a) colabore como participante neste estudo.

_____, ____ de _____ de 2019

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga – CEP: 64.049-550 - Teresina – PI - Tel.: (86) 3237 2332 - e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br