

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e
Matemática



Dissertação

**SABERES MOBILIZADOS PELO PROFESSOR DE
MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS:**

buscando fios que tecem esta relação

Lisiane Jaques Rodrigues Scherwenske

Pelotas, 2013

LISIANE JAQUES RODRIGUES SCHERWENSKE

**SABERES MOBILIZADOS PELO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:**

buscando fios que tecem esta relação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Duarte Martins

Pelotas, 2013

Ficha catalográfica

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Duarte Martins (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Carla Gonçalves Rodrigues

Prof.^a Dr.^a Márcia Souza da Fonseca

Prof. Dr. Samuel Bueno Soltau

AGRADECIMENTOS

Dedicar um tempo para a escrita dos meus agradecimentos me fez perceber o quanto este momento simboliza, pois marca o encerramento de dois anos de muito estudo e dedicação, enaltecidos pela concretização de um sonho. Assim como, possibilitou recordar como foram importantes as palavras de incentivo que me impulsionavam a seguir, os abraços que transmitiam carinho, e até mesmo o silêncio que indicava compreensão. Conseqüentemente, visualizei o rosto dos meus familiares, amigos e professores que tiverem presentes nesta caminhada.

Com certeza foram muitas pessoas que contribuíram, de maneira direta ou indireta, para que esta dissertação fosse escrita. Assim, para não cometer a injustiça de não mencionar algum nome, agradeço a todos que de alguma forma estão presentes neste trabalho.

De uma maneira mais particular, meu primeiro eterno agradecimento é dirigido aos meus pais, Maria e Delmar, por serem meu porto seguro, e principalmente por sonharem junto comigo todos os meus sonhos.

Agradeço ao meu esposo, Erliano, que de uma forma carinhosa esteve sempre ao meu lado em todos os momentos, me incentivando a prosseguir e compreendendo os momentos em que estive ausente ou em profundo silêncio.

Agradeço meu irmão, Leonardo, e minha cunhada Suelem, pelo apoio nas horas em que precisei e pelas palavras de incentivo.

Agradeço a minha orientadora, Dr.^a Maria de Fátima Duarte Martins, por acreditar na proposta da pesquisa e aceitar o desafio de me orientar. Muito obrigado

por cada momento vivido, pelos saberes compartilhados, pela dedicação, pelas palavras de incentivo e direcionamento do trabalho.

Agradeço a minha amiga, Cristiane, que me acompanhou neste processo, dividindo as alegrias e as angústias.

Agradeço as professoras Dr.^a Carla Gonçalves Rodrigues e Dr.^a Márcia Souza da Fonseca, e o Prof. Dr. Samuel Bueno Soltau que qualificaram esta dissertação com importantíssimas contribuições.

Por fim, agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - Mestrado Profissional da Universidade Federal de Pelotas, por serem referência e contribuírem com minha formação.

Os educadores da EJA são os maiores recentes andarilhos da educação brasileira. Há que lhes dar atenção. Escutá-los com cuidado. Ouvi-los mais devagar. Atentar para suas histórias. Elas são feitas de pedaços de vida e de morte. De sucessos e de fracassos. De avanços e recuos. De alegrias e tristezas. Suas mãos podem estar vazias de verdades, mas seus corações e mentes estão cheios de ideias, de desejos, de aprendizados.

Valdo Barcelos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada da Escola.....	57
Figura 2 - Gráfico sobre as opções no vestibular.....	71
Figura 3 - Página inicial do <i>site</i>	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Iniciativas voltadas para a Educação de Adultos no início da década de 60	33
Quadro 2 – Programas e ações propostas pelo Ministério da Educação para a Educação de Jovens e Adultos	36-37
Quadro 3 – Perfil das professoras participantes	69

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BANRISUL – Banco do Estado do Rio Grande do Sul

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAVG - Colégio Agrícola Visconde da Graça

CEA - Cursos Elementares para Adultos

CEAA - Campanha da Educação de Adolescentes e Adultos

CEFET - Centro Educacional Federal de Ensino Tecnológico

CES – Centro de Estudo Supletivo

CME - Conselho Municipal de Educação

CNBB - Conselho Nacional de Bispos do Brasil

CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CNEJA – Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CRES – Centro Regional de Ensino Supletivo

CTA - Cursos Técnicos para Adulto

DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos

DPAEJA - Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA – Exames Nacionais de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos

ENEJA'S - Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FCC - Fundação Carlos Chagas

FVC - Fundação Victor Civita

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IFSUL - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP - Movimento da Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA-RS - Movimento de Educação de Jovens e Adultos

NEEJAS – Núcleos de Educação de Jovens e Adultos

NOES - Núcleo de Organização do Ensino Supletivo

NTE - Núcleo Técnico Educacional

PAS - Programa Alfabetização Solidária

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD EJA - Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e adultos

PPGEMC - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Mestrado Profissional

PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

RS – Rio Grande do Sul

SEA - Serviço de Educação de Adultos

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

SME - Secretaria Municipal de Educação de Pelotas

SMED - Secretaria Municipal de Educação e Desporto

UFPeI - Universidade Federal de Pelotas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS: COMO SE FOSSE UMA INTRODUÇÃO	16
1.1 Minha trajetória: um percurso com início na formação inicial até o encontro com o tema.....	17
1.2 Contextualização do problema.....	21
1.3 Apresentação da estrutura da dissertação.....	23
2 REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE JOVENS E ADULTOS.....	25
2.1 Considerações iniciais sobre a EJA.....	25
2.2 Educação Matemática para jovens e adultos: desafios e contribuições.....	27
3 RESGATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	30
3.1 No cenário brasileiro.....	30
3.2 No estado do Rio Grande do Sul.....	37
3.3 Na rede municipal de Pelotas.....	43
3.3.1 A história narrada da Educação de Jovens e Adultos em Pelotas..	43
4 PROFESSOR: UMA PROFISSÃO MOBILIZADA POR SABERES.....	47
4.1 Percorrendo algumas concepções de saber.....	47
4.2 Saber do professor: um saber social, temporal e plural.....	51
4.3 Saberes que mobilizam a prática docente.....	53
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	56
5.1 Delineamento do cenário e definição dos sujeitos do estudo.....	57
5.2 Metodologia.....	59
5.3 Caminhos e instrumentos para coletar os dados.....	60
5.4 Registros dos dados.....	63

5.5 Análise dos dados.....	63
5.6 Passo a passo.....	65
5.6.1 Caminhos percorridos em 2011/02.....	65
5.6.2 Caminhos percorridos em 2012/01.....	66
5.6.3 Caminhos percorridos em 2012/02.....	66
5.6.4 Caminhos percorridos em 2013/01.....	67
6 QUANDO O PROFESSOR FALA SOBRE SI.....	68
6.1 O perfil dos sujeitos da pesquisa.....	68
6.2 Professor de Matemática: por quê?	71
6.2.1 Trajetória de uma escolha.....	72
6.2.2 Idealização da profissão.....	75
6.3 Formação Profissional.....	77
6.3.1 As marcas da trajetória pré - profissional.....	77
6.3.2 Formação no Curso de Licenciatura em Matemática.....	78
6.3.3 Formação continuada.....	81
6.4 Prática docente na Educação de Jovens e Adultos.....	82
7 FIOS ENCONTRADOS.....	85
7.1 As formas como os saberes docentes permeiam a prática do professor de Matemática na EJA.....	85
8 <i>SITE</i> : UM PRODUTO EM RECONSTRUÇÃO.....	91
8.1 O a organização do <i>site</i>	92
9 À GUIA DE UMA CONCLUSÃO.....	95
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICES.....	103

RESUMO

O presente trabalho é a descrição da pesquisa – Saberes mobilizados pelo professor de Matemática na Educação de Jovens e Adultos: buscando fios que tecem esta relação - que investigou: Como os saberes docentes permeiam a prática do professor de Matemática na Educação de Jovens e Adultos? Para responder a esta interrogação utilizou-se como estratégias metodológicas a entrevista semi-estruturada e as técnicas de grupo focal e de sócia substituto. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo desenvolvido em uma escola da rede municipal de Pelotas, cujas professoras de Matemática da modalidade de Educação de Jovens e Adultos foram o grupo estudado. Buscou-se nos conceitos de Tardif (2012) e Gauthier et al. (1998) referências sobre os saberes docentes que permeiam as práticas do educador. Os resultados da entrevista semi-estruturada e da técnica sócia substituto foram analisados usando a técnica de análise de conteúdo para responder o problema da pesquisa. As informações advindas do grupo focal subsidiaram a formulação do produto final: *site*, que pretende contribuir para a prática das e dos professores de Matemática que atendem jovens e adultos.

Palavras chaves: Saberes docentes, Educação de Jovens e Adultos, Ensino da Matemática.

ABSTRAT

This paper is the description of the research project – Knowledge mobilized by the Mathematics teacher in adults and youths' education: searching for what weaves this relationship together – which has investigated: How does the teaching knowledge permeate the teaching performance of the Mathematics lecturer in adults and youths' education? To answer this question strategic methods have been utilized, such as the semi-structured interview, as well as the focus groups and lookalike replacement techniques. The project is about a qualitative study of character developed in a local school in Pelotas, in which Mathematics teachers working in the adults and youths' education field have been the studied group. Theoretical references about teaching knowledge which weaves the teachers' performance have been searched in the concepts of Tardif (2012) and Gauthier et al. (1998). To answer the research issue, the results of the semi-structured interview and the lookalike replacement technique have been analyzed by using the technique of content analysis. The information that has come from the focus group subsidized the formation of the final product: a website, which intends to contribute to the teaching performance of Mathematics teachers who work with adults and youths.

Key words: teaching knowledge, adults and youths' education, Mathematics teaching.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS: COMO SE FOSSE UMA INTRODUÇÃO

Neste momento inicial de escrita é importante que as primeiras palavras possibilitem o acompanhamento da trajetória de formação e profissional da pesquisadora, uma vez que

O tempo nos constitui. Nele nos organizamos, nos situamos e nos reconhecemos em relação aos movimentos dos astros, aos ciclos da natureza; ao fluxo daquilo que realizamos e das relações que vivemos; ao ritmo das mudanças acontecidas em nós, nos espaços em que existimos e nas pessoas com quem existimos. Inscritos no fluir da grande temporalidade, vamos compreendendo os elos que nos ligam a nossos outros e ao mundo, vamos nos compreendendo como um antes, como um agora e como possibilidades (FONTANA, 2003, p. 119).

Assim, o primeiro capítulo começa com a apresentação da trajetória de formação e profissional da pesquisadora. As palavras descritas neste primeiro momento possibilitam a compreensão do encontro da pesquisadora com o tema da pesquisa que, conseqüentemente, a conduziu para o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática.

Em seguida, será contextualizado o problema de pesquisa e os objetivos da investigação. Por fim, o capítulo um se encerrará com a apresentação da estrutura da dissertação.

1.1 Minha trajetória: um percurso com início na formação inicial até o encontro com o tema¹

Minha trajetória escolar iniciou-se aos cinco anos de idade, no ano de 1993, quando ingressei na pré-escola da Escola Estadual de Ensino Fundamental Incompleto Adolffo Fetter. Nesta instituição aprendi a ler, a escrever e a calcular, e como consequência do processo de alfabetização minha brincadeira favorita passou a ser ministrar aulas para amigas mais novas ou, em um momento mais solitário, para minhas bonecas.

Como a escola não contemplava todo o Ensino Fundamental, ao término da 4ª série, precisei trocar de instituição, o que significava um processo de adaptação e novos caminhos a trilhar. Sendo assim, no ano de 1998, ingressei no Colégio Municipal de Ensino Fundamental Ministro Fernando Osório para cursar as séries finais do Ensino Fundamental.

Recordo que nos primeiros dias na nova escola tudo parecia muito estranho, pois o cenário era muito diferente: várias salas de aula, o lanche era feito no refeitório e não mais na sala de aula, e principalmente, não era mais uma professora por manhã, e sim uma troca constante de docentes a cada soar do sino. Felizmente, com o passar dos dias já estava adaptada à nova realidade e preparada para os novos desafios.

Durante os quatro anos, nesta instituição, presenciei a mudança no cotidiano dos alunos e da comunidade escolar, ocorrida devido a dedicação de uma professora, apaixonada pela profissão. Este fato me marcou, uma vez que percebia a dedicação da docente, que conseguiu integrar a comunidade escolar através do esporte e da amizade.

No ano de 2002, comecei a cursar o Ensino Médio, no Colégio Estadual Cassiano do Nascimento. Foi neste período, mais precisamente no 2º ano, que meu interesse pela Matemática só veio a aumentar, inspirada pelas aulas do professor que contagiava a todos com seu amor pela disciplina.

Com o apoio e incentivo deste professor, comecei a organizar grupos de estudos para ajudar meus colegas que apresentavam dificuldades com os

¹ Esta parte do texto está escrita em primeira pessoa do singular, por retratar a trajetória de formação e profissional da pesquisadora.

conteúdos matemáticos. Nestes momentos, afloram as lembranças das brincadeiras da infância, quando ministrava aulas para minhas bonecas ou amigas mais novas.

Aos dezessete anos, com o Ensino Médio concluído, a dúvida: que caminho seguir, que profissão escolher?

Confesso que cheguei a pensar em direito ou odontologia, mas no momento final, as brincadeiras da infância, a satisfação em ajudar os colegas com os conteúdos, e principalmente, a paixão pela Matemática, tiveram um peso maior e eu optei por ser professora desta ciência. Felizmente obtive a aprovação no primeiro vestibular que participei, e a partir de março de 2005 comecei a cursar a Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

No transcorrer dos dois primeiros semestres do Curso, passei por uma fase de adaptação, que me fez repensar inúmeras vezes se realmente era este o caminho que queria seguir. Neste período, o que mais me decepcionava era o fato que as disciplinas eram basicamente voltadas para o cálculo puro e a licenciatura propriamente dita era trabalhada em uma, ou no máximo em duas cadeiras por semestre.

Apesar dos meus conflitos e dificuldades, continuei a lutar pelo meu sonho: tornar-me-ia professora de Matemática e não seriam as demonstrações de teoremas que me fariam desistir. Desta forma, foi cursando as disciplinas e procurando me envolver em projetos ligados a aspectos direcionados à Educação Matemática.

No sexto semestre, realizei meu primeiro estágio, no Colégio Felix da Cunha em uma turma de 5^o série do Ensino Fundamental. Uma experiência totalmente nova, pois foi a primeira vez que entrei em uma sala de aula como professora, e passei a fazer parte de uma comunidade escolar, presenciando as dificuldades e as rotinas de uma instituição.

Ao final dos dois meses como estagiária, apesar de algumas dificuldades, concluí meu estágio encantada pela profissão, consciente que o principal papel do professor é contribuir para a formação dos educandos. Com esta ideia constituída, e a sensação deste período ter sido muito rápido, deixando o desejo de quero mais, me escrevi no Projeto de Extensão “Professor: desafio para o trabalho”.

Durante o desenvolvimento do projeto, assumi o papel de monitora de uma escola pública, na qual minha função era sanar as dúvidas dos alunos com relação aos conteúdos matemáticos vistos em sala de aula. Esta experiência com estudantes de 5^o a 8^o série, me fez perceber que os educandos não conseguem

entender a utilidade da Matemática, uma vez que a disciplina, na maioria das vezes, é apresentada somente através de fórmulas, sem nenhuma contextualização.

Após estas duas vivências em sala de aula meu interesse direcionou-se para a busca de ferramentas que mediassem a aprendizagem nas aulas de Matemática. Desta forma, realizei alguns trabalhos, que se tornaram oficinas, minicursos e relatos em eventos, que destacavam atividades envolvendo, por exemplo, as dobraduras, o quebra-cabeça Tangram, o *software* Geogebra, o *software* Wingeom e o Material Dourado.

Todas as atividades desenvolvidas possibilitaram uma ampliação na minha forma de pensar a atividade docente, sendo o resultado comprovado no oitavo semestre, quando realizei meu segundo estágio no Colégio Estadual Cassiano do Nascimento, em uma turma de 2º ano do Ensino Médio. Confesso que fiquei muito satisfeita com a proposta de iniciar explorando os conhecimentos prévios dos alunos para em seguida elaborar os novos conceitos matemáticos, visto que o aprendizado sobre números complexos aconteceu.

Ao término do meu segundo estágio, realizei uma análise sobre os quatro anos que estive na universidade, chegando à conclusão que os obstáculos encontrados foram necessários para obter a certeza de ter efetuado a escolha certa: ser professora de Matemática. Feliz com minha decisão, no dia 16 de janeiro de 2009, celebrei a conclusão do Curso de Licenciatura em Matemática, através da colação de grau, uma festa inesquecível.

Após a formatura, meus pensamentos e inquietações acerca do processo de ensino e aprendizagem da Matemática permaneceram. Assim, perguntava-me quase diariamente: “O que fazer para tornar a Matemática mais compreensível para os educandos, desfazendo o mito de que é uma ciência abstrata?”. Em busca de possíveis respostas, optei pelo Curso de Especialização em Educação, com ênfase no ensino de Ciências e Matemática da Faculdade de Educação da UFPel.

Ao escolher a Especialização, carregava comigo a expectativa de que esta me ajudaria a responder alguns questionamentos quanto ao papel da educação, ao mesmo tempo em que poderia me auxiliar com os aspectos teóricos relacionados ao ensino, aprendizagem e avaliação, pouco explorados na graduação. Em outras palavras, buscava qualificar minha prática docente, para posteriormente contribuir na formação dos meus alunos.

Alguns dias antes de começar a Especialização, fui chamada para assumir o cargo de professora substituta, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL). Muito amimada, comecei minha caminhada como professora.

No momento em que a coordenadora me indicou as disciplinas que iria ministrar, algo novo me foi proposto: seria a professora responsável pela disciplina de Matemática no Curso de Montagem e Manutenção de Computadores do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Ao iniciar a prática docente com esta modalidade de ensino imaginava que nada mudaria com relação a dinâmica das aulas, se comparado as demais turmas de Ensino Médio.

Engano meu! Logo no primeiro contato com os educandos percebi que nas minhas turmas do PROEJA o planejamento das aulas teria que ser diferenciado, isto é, as ações didáticas deveriam ser pensadas tendo em vista que muitos alunos estavam retornando para o ambiente escolar depois de vários anos, e conseqüentemente apresentavam lacunas no conteúdo matemático de séries anteriores, mas principalmente, não havia a possibilidade de ser desconsiderado o fato dos estudantes possuírem uma experiência de vida muito grande que necessitava ser valorizada durante as aulas.

Sem formação e direcionada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), um fato que me ajudou muito a compreender as diferenças desta modalidade para o ensino regular, foram às reuniões semanais com o grupo de professores do PROEJA. Nestes encontros, existia troca de experiências entre os docentes, merece destaque o interesse de cada um para melhorar a qualidade do ensino que estávamos oferecendo aos nossos alunos jovens e adultos.

Encantada e extremamente envolvida com minhas turmas do PROEJA, quando o Curso de Especialização lançou a proposta da construção de um Projeto de Ensino e Aprendizagem, optei pela turma do 1º ano para planejar, e posteriormente desenvolver o projeto “A Pesquisa Eleitoral e a Aprendizagem de Estatística: uma intervenção na Educação de Jovens e Adultos”. As atividades desenvolvidas proporcionaram a aprendizagem dos conceitos estatísticos, ao mesmo tempo em que possibilitaram, aos educandos, uma reflexão acerca das conseqüências que suas escolhas eleitorais ocasionam em suas vidas. É possível

afirmar que o projeto como um todo viabilizou muito mais do que aprendizagem matemáticas, mediando aprendizagens de vida.

Segundo Jorge Larrosa (2002), a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Como docente, as aprendizagens construídas no Curso de Especialização, juntamente com a possibilidade excepcional de trabalhar com o grupo de professores do IFSUL na Educação de Jovens e Adultos, foi uma experiência que acrescentou aspectos fundamentais para minha prática docente.

Posso afirmar que no decorrer do desenvolvimento do meu trabalho com as turmas da Educação de Jovens e Adultos fui me constituindo como educadora desta modalidade de ensino. No entanto, muitas interrogações surgiram e foram intensificando-se ao longo dos dois anos que estive ligada a EJA: Os professores estão tendo uma formação direcionada para o trabalho com jovens e adultos? Quais os saberes necessários para que se desenvolva o trabalho na Educação de Jovens e Adultos? Qual seria a importância dos saberes experienciais na construção da identidade do docente desta modalidade de ensino?

Para buscar repostas acerca dos questionamentos acima, e para aprofundar a fundamentação teórico, optei pelo ingresso no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - Mestrado Profissional (PPGEMC) da Universidade Federal de Pelotas. Neste sentido, minha prática docente com alunos da EJA me proporcionou o encontro com o tema, motivando-me a realizar a presente dissertação.

1.2 Contextualização do problema

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino repleta de especificidades que vem se firmando no cenário da educação brasileira ao longo dos anos. Para alguns autores, como Freire (2011, p. 21), a EJA “viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão que tínhamos há poucos anos atrás”.

Contudo, apesar do crescimento das discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos, há uma lacuna no que tange a formação dos professores que

atuam com os estudantes jovens e adultos. Pode-se dizer que o problema começa na formação acadêmica do docente que pouco aborda a EJA, fato este comprovado pela pesquisa da Fundação Victor Civita (FVC), realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC), que mostrou que a modalidade é abordada em apenas 1,5% do currículo².

As deficiências deixadas na formação prévia dos docentes remetem à realidade vigente, ou seja, muitos profissionais que atuam na formação de estudantes do ensino regular de nível Fundamental e Médio são os mesmos que trabalham com os jovens e adultos da EJA, mudando apenas o turno das aulas (BEDOYA & TEIXEIRA, 2008). Este quadro não se modifica, quando, de maneira mais específica, a análise passa a ser acerca do professor de Matemática que foi chamado/convidado/convocado para fazer parte do corpo docente na Educação de Jovens e Adultos.

A constatação torna-se preocupante, uma vez que um fator forte na geração da necessidade de voltar ou começar a estudar seria justamente o anseio por dominar conceitos e procedimentos da Matemática (FONSECA, 2007). O professor desta ciência diante de tanta expectativa assume um papel importante na formação do educando jovem e adulto.

O que fica são as dúvidas: Como este docente, habituado a ministrar aulas no ensino regular, constrói sua carreira na Educação de Jovens e Adultos? Quais os saberes que permeiam sua prática docente na EJA?

Tendo como princípio o encontro da pesquisadora com o tema, e completando-se com esta breve introdução é que se formula a indagação que motivou a presente pesquisa:

Como os saberes docentes permeiam a prática do professor de Matemática na Educação de Jovens e Adultos?

Na direção deste questionamento o estudo tem como objetivos conhecer e compreender como os saberes docentes estão permeando a prática do professor de Matemática na Educação de Jovens e Adultos. De forma mais específica, verificar a

² MARTINS, Ana Rita. **Investir na formação do professor da EJA.** Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/sete-passos-erradicar-analfabetismo-594388.shtml?page=2>>. Acesso em: 15 out. 2012.

formação dos sujeitos da pesquisa para, posteriormente, identificar o processo de constituição do professor como educador desta modalidade de ensino.

A Comissão de Coordenadores de Mestrados Profissionais instituída pela Coordenação da Área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 18 de novembro de 2011 recomenda que a dissertação do mestrado profissional da Área de Ensino deve, necessariamente, apresentar um produto educacional que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros professores. Neste sentido, o presente trabalho aponta como produto final um *site* – que pretende humildemente contribuir para a prática docente dos envolvidos, e posteriormente, através da divulgação, auxilie outros profissionais envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos.

1.3 Apresentação da estrutura da dissertação

Para apresentar o registro de todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, o presente texto foi construído em nove capítulos. As palavras iniciais, evidenciadas, no primeiro capítulo, trazem a trajetória de formação e profissional da pesquisadora, que direcionaram o seu encontro com o tema do estudo, bem como a contextualização do problema que impulsionou a investigação e os objetivos da mesma.

No capítulo 2 – **Reflexões sobre a Educação Matemática de jovens e adultos** – apresentam-se subsídios para se pensar sobre a Educação Matemática na EJA. No primeiro momento aponta-se algumas considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos em um contexto geral, e em seguida, os desafios e contribuições da Educação Matemática nesta modalidade de ensino.

No capítulo 3 – **Resgate histórico da Educação de Jovens e Adultos** – é realizado um levantamento histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos. Parte-se do relato sobre a EJA no cenário brasileiro, seguido do histórico no estado do Rio Grande do Sul e finaliza-se com o desenvolvimento da modalidade na rede municipal de Pelotas.

No capítulo 4 – **Professor: uma profissão mobilizada por saberes** – encontra-se o referencial teórico do presente estudo. Deste modo, o capítulo foi

organizado em três momentos imprescindíveis para o entendimento do aporte teórico que embasa a pesquisa: 1) São percorridas algumas concepções de saber, para posteriormente, enfatizar a compreensão da pesquisadora sobre o termo; 2) O saber do professor é apresentado como um saber social, temporal e plural; 3) Com base nos estudos de Tardif (2012) e Gauthier et al. (1998) são conceituados os saberes que mobilizam a prática docente.

O capítulo 5 – **Procedimentos metodológicos** – organiza-se em seis subseções para explicar os procedimentos realizados ao longo do estudo. São eles: 1) Delineamento do cenário e definição dos sujeitos do estudo; 2) Metodologia; 3) Caminhos e instrumentos para coletar os dados; 4) Registros dos dados; 5) Análise dos dados e 6) Passo a passo.

No capítulo 6 - **Quando o professor fala sobre si** – é traçado o perfil das participantes da pesquisa. Em seguida, são utilizados fragmentos das falas das professoras para detectar o que as docentes falam sobre a opção pela Licenciatura em Matemática, a formação profissional e a prática docente na Educação de Jovens e Adultos.

O capítulo 7 – **Fios encontrados** – apresenta os principais achados referentes às formas como os saberes docentes permeiam a prática do professor de Matemática na EJA. Para tanto, faz-se uma análise com base nas falas das professoras.

No capítulo 8 - **Site: um produto em reconstrução** – encontra-se o produto final da presente pesquisa. Assim, percorre-se a estrutura na organização do site com as respectivas explicações.

O capítulo 9 – **À guisa de uma conclusão** – apresenta as considerações finais sobre os resultados encontrados na investigação. Ao mesmo tempo em que reflete-se sobre os principais achados da mesma.

2 REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE JOVENS E ADULTOS

O capítulo dois é uma reflexão sobre a Educação Matemática de jovens e adultos, sendo esta compreendida como uma “ação educativa dirigida a sujeitos de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada e que ocorre nos bancos escolares na idade adulta ou na juventude” (FONSECA, 2007, p. 14).

Antes de adentrar na parte que trata dos desafios e contribuições da Educação Matemática para jovens e adultos, serão aludidas algumas considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos em um âmbito mais geral. Esta primeira parte ajudará na compreensão do contexto na qual a EJA esta inserida.

2.1 Considerações iniciais sobre a EJA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96) (BRASIL, 1996) apresenta a Educação de Jovens e Adultos, como uma modalidade da educação básica, nos níveis Fundamental e Médio, que tem por finalidade atender àqueles que, por algum motivo, não tiveram acesso, ou não puderam dar continuidade aos estudos na idade prevista. No entanto, o perfil dos alunos desta modalidade de ensino vem se alterando, uma vez que a própria LDB permite o encaminhamento de estudantes do ensino regular para a EJA após uma reclassificação baseada na idade.

Diante da realidade de encontrar em uma sala de aula um público diversificando entre jovens e adultos que carregam consigo histórias de vidas marcadas pela exclusão, o professor, por vezes, acaba por classificar esta modalidade como complexa (SILVA & NACARATO, 2011). Percebe-se então, que

nesta situação “ao falar no adulto como aprendizes - no sentido de estudante - tem-se a tendência de acentuar aquilo que eles não têm, o que falta, o que começaram a declinar frente às suas características positivas” (SALVADOR et al., 1999, p. 190).

Contudo, pensar no jovem e adulto levando em consideração suas “fragilidades” é um equívoco, pois perante a diversidade encontrada nesta modalidade de ensino o docente necessita compreender que

quem trabalha com Educação de Jovens e Adultos não atende pessoas “desencantadas” com a educação, mas sujeitos que chegam na escola carregando saberes, vivências culturais, valores, visão de mundo e de trabalho. Estão ali também como sujeitos da construção desse espaço que tem suas características próprias e uma identidade construída coletivamente entre educandos e educadores (ARROYO, 2003, p. 7).

Arroyo (2003), Barcelos (2012) e Justos (2006) enfatizam um aspecto importante na característica do educando da EJA, que são os saberes e as vivências construídas pelos estudantes desta modalidade. Este fato não pode passar despercebido pelo professor, visto que o mesmo “precisa considerar a bagagem de experiência e conhecimento que seu aluno já possui, para transformar as informações já adquiridas por esse aluno em conhecimento útil” (BEDOYA & TEIXEIRA, 2008, p. 64).

Outro aspecto que, de acordo com Barcelos (2010), merece uma reflexão, é o fato que muitos alunos do EJA ao retornarem a escola não se sentem acolhidos nos processos de ensino e aprendizagem, e nas relações entre as pessoas que constituem a escola. Neste sentido, Vichessi (2010) e Sato (2009) alertam que o trato infantilizado é um dos motivos da evasão nas turmas de EJA, originando-se na ideia equivocada de que se deve dar ao estudante, jovem ou adulto, o que ele não teve quando criança.

Para Pinto (2010) o professor que considera o aluno da EJA como uma criança que parou de crescer culturalmente, aplicando-lhe os mesmos métodos de ensino que servem para a infância, avalia o jovem e o adulto como um estudante “atrasado”. O que para o autor é uma concepção falsa, ingênua e inadequada por quê:

→ deixa de encarar o adulto como um sabedor;

→ ignora que o desenvolvimento fundamental do homem é de natureza social, faz-se pelo trabalho, e que o desenvolvimento não para pelo fato do indivíduo permanecer analfabeto;

→ ignora o processo de evolução de suas faculdades cerebrais.

Tais considerações são importantes, uma vez ao tratar o aluno jovem e adulto como criança, ignorando as implicações acima, o professor acaba por desprezar os saberes dos estudantes da EJA. Conseqüentemente, ignora a bagagem trazida pelo educando, que segundo Freire (2011) deveria ser sempre o ponto de partida para os estudos da Educação de Jovens e Adultos.

2.2 Educação Matemática para jovens e adultos: desafios e contribuições

A Matemática, também na Educação de Jovens e Adultos, é considerada pelos estudantes como uma das disciplinas mais difíceis do currículo, por ser uma das que mais reprova. Diante desta realidade, “o cuidado com o ensino de Matemática na EJA deve ser alvo de muita atenção, para que os alunos não sejam excluídos mais uma vez” (JUSTOS, 2006, p. 118), atentando para o fato que educandos da EJA, não raro, já passaram por experiências escolares muito dolorosas (BARCELOS, 2012).

Assim, é importante que a Matemática seja vista de uma forma diferente, isto é, sem receios. Na direção deste objetivo, indica-se

[...] uma matemática onde os porquês são explicados e compreendidos, e não uma matemática mecânica, técnica e simplesmente memorizada. Precisamos de uma matemática que busca dar sentido e significados para sua linguagem, que desafie o raciocínio do sujeito (JUSTOS, 2006, p. 118).

Ressalta-se a importância das experiências de vida dos estudantes adquiridas fora da escola, pois os alunos trazem um conhecimento lógico-matemático construído com base em situações do cotidiano. Pode-se destacar o contato com as operações básicas, como por exemplo, em uma compra qualquer o estudante, mesmo sem saber o algoritmo matemático, consegue calcular o total a

pagar pela mercadoria que escolheu, assim como o possível troco que terá que receber.

Além disso, é notório que os jovens e adultos

[...] encontram estratégias para resolver problemas, mesmo sem adotarem procedimentos formais da Matemática. Portanto, não podemos ignorar esses saberes que os adultos trazem consigo, pois esse conhecimento servirá de alicerce para a aprendizagem que a EJA vai proporcionar (JUSTO, 2006, p. 129).

Na esteira deste contexto formula-se a interrogação: Quais as contribuições da Educação Matemática para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos?

Com a intenção de orientar os professores de Matemática desta modalidade de ensino, a Secretaria de Educação Fundamental organizou uma proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos. No documento, destaca-se que a atividade matemática deve integrar, de forma equilibrada, dois papéis indissociáveis:

→ formativo, voltado ao desenvolvimento de capacidades intelectuais para a estruturação do pensamento;

→ funcional, dirigido à aplicação dessas capacidades na vida prática e à resolução de problemas nas diferentes áreas de conhecimento (BRASIL, 2002, p. 12).

Em conformidade com as recomendações acima, Fonseca (2007, p. 50) reafirma que “nunca é demais insistir na importância da Matemática para a solução de problemas reais, urgentes e vitais nas atividades profissionais ou em outras circunstâncias do exercício da cidadania vivenciadas pelos alunos da EJA”. Desta forma, percebe-se que o ensino de Matemática, não pode basear-se na aplicação de fórmulas através de exercícios repetitivos.

Com base nestes pressupostos entende-se que a Educação Matemática na EJA deve contribuir para a construção da cidadania do aluno, atentando para o processo sociocultural. Deste modo,

torna-se cada vez mais evidente a necessidade de contextualizar o conhecimento matemático a ser transmitido ou construídos, não apenas inserindo-o numa situação problema, ou numa abordagem dita “concreta”, mas buscando suas origens, acompanhando sua evolução, explicitando suas finalidade ou papel na interpretação e na transformação da realidade com o qual o aluno se depara e/ou de suas formas de vê-la e participar dela (FONSECA, 2007, p. 55).

Diante da proposta da Educação Matemática “contemplar conteúdos e formas que ajudem a entender, participar e mesmo apreciar o mundo em que vivemos” (FONSECA, 2007, p. 52), o professor assume um papel importantíssimo que é a escolha de uma metodologia capaz de colaborar no processo de formação do aluno jovem e adulto. Para tanto, o docente precisa saber a responsabilidade das escolhas pedagógicas que faz, pois estas devem evidenciar uma relevância na proposta de ensino da Matemática.

Concordando com Fonseca (2007) sobre a importância da contextualização dos conteúdos matemáticos, Justos (2006, p. 129) acrescenta que “as situações de aprendizagens precisam fazer sentido para que a aprendizagem seja significativa”. Para tanto, os conceitos apresentados devem estar relacionados com a realidade dos jovens e adultos.

Em síntese, percebe-se que a Educação Matemática para jovens e adultos deve enfatizar a ideia de “mostrar o conhecimento matemático como um instrumento para interpretar, problematizar e ajudar a solucionar aspectos da vida adulta” (JUSTOS, 2006, p. 129). Assim, as propostas pedagógicas podem almejar proporcionar aos educandos jovens e adultos ferramentas para seus projetos de vidas.

3 RESGATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A proposta do capítulo três é apresentar um resgate histórico da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que “a História é necessária para que possamos viver o presente e olhar para o futuro” (STRELHOW, 2010, p. 50). Assim, o texto a seguir possibilitará o acompanhamento da evolução da EJA, primeiramente no cenário brasileiro, em seguida no estado do Rio Grande do Sul, e por fim, no município de Pelotas.

3.1 No cenário brasileiro

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é escrita através de “programas governamentais, campanhas e movimentos sociais, parcerias, organização de espaços públicos para o debate em torno da EJA” (SOUZA, 2007, p. 37). Deste modo, alguns movimentos são importantíssimos para a compreensão da trajetória da Educação de Adultos até tornar-se Educação de Jovens e Adultos.

No século XIX, surge a preocupação política com os analfabetos brasileiros, “tendo como intenção a superação da “ignorância” daqueles que não sabiam ler e escrever; a missão era civilizar a população analfabeta” (SOUZA, 2007, p. 25). Neste processo, o Ato Constitucional de 1834, institui que as províncias deveriam responder pela instrução primária e secundária de todas as pessoas, principalmente dos jovens e dos adultos. Neste momento a alfabetização era vista como atitude de caridade das pessoas letradas às pessoas marginalizadas da sociedade, podendo ser compreendida como um ato de solidariedade (STRELHOW, 2010).

No ano de 1879, ser analfabeto no Brasil era sinônimo de pessoa dependente e incompetente, fato este reforçado pela Reforma Leôncio de Carvalho.

Neste período, o índice 85,21% de iletrados da população brasileira, era razão de vergonha nacional, de forma que a educação passa a ser considerada necessária para colocar o Brasil entre os “países cultos”, elevando o nível cultural da Nação (PAIVA, 2003).

A Lei Saraiva desperta o olhar para o saber ler e escrever, uma vez que esta restringia o voto de analfabetos a partir de 1822³. Com este critério estabelecido, acreditava-se que o interesse público pela propagação da instrução aumentaria, no entanto o significado do ato não correspondeu ao significado da ação, uma vez que a “restrição ao voto do analfabeto não provocou difusão do ensino, mas assegurou uma aplicação restrita das bases eleitorais⁴” (PAIVA, 2003, p. 87).

Diante deste contexto, o início do século XX, foi marcado pela mobilização em prol do fim do analfabetismo. Conseqüentemente, ao longo deste século

[...] a educação popular recebeu maior valorização, pois, de um lado, existiam idealizadores da educação que tentavam fortalecer o lugar dela nos debates políticos e, de outro, havia a organização popular que seria adensada com as mudanças advindas das relações econômicas e da reorganização dos espaços rurais e urbano (SOUZA, 2007, p. 27).

A partir da década de 30, mais fortemente, no decorrer das décadas de 40 e 50 a educação de pessoas jovens e adultas volta a integrar a lista de prioridades necessárias à Nação. Em 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação que estabelecia o ensino primário integral e gratuito abrangendo jovens e adultos. Segundo Manfrid (1981, apud STRELHOW, 2010, p. 52) este foi o primeiro plano, da história da educação brasileira, que previa um tratamento específico para a EJA.

Deste modo, em 1946 surge a Lei Orgânica do Ensino Primário que instituía o ensino supletivo. No ano seguinte cria-se o Serviço de Educação de Adultos (SEA), no qual eram ofertados cursos primários e cursos de continuação e aperfeiçoamento para adultos. Estes serviços educacionais já estavam em andamento quando na década de 40, são fundados os Cursos Elementares para Adultos (CEA) e os Cursos Técnicos para Adulto (CTA) (REZENDE, 2008).

Todos estes movimentos e serviços educacionais perduraram até os fins da década de 50, fazendo parte da Campanha da Educação de Adolescentes e Adultos

³ Pela Constituição de 1824 o direito ao voto era adquirido de acordo com os rendimentos.

⁴ Em 1891 o voto foi restrito a pessoas alfabetizadas e com posse.

(CEAA). Criada em 1947, a CEAA tinha o propósito de expandir entre as massas o novo regime político.

A CEAA, segundo Paiva (1987 apud SOUZA, 2007, p. 30) caracterizou-se pelo seu aspecto “extensivo”, fase que não foi ultrapassada, uma vez que não atingiu uma “ação em profundidade”. A autora entende que

a fase extensiva referia-se as técnicas de leitura e escrita, alfabetização em três meses e condensação do curso primário em dois períodos de sete meses, e a face de “ação em profundidade” deveria oferecer capacitação profissional e estar ligada à ação nesses meios.

Percebe-se que a prioridade, neste contexto, é a quantidade de pessoas letradas, e não a qualidade desta formação. O foco na quantidade nos encaminha a outro aspecto importante, mencionado por Medeiros (1999 apud STRELHOW, 2010, p. 52) “tinha-se a ideia de que o adulto era mais fácil de alfabetizar, por isso, os alfabetizadores não necessitavam de formação especializada, qualquer pessoa alfabetizada poderia exercer a função de maneira voluntária”. Originando-se assim, em 1948 o documento *Relação com o Público e o Voluntariado*, e posteriormente, em 1960, o *Manual do professor Voluntário – Ilustrações para o Ensino de Leitura e Linguagem Escrita*.

Em 1952, visando atender a pessoas que viviam no ambiente rural, desencadeou-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), juntamente com o Sistema Social Rural. Ambas as iniciativas “desenvolveram projetos para a preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programas de melhoria de vida dos rurícolas, nas áreas de saúde, trabalho associativo, economia domestica, artesanato etc” (LEITE, 1999 apud SOUZA, 2007, p. 32).

O ano de 1958 foi marcado pela realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, o qual almejava novas diretrizes e estratégias metodológicas direcionadas para o trabalho com a educação de adultos. Em busca deste objetivo, o Congresso contou com a presença de Paulo Freire que “chamava a atenção para os problemas sociais que geravam o alfabetismo e para o método de alfabetização” (SOUZA, 2007, p. 33).

Como consequência das discussões realizadas durante o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, ainda em 1958, iniciou-se a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), cujo objetivo era aprofundar os estudos

referentes aos problemas sociais, econômicos e sociais das áreas selecionadas para o Plano Piloto, assim como previa melhorias no ensino primário.

No início da década 60 a educação de adultos foi mobilizada por vários movimentos. Com base no exposto por Souza (2007) elaborou-se um quadro-resumo (Quadro 1) indicando algumas destas iniciativas, bem como suas finalidades, a saber:

Quadro 1 - Iniciativas voltadas para a Educação de Adultos no início da década de 60

Iniciativa	Finalidades
Movimento da Cultura Popular (MCP) – Recife	Tinha como base a construção de escolas, aproveitando espaços como associações de bairro, entidades esportivas e igreja. Objetivava a elevação da cultura das massas, ao mesmo tempo em que visava conscientizá-las.
Movimento de Educação de Base (MEB)	Constituía-se em uma parceria ente governo federal e Conselho Nacional de Bispos do Brasil (CNBB). Neste movimento, equipes centrais elaboravam as aulas que eram transmitidas às escolas radiofônicas, onde um monitor voluntário traçava ligações entre conteúdo e atividades dos educandos, e posteriormente, promovia a discussão dos temas focalizados pelo professor-locutor.
Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler - Natal	Sua origem tem como pressupostos os mesmos da MCP, principalmente no que tange as carências educacionais. Assim criou de escolas de ler, escrever e contar para atender às populações mais pobres dos municípios.

Os movimentos, indicados acima, estavam influenciados pela concepção Freireana, assim “procuravam reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular, considerando assim, a pessoa não alfabetizada uma produtora de conhecimento” (STRELHOW, 2010, p. 54). Em 1964, com a Ditadura Militar, as iniciativas voltadas para a educação de adultos sofreram repressões, devido seu caráter de educação mais politizada, e deixaram de existir. Conseqüentemente, também foi extinto em 31

de março do de 1964 o Plano Nacional de Alfabetização, que estava sob a direção de Paulo Freire.

Em 1967, o governo militar, institui o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), tendo como pioneiras as cidades de Recife, Paraíba e Sergipe. O Mobral caracterizava por três aspectos básicos:

independência institucional e financeira face aos sistemas regulares de ensino e aos demais programas de educação de adultos; articulação de uma organização operacional descentralizada, apoiada em comissões municipais incumbidas de promover a realização da campanha nas comunidades; centralização das organizações do processo educativo (SOUZA, 2007, p. 35).

Com um caráter político, o Mobral tinha como slogan: “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável” (STEPHANOU; BASTOS, 2005 apud STRELHOW, 2010, p. 55). Assim, disseminavam a ideia que as pessoas analfabetas eram responsáveis pela sua situação de iletrados, bem como eram culpados pelo subdesenvolvimento da Nação.

Após 18 anos em vigência o Mobral foi extinto, sendo implementada, em seu lugar, a Fundação Educar, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). A Fundação tinha como tarefa fomentar programas que abrangessem pessoas que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos.

No governo de Fernando Collor de Mello, em 1990, a Fundação Educar foi extinta. Posteriormente a esta decisão, o governo federal transfere a responsabilidades da Educação de Jovens e Adultos para os estados e municípios. Desta forma, somente em 1996 o governo federal lança um programa nacional de alfabetização: Programa Alfabetização Solidária (PAS), muito semelhante às campanhas das décadas de 40 e 50.

O ano de 1996, também foi marcado pela aprovação da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garantindo a

oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996, p. 2).

Assim, a LDB estabelece que a Educação de Jovens e Adultos terá como público alvo pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso ou continuidade de

estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. Além disso, demonstra que “sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (BRASIL, 1996, p. 15).

Posteriormente, em 10 de maio de 2000 aprova-se, por meio do Parecer nº11/2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Neste documento a EJA é vista com três funções:

→ Função restauradora: visa pela restauração de um direito negado, ou seja, o direito de uma escola de qualidade e o reconhecimento de igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

→ Função equalizadora: vai dar cobertura aos estudantes dos segmentos sociais da EJA, possibilitando aos indivíduos novos caminhos, como por exemplo, para o mundo do trabalho e para a vida social.

→ Função qualificadora: proporciona a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida.

A última função é considerada, segundo o Parecer nº11/2000 (2000, p. 11), a função permanente da EJA, uma vez que ela é o sentido da Educação de Jovens e Adultos. Salienta-se que a função qualificadora tem como pressuposto

[...] o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

Representando mais um passo importante consolidação da EJA, em 1999, iniciaram-se os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA'S), sendo estes

[...] um espaço a mais em que se exercita a convivência com as diferenças e com modos de pensar a EJA, produzindo, democraticamente, respostas a questões candentes que precisam ser tratadas em nível nacional e articuladas em todo o país, alterando o quadro das políticas, ainda fortemente marcadas, nos níveis locais, por concepções escolares presas às praticadas nas escolas regulares para crianças⁵.

⁵ Informação retirada do Portal dos Fóruns da EJA no Brasil.

De acordo com Relatório-síntese do II Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (2000, p. 3) o encontro teve como foco “criar instrumentos de pressão política, que influenciassem nas políticas públicas de educação de jovens e adultos nos âmbitos municipal, estadual e federal”. Assim, vem demonstrando, ao longo dos onze encontros já realizados, a organização da sociedade civil em torno da educação (SOUZA, 2007).

Ao chegar ao ano de 2013, faz parte do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que conta com a Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA), incumbida de planejar e desenvolver ações e programas destinados a EJA. Tomando por base alguns dados extraídos do Portal do MEC, construiu-se o quadro-resumo (Quadro 2) dos programas e ações em vigor no Brasil, voltados para estudantes jovens e adultos, assim organizado:

Quadro 2 – Programas e ações propostas pelo Ministério da Educação para a Educação de Jovens e Adultos

Programas e Ações	Objetivos
Programa Brasil Alfabetizado (PBA)	Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida.
Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e adultos (PNLD EJA)	Disponibilizar livros didáticos aos alfabetizadores e estudantes jovens, adultos e idosos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, das escolas públicas com turmas de alfabetização e de ensino fundamental na modalidade EJA. Os livros didáticos serão todos consumíveis e entregues para utilização dos alunos e educadores beneficiários, que passam a ter sua guarda definitiva, sem necessidade de devolução ao final de cada período letivo.

(Continua)

Programas e Ações	Objetivos
Concurso Literatura para Todos	Estimular a criação de obras literárias específicas para neoleitores jovens, adultos e idosos, ampliando o acesso das pessoas em processo de alfabetização à literatura.
Educação em Prisões	Apoiar técnica e financeiramente a implementação da Educação de Jovens e Adultos no sistema penitenciário.
Medalha Paulo Freire	Identificar, reconhecer e estimular as experiências educacionais que promovam políticas, programas e projetos cujas contribuições sejam relevantes para a educação de jovens e adultos no Brasil, por meio de premiação a ser conferida a personalidades e instituições que se destacarem nos esforços da universalização da alfabetização e educação de jovens e adultos no Brasil.

Através do resgate histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é possível perceber que os movimentos e programas mencionados, visam pelo fim do analfabetismo e avanços na EJA. Em contrapartida, é visível que estas iniciativas em alguns momentos eram podadas, pois “criava-se projetos e mais projetos e sem ter, muitas vezes, o tempo necessário para surtir efeito eram desmantelados ou trocados por outros projetos” (STRELHOW, 2010, p. 57).

3. 2 No estado do Rio Grande do Sul

Na Constituição do Estado do Rio Grande do Sul (1989) está escrito que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, baseada na justiça social, na democracia e no respeito aos direitos humanos, ao meio ambiente e aos valores culturais, visa ao desenvolvimento do educando como pessoa e à sua qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania (Capítulo II, seção I, artigo 196).

Nesta direção, no mesmo capítulo - artigo 199, inciso I – enfatiza que é dever do estado “garantir o ensino fundamental, público, obrigatório e gratuito,

inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade própria”. Desta forma, firma também o compromisso com a Educação de Jovens e Adultos.

Com relação às ações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio Grande do Sul (RS), tem-se registro no início dos anos 1960 de movimentos de Cultura Popular e Educação Popular que se “mostravam favoráveis, possibilitando a mudança sociocultural. Neste momento, houve a valorização da escolarização de pessoas jovens e adultas do Estado” (SOARES, 2006, p. 65).

Soares (2006, p. 65) faz referência a Andreola (1998) para explicar as raízes deste movimento e envolvimento dos profissionais com os mesmos

diversos profissionais estavam engajados nesse movimento, e os professores envolvidos se unem com o intuito de recriar a educação a partir dos parâmetros dos Movimentos Populares. [...] O clima que o estado viveu nesse momento e a influência das ideias e realização desses movimentos no Sul não era fato isolado e tinha a ver, sobretudo, com os Movimentos da Cultura Popular.

Na história rio-grandense da EJA também esteve presente o Mobral e o Ensino Supletivo, para atender aos estudantes que não tiveram a oportunidade de estudar na idade série indicada. Neste período a EJA era considerada como “suplência e o analfabetismo uma chaga” (Soares, 2006, p. 65).

Em um momento histórico mais recente, no o ano de 1986, a Secretaria Estadual de Educação colocou em vigor o projeto Ler e escrever o Rio Grande, conhecido como Projeto Ler. Com o objetivo da alfabetização em massa (KAEFER, 2009), com as marcas das características de campanha, “vinculou-se à rede escolar, preparando e designando professores do quadro do magistério estadual para a docência em “oficinas” de alfabetização e pós- alfabetização” (SOARES, 2006, p. 66).

Paralelo com o Projeto Ler, no governo de Alceu Colares (1991-1994) a Secretaria de Educação instituiu o programa de alfabetização “Nenhum Adulto Analfabeto”. A organização do programa ficou a cargo de uma equipe multidisciplinar, que elaborou o material didático em dez módulos com subsídios pedagógicos para a alfabetização.

Segundo Soares (2006) o material didático foi impresso e distribuídos às agências do Banco do Estado do Rio Grande do Sul (BANRISUL) e da extinta Caixa Econômica Estadual. Na tentativa de uma educação não formal, o material poderia

ser retirado por qualquer voluntário alfabetizador, que registrava junto à agência o nome de um analfabeto que se dedicaria a alfabetizar. Também como uma espécie de suporte aos alfabetizadores que utilizavam os módulos o Núcleo de Tecnologias Educacionais organizou programas que foram exibidos na TVE/RS.

No decorrer dos anos de 1995 a 1998, o Rio Grande do Sul, governado por Antônio Brito, retoma o projeto de alfabetização com maior intensidade através do “Pacto por um Rio Grande Alfabetizado”, que seguia os mesmos princípios do Projeto Ler (KAEFER, 2009). Em paralelo, surge o PIÁ 2000 que destinava-se aos municípios com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixo, sendo coordenado pela Secretaria Geral de Governo e financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Com atuação nos anos de 1995 e 1996, o programa abrangeu 45 municípios, nos quais os educadores não obrigatoriamente tinham titulação de professores, assim eram chamados de educadores de alfabetização. Devido às dificuldades foram realizados convênios com as prefeituras, sendo repassados recursos para aquisição de kit pedagógico e ajuda de custo para os educadores (KAEFER, 2009).

Nos anos de 1999 a 2002, no governo de Olívio Dutra, o Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) foi organizando, promovendo seminários de discussão e formação dos professores das diferentes regiões. A Estrutura não foi alterada, pois

nos seus dois primeiros anos de governo, a Secretaria continuou trabalhando com a EJA através de diversas modalidades de Ensino Supletivo. Permaneceram coexistindo as turmas do Projeto Ler, os Cursos Supletivos através dos CES – Centro de Estudo Supletivo, CRES – Centro regional de ensino Supletivo e NOES - Núcleo de Organização do Ensino Supletivo, parcerias com diversas entidades não governamentais (SOARES, 2006, p. 67).

Juntamente com estas iniciativas desenvolveu-se o Movimento de Educação de Jovens e Adultos (MOVA-RS), com um caráter de movimento para além das regras institucionalizadas, no qual perpassa a Educação Popular, no sentido de investidura pessoas jovens e adultas, sistematizarem suas vivências através do Letramento e preparando-se para a inserção. Sua implementação aconteceu a partir da ação governamental e da parceria com a sociedade civil, tendo como estrutura: a DEJA (responsável pela coordenação, planejamento e acompanhamento estadual

do movimento, e pelo processo de formação das Coordenadorias Regionais), CRES (organizavam os espaços regionais de formação político-pedagógico), animadores populares (um por município, atuavam como divulgadores do MOVA-RS), apoiadores populares (responsáveis pela formação dos educadores) e os educadores populares (um para cada turma de alfabetização) (KAEFER, 2009).

Durante o Movimento eram indicados pelos conveniados (prefeituras ou entidades civis) educadores populares, membros da comunidade na qual os alunos pertenciam, que tinham ajuda de custo durante dez meses para alfabetizar os educandos. Caso os não ocorresse à alfabetização dos estudantes da turma o alfabetizador era substituído por outro (SOARES, 2006).

Salienta-se que depois de frequentarem as turmas de alfabetização do Movimento os alunos eram direcionados para a Educação de Jovens e Adultos em escolas estaduais regulares. Para Kaefer (2009, p. 71) o MOVA-RS representou “um processo de construção e empoderamento das pessoas jovens e adultas/alfabetizadas”.

Neste contexto desenvolveu-se os Núcleos de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular (NEEJAS), sendo estes núcleos comunitários e prisionais, idealizados para atender “jovens e adultos que não tiveram acesso à continuidade da escolarização, para os que não têm tempo de vir á escola, para os que têm pouco tempo, e para os que não têm tempo de permanecer na escola”. Tendo como público alvo estes alunos os NEEJAS “buscaram oportunizar espaços de qualidade na escolarização desses sujeitos, com uma metodologia valorizada dos saber dos educandos, respeitando os limites e as possibilidades de acesso e permanência de todos os sujeitos matriculados” (KAEFER, 2009, p. 72).

No governo de Germano Rigotto (2003-2006), o Estado

comprometeu-se a assegurar educação de qualidade para todos os gaúchos, propondo-se a enfrentar desafios prioritários, como o de *implementar a educação de jovens e adultos*, por meio de programas de alfabetização e oferta de cursos adequados de ensino fundamental e médio, e realização de exames supletivos, valorizando a aprendizagem extra-escolar (RIO GRANDE DO SUL⁶)

Para cumprir com o compromisso firmado, implementou-se o Projeto Alfabetiza Rio Grande, que tinha por finalidade combater o analfabetismo da

⁶ RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Projeto Alfabetiza Rio Grande**. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/alfabetiza.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: mar. 2013.

população urbana e rural, priorizando ações também de educação continuada. O projeto buscava alcançar, homens e mulheres, de todas as faixas de idade, a partir de 15 anos, que não são capazes de ler e escrever um simples bilhete.

Conforme dados extraído do *síte* da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, a Educação de Jovens e Adultos (presencial), atualmente é considerada como

é uma modalidade de estudos oferecida como estudos presenciais, autorizados pelo Conselho Estadual de Educação em estabelecimentos de ensino em cujo espaço educativo é desenvolvido uma metodologia diferenciada e atende a legislação específica. Parte de uma análise e avaliação de estudos formais e informais do aluno, para que possa ser localizado na parte do curso onde tem condições de prosseguir, conforme o Plano de Estudos de cada escola⁷.

A partir de 2009, treze instituições estaduais que possuem o EJA presencial estão desenvolvendo o Programa Nacional da Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Este Programa é desenvolvido em parceria com Centros Federais de Educação Tecnológica e Escolas Técnicas Federais vinculadas às Universidades Federais.

Além da modalidade presencial estão em atuação os Núcleos de Educação de Jovens e Adultos. Este caracteriza-se como um espaço educativo, no qual são ofertados exames supletivos fracionados “a partir de uma análise e avaliação de seus estudos formais e informais, que realizou ao longo de sua vida pessoal, profissional e escolar”. Segundo a Secretaria de Educação do RS

O NEEJA representa para o candidato, oportunidade de certificação de estudos, onde ele organiza seus momentos de aprendizagem e avaliação formais na instituição, sem necessariamente se vincular à ela com a obrigatoriedade da frequência, exigida nos cursos presenciais.

O Estado conta também com os NEEJAs Prisionais, que garantem a cumprimento da Lei de Execução Penal, que prevê assistência educacional de Ensino Fundamental aos presos e internados. Além disso, optou-se pela realização dos Exames Nacionais de Certificação de Competências da Educação de jovens e Adultos (ENCCEJA), cujo foco da avaliação recai sobre a aferição de competências e habilidades com as quais o candidato transforma informações produzindo novos

⁷ RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/eja.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: mar. 2013.

conhecimentos, reorganizando-os em arranjos cognitivamente que permitem enfrentar e resolver novos problemas.

3.3 Na rede municipal de Pelotas

Na busca por dados históricos referentes à Educação de Jovens e Adultos no município de Pelotas, agendou-se um encontro com a gerente da EJA, na Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED). Durante a conversa surgiu à informação que não há documentos que registrem o desenvolvimento histórico do ensino para jovens e adultos em Pelotas.

Segundo a gerente este fato é decorrência das trocas de governos e coordenações da Secretaria, visto que a cada mudança os documentos e registros acabam desaparecendo. Como solução, para a ausência de informações, a equipe de gerência da EJA sugeriu uma conversa com a professora Marilaine Santos Silveira que atuou junto à Secretaria Municipal de Educação na coordenação pedagógica no departamento de alfabetização de adultos, da década de 80 até 2008, estando ausente por licença saúde nos anos de 2001 a 2004.

Para este momento de conversa, ao invés de uma entrevista com questões previamente elaboradas, na qual a entrevistadora pergunta e a entrevistada responde, pensou-se em valorizar a experiência da professora Marilaine Santos Silveira com o ensino de jovens e adultos, de forma a escutar sua narrativa sobre o desenvolvimento da EJA em Pelotas. Para alcançar esta finalidade, utilizou-se a metodologia da história oral,

[...] um recurso moderno usado para elaboração de registros, documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela sempre é uma história de tempo presente e também reconhecida como história de vida (MEIHY & HOLANDA, 2011, p. 17).

Pode-se afirmar que nesta pesquisa a história oral foi utilizada como “uma prática de apreensão de narrativas” (MEIHY & HOLANDA, 2011, p. 18). Neste sentido, o testemunho da docente possibilitou a compreensão das necessidades que geraram a implementação do ensino para jovens e adultos em Pelotas.

Atentando para o fato, que sempre que possível, os resultados da história oral devem se tornar público (MEIHY & HOLANDA, 2011), a seguir o texto apresentará a trajetória histórica da EJA na rede municipal de Pelotas até chegar aos dados atuais relatados pela professora.

3.3.1 A história narrada da Educação de Jovens e Adultos em Pelotas

De acordo a entrevista com a professora Marilaine Santos Silveira a Educação de Jovens e Adultos em Pelotas começa sua trajetória no início da década de 80. Neste período, estabelecimentos comunitários inauguraram, por exemplo, curso de mecânica, marcenaria, corte e costura para atender os estudantes jovens e adultos que estavam em busca de qualificação do trabalho, visando um aumento na renda familiar.

Consequentemente, não bastava apenas à qualificação de mão de obra, os alunos das associações sentiram a necessidade de aprender a ler e a escrever para compreender aspectos relacionados ao trabalho, mas principalmente, para melhorias em suas vidas pessoais. A partir desta constatação os líderes comunitários direcionaram a Secretaria Municipal de Educação de Pelotas (SME) um documento solicitando a implantação de turmas de alfabetização para suprir a demanda desses educandos, que por várias razões não tiveram a oportunidade de estudar na idade adequada.

Segundo a professora Marilaine Santos Silveira esta foi uma ação bem desenvolvida, uma vez que

[...] Veio do anseio da vila para a Secretaria, como uma manifestação social.
[...] Havia os anseios das pessoas pela profissionalização. Quem quer aprender a costurar tem que aprender a ler, porque chega uma hora que tem que anotar as coisinhas lá.
Por aí, houve a necessidade da institucionalização. Se institucionalizou pela necessidade do povo. Que a meu ver é uma coisa muito bem feita (MARILAINE).

Para atender a demanda, em 1989, a SME realizou uma pesquisa com empresas, entidades e associações de bairro, para que indicassem localidades para implementação de um programa experimental. Na esteira deste movimento foi criado

em 1990 o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) constituído das seguintes etapas:

1ª etapa: período de alfabetização (aprender a ler e escrever).

2ª etapa: corresponde a 2º série iniciando a 3ª e a 4º série.

No ano de 2001 passa a funcionar a terceira etapa que abrange da 5ª a 8ª série, através do Programa de Complementação. Nesta proposta o aluno conclua as séries finais em dois anos: 5ª e 6ª séries no primeiro ano e 7º e 8º série do segundo.

Dentro do Programa de Complementação, nas noites de quarta-feira eram ofertados cursos profissionalizantes aos estudantes jovens e adultos. Para a realização de dois cursos anuais, cada um de 60 horas, a SME, assinou convênios com instituições como: Centro Educacional Federal de Ensino Tecnológico (CEFET), Colégio Agrícola Visconde da Graça (CAVG), Núcleo Técnico Educacional (NTE) e com a ONG AMIZ do município de Pelotas.

De acordo a professora Marilaine o relato das pioneiras experiências de alfabetização com jovens e adultos desapareceram, relatórios anuais, fotografias, documentos, relato de experiências, relato de vivências, testemunhos de adultos que aprenderam a ler e escrever foram devastados. Dessa forma a professora é um livro vivo sobre o período de implantação de programas voltados para a educação de adultos.

Este trabalho que vigorou até o ano de 2004, possibilitava aos professores reuniões de estudos e planejamento, no período em que os educandos estavam nos cursos. A professora Ana Maria Feijó Bório Xavier, supervisora da SME, entre 2001 e 2004, descreve um pouco do projeto:

Nesse projeto, a organização curricular partia de uma investigação com os alunos sobre o quê estavam esperando da escola: O que queriam aprender? E quais motivos os fizeram voltar à escola? Depois, os professores e a coordenação faziam o levantamento das expectativas. Em reunião com todas as escolas, verificávamos o que cada uma levantou, listávamos tudo e então discutíamos qual seria o eixo principal de todos os temas. Escolhido o eixo temático, listávamos temas e subtemas e organizávamos, com os educadores, como as disciplinas iriam ser trabalhadas por dentro desse eixo. Cada escola decidia por onde e por qual tema iniciaria, porque dependia da realidade e das necessidades de cada grupo. [...] O projeto de complementação seguia a proposta freireana, justo por entender que os sujeitos existem e constroem a história, habitam espaços e são capazes de transformá-los. Tem por objetivo, promover a ampliação da visão de mundo, porque dá vez e voz aos indivíduos numa relação dialógica (XAVIER, 2006, p. 36).

No ano de 2004 foi implementando o Brasil Alfabetizado, um programa elaborado a partir de uma proposta do governo federal, que estabeleceu um convênio com a Prefeitura Municipal de Pelotas, para trabalhar com a alfabetização inicial de jovens e adultos. O investimento era em torno do processo de erradicação do analfabetismo, ambicionando possibilitar aos estudantes desta modalidade a continuidade dos estudos. No entanto, segundo Xavier (2006) o programa foi interrompido em decorrência de novas mudanças no governo municipal, deixando como resultado cerca de 600 alunos com a alfabetização inicial concluída.

Ao longo dos anos a Educação de Jovens e Adultos ganhou espaço na rede municipal de Pelotas. No ano de 2011, houve uma ampliação significativa com relação ao número de escolas envolvidas com esta modalidade, pois de quatro instituições o município passou a ter vinte duas escolas, alterando o número de alunos de 804 para 1211. Em uma entrevista a Alessandra Meirelles, publicada no site da Prefeitura de Pelotas, em 12 de janeiro de 2012, o secretário interino de Educação e Desporto, Cássio Furtado, justifica o crescimento da EJA no município: “Queremos dar uma oportunidade para que muitas pessoas possam recomeçar suas vidas e obter sucesso pessoal e profissional, tendo como alicerce a educação pública e de qualidade”.

Na mesma matéria a gerente da EJA explica que o mais importante na expansão da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de Pelotas é a

substituição da ideia confusa de ensino supletivo pela ideia pedagogicamente plena de Educação de Jovens e Adultos, na qual amplia-se o conceito e os processos formativos tornam-se plurais, sua função passa a ser reparadora, equalizadora e qualificadora.

Para a gerente da EJA, assim ampliam-se as oportunidades das pessoas viverem “a sociedade do conhecimento de maneira ativa, participativa e socialmente produtiva no mercado de trabalho e espaços de convivência”.

Em 2011, como base no crescimento da Educação de Jovens e Adultos, segundo Meirelles (2012), a Prefeitura Municipal de Pelotas investiu na qualificação dos profissionais da EJA, deste modo 215 profissionais foram atendidos na formação continuada específica com 75 horas de formação com os seguintes temas: Motivação e Autoestima; Formação da Cultura Afro e Indígena; Educação Inclusiva;

Pedagogia Colaborativa; Conteúdos Programáticos I; Conteúdos Programáticos II; Proposta Pedagógica; Projetos de EJA; Entrega de certificados de conclusão da Formação Continuada da EJA. Também foi oferecido curso de formação em educação ambiental, que tratou de: Pedagogia da Afetividade; Motivação do Educador (oficina); Reflexão e Repensar no Fazer Educação Ambiental Dentro da EJA.

Com base no relato histórico, percebe-se que a Educação de Jovens e Adultos em Pelotas passou por grandes modificações desde o seu início na década de 80 até os dias de hoje. Se antes para ser professor, bastava desejar, ser voluntário, e o foco do seu trabalho era atender uma demanda social e as demandas do mercado de trabalho, hoje o panorama é outro, investe-se mais na formação continuada dos docentes da EJA, ao mesmo tempo em que e os estudantes jovens e adultos procuram um ensino que lhes possibilite a continuidade dos estudos.

No contexto geral a história da Educação de Jovens e Adultos é marcada por políticas marginais, emergenciais, transitórias, subsidiárias a programas para diminuir a pobreza. Milhares de brasileiros ainda são analfabetos e jovens foram expulsos da escola regular. Diante destes fatos há necessidade de uma ação pedagógica que não marginalize mais ainda estes milhares de brasileiros. Alternativas pedagógicas para este grupo precisam ser pensadas por todos envolvidos com a educação, pois sabe-se que mudanças vindas de cima para baixo causam desconfiança.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o governo federal conferiu lugar marginal a Educação de Jovens e Adultos, fechou o único canal de diálogo então existente com a sociedade civil organizada - a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA) - e, por meio do programa Alfabetização Solidária, remeteu para a esfera da filantropia parcela substancial da responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo (DI PIERRO, 2005).

A história da EJA ajuda-nos a entender a complexidade do tema, e o quanto tem sido relegada a um segundo plano, embora seja um problema antigo que há longa data reivindica um espaço para discutir as suas especificidades. Espaço para qualificação e formação de educadores, envolvimento das instituições de ensino de nível superior para formar profissionais para atuarem na Educação de Jovens e Adultos.

4 PROFESSOR: UMA PROFISSÃO MOBILIZADA POR SABERES

A proposta deste capítulo é fundamentar os saberes mobilizados pelos professores e professoras durante sua prática pedagógica. Para tanto, usou-se, basicamente, como embasamento teórico os ensaios de Tardif (2012) e Gauthier et al. (1998).

Estes autores foram os escolhidos, principalmente por dois motivos; primeiro porque são os teóricos que se dedicam ao estudo do saber docente, sendo referência nas pesquisas que problematizam as questões que dizem respeito à profissão docente. Segundo porque ambos consideram que o saber do professor não se constitui apenas de um saber, é um saber profundamente social, sendo, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo, como numa via de duas mãos. Para realizar a discussão acerca dos saberes mobilizados pelo professor, primeiramente, percorrer-se-á algumas concepções de saber, para posteriormente versar sobre o caminho que orientará o estudo.

4.1 Percorrendo algumas concepções de saber

Um estudo que tem como foco os saberes docente precisa fornecer pistas para responder a seguinte pergunta:

O que se deve entender por “saber” quando essa noção é empregada, como ocorre hoje num grande número de pesquisas, em expressões como “o saber dos professores”, “os saberes dos professores”, “o saber ensinar” e o “saber docente”? (TARDIF, 2012, p. 183).

Em buscas de possíveis respostas, surgem questionamentos como: o que é o “saber”?, ou, o que é um “saber”?. No entanto, sabe-se que

perguntas como estas suscitaram e ainda suscitam uma infinidade de respostas apresentadas por autores de muita sabedoria, mas frequentemente em desacordo, cujas as obras abarrotam as prateleiras de todas as bibliotecas do mundo (TARDIF, 2012, p. 183).

Através das palavras do autor, percebe-se que não existe uma definição comum a todos os estudiosos do assunto. Neste sentido, Gauthier et al. (1998) vai um pouco além, pois acredita que a noção de saber apresenta uma polissemia que sofre variações de acordo com a época e os pontos de vista, assim como influenciase pelos campos disciplinares, pelos lugares de elaboração e pelas perspectivas teóricas.

Diante da impossibilidade de evidenciar uma única definição do saber, a seguir, serão apresentadas as concepções enfatizadas nos estudos de três autores: Bombassaro (1992), Gauthier et al. (1998) e Tardif (2012), para posteriormente a pesquisadora indicar qual concepção de saber prevalece na presente pesquisa. Salienta-se que além dos autores bases deste estudo, optou-se por trazer para o estudo o conceito de saber desenvolvido por Bombassaro (1992).

Ao iniciar suas discussões acerca do verbo saber Bombassaro (1992) enfatiza que o mesmo pode ser usado em diversos contextos, assim como de variados modos. De forma a exemplificar, apresenta em sua obra a visão de Platão⁸ e de Kant⁹, o primeiro afirmava que o saber é “uma opinião verdadeira, sempre acompanhada de uma explicação e por um pensamento fundado” (p. 19), enquanto o segundo defendia que o saber é “um ter por verdadeiro suficiente tanto objetivo como subjetivamente” (p. 20).

Percorrendo as concepções de saber, Bombassaro (1992) destaca o surgimento de duas interpretações possíveis do uso do verbo saber:

→ o saber ligado à crença – entende-se que “saber implica crer. Em sentido amplo, crer significa ter por verdadeiro” (p. 20). Assim, o autor ressalta que embora não se possa dizer que todo o crer implica saber, a primeira condição de saber é crer.

⁸ Platão (427 - 347 a. C) – Filósofo grego que, juntamente com Sócrates, seu mestre, e Aristóteles, seu discípulo, é uma das figuras mais importantes da filosofia ocidental (AIRES, 2003).

⁹ Immanuel Kant (1724 - 1804) – filósofo alemão, tornou-se um dos mais influentes filósofos de sempre (AIRES, 2003).

→ o saber associado ao poder – compreende-se que “dizer que se sabe é o mesmo que dizer que se pode” (p. 21). Neste sentido, saber é poder manusear, poder compreender, poder dispor.

Bombassaro (1999) ainda registra que na interpretação saber/crer há uma dimensão prática que une o saber ao crer, ao passo que, na interpretação saber/poder, o saber está conectado a habilidade e a disposição.

Nos estudos de Gauthier et al. (1998), e de Tardif (2012) encontra-se uma outra explanação a respeito da definição do saber. Para os autores, no âmbito da cultura da modernidade, o saber foi definido de três formas diferentes, em função de três “lugares” ou “topos”: a subjetividade, o julgamento e a argumentação. Consequentemente originam-se três concepções do saber:

Primeira concepção: Subjetividade como origem do saber

Para identificar a subjetividade como origem do saber, tanto Gauthier et al. (1998) como Tardif (2012) utilizam como aporte o pensamento de Descartes¹⁰ que pode-se chamar de saber do tipo particular de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional. Esta concepção do saber é contrária a certezas subjetivas fundamentadas na fé, nas crenças, na convicção, no preconceito, assim como o coloca de maneira oposta à dúvida, ao erro e a imaginação.

Para os adeptos a essa concepção, segundo Tardif (2012), a certeza subjetiva específica ao saber pode assumir duas formas fundamentais:

a) “A forma de uma intuição intelectual, através da qual uma verdade é imediatamente identificada e captada” (p. 194).

b) “A forma de uma representação intelectual resultante de uma cadeia de raciocínio ou de uma indução” (p.1 94). Portanto, a subjetividade é vista como o “lugar” do saber, ao mesmo tempo em que “saber alguma coisa é possuir uma certeza subjetiva racional” (p. 194).

→ Segunda concepção: O saber associado ao juízo

De acordo com esta concepção pode-se chamar de saber “o juízo verdadeiro”, isto é, o discurso que afirma com razão alguma coisa a respeito de alguma coisa. O juízo é, portanto, por assim dizer, o “lugar” do saber” (TARDIF, 2012, p. 195). Assim como na primeira concepção, o saber é muito mais o resultado

¹⁰ René Descartes (1596 - 1650) – Filósofo, matemático e cientista francês. É considerado o pai da filosofia moderna (AIRES, 2003).

de uma atividade intelectual - o ato de julgar, o julgamento - ao invés de uma intuição ou uma representação subjetiva.

Em síntese, para Tardif (2012) e Gauthier et al. (1998) a grande diferença entre a primeira e a segunda concepção é que na última, o saber reside em um certo tipo de discurso (asserção), muito mais no que no espírito subjetivo. Observa-se que nesta concepção, “só os discursos sobre fatos podem ser definidos como saber no sentido estrito: o saber se limita ao juízo de realidade e exclui os juízos de valor, a vivência, etc” (TARDIF, 2012, p. 195).

→ Terceira concepção: Argumentação como lugar do saber

Para Tardif (2012) e Gauthier et al. (1998) a terceira concepção de saber, combina com a visão que ambos tem a respeito do saber docente. Para eles, é um saber que se desenvolve no espaço do outro e para o outro.

Segundo esta concepção pode-se chamar de saber “a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e linguísticas, uma proposição ou uma ação. A argumentação é, portanto, o “lugar” do saber” (TARDIF, 2012, p. 196). Deste modo, saber alguma coisa não é somente emitir um juízo verdadeiro a respeito de algo, mas também ser capaz de determinar por que razões esse juízo é verdadeiro.

Tardif (2012, p. 196 -197) destaca que

Segunda essa concepção, o saber não se reduz a uma representação subjetiva nem a asserções teóricas de base empírica, ele implica sempre o outro, isto é, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza linguística, oriunda de discussões entre seres sociais.

Percebe-se que as três concepções explanadas por Tardif (2012) e Gauthier et al. (1998) apresentam diferenças, no entanto, os autores destacam que as três concepções associam a natureza do saber a exigências da racionalidade. Na primeira, essas exigências têm como fundamento o pensamento do sujeito racional, na segunda, tem como fundamentação o ato de julgar e na terceira se baseiam em argumentações, ou seja, em racionalizações.

A ideia de “exigências da racionalidade” nos fornece uma pista para a pesquisa sobre os saberes dos professores, pois permite restringir o campo de estudo aos discursos cujos locutores são capazes de fornecer uma ordem qualquer de razões para justificá-los (TARDIF, 2012). Deste modo, saber alguma coisa ou

fazer alguma coisa de maneira racional é “ser capaz de responder às perguntas “por que você diz isso? ”e “por que você faz isso?, oferecendo razões, motivos, justificativas susceptíveis de servir de validação para o discurso ou para a ação” (TARDIF, 2012, p. 198).

Corroborando com Tardif (2012, p. 199), a noção de saber apresentada por esta pesquisa, estará associada à ideia de exigências da racionalidade, de modo que chamaremos de saber “unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam certas exigências de racionalidade”. Tendo em vista que

Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro autor que me questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc. Essa “capacidade” ou essa “competência” é verificada na argumentação, isto é, num discurso que proponho razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis (TARDIF, 2012, p. 199).

Neste sentido, para Tardif (2012, p. 206) os saberes dos professores são saberes com fundamentos racionais, e não saberes sagrados, cujo valor decorre de “poderem ser criticados, melhorados, torna-se mais poderosos, mais exatos ou mais eficazes”.

4.2 Saber do professor: um saber social, temporal e plural

O professor ao optar por esta profissão, que de acordo com Pimenta (1997, 1999), emerge em um determinado momento e contexto histórico tendo em vista as necessidades da sociedade, passa a construir sua identidade de profissional da educação. Considerando o fato da identidade não ser um dado imutável, surge o questionamento:

Quais são os fatores que permeiam o processo de construção da identidade docente?

Pimenta (1999, p. 19), dentre vários fatores, enfatiza que identidade profissional se constrói

pelo significado que cada professor, enquanto ator ou autora, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, e de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Constata-se então, que neste processo de construção da identidade do professor um aspecto importante é o saber docente, que está intimamente relacionado “com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores da escola, etc.” (TARDIF, 2012, p. 11). Ao perceber estas ligações do saber do professor Tardif (2012) considera o mesmo como um saber social, temporal e plural.

Tardif (2012, p. 12-14) registra cinco motivos que o leva a considerar o saber do professor um saber social. Em síntese é um saber social porque

- é partilhado por todo um grupo de agentes;
- sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir sua legitimidade e orientar sua definição e utilização;
- seus próprios *objetos* são objetos sociais, isto é, práticas sociais;
- o que os professores ensinam e sua maneira de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais;
- é adquirido no contexto de uma socialização profissional.

Quando se refere à temporalidade do saber do professor, o autor reafirma que é um saber construído no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Em outras palavras, dizer que o saber dos professores é temporal implica dizer que “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2012, p. 20).

Por fim, o saber docente é considerado por Tardif (2012), assim como por Gauthier et al. (1998), como um saber plural, tendo em vista que no decorrer de sua prática o professor mobiliza diferentes saberes. Neste sentido, a relação dos docentes com os saberes não se limita somente a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos.

4.3 Saberes que mobilizam a prática docente

Ao considerar o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, Tardif (2012) conceitua cada um dos saberes mobilizadores do trabalho do professor, considerando-os como:

→ Saberes da formação profissional - das ciências da educação e da ideologia pedagógica - como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (p. 36), ou seja, os saberes conduzidos pelas escolas normais ou faculdade de ciências da educação. No momento em que estas ciências “não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-lo à prática do professor” (p. 37), esses conhecimentos se transformam em saberes destinados a formação científica ou erudita do educador, e conseqüentemente, se for incorporada a prática docente, esta pode transformar-se, por exemplo, em prática científica ou em tecnologia da aprendizagem.

Assim, através da formação inicial ou contínua dos professores vão sendo estabelecidas articulações entre essas ciências e a prática docente. Com efeito, é “sobretudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação” (p. 37). No entanto, a prática docente não é apenas um objeto de saber da ciência da educação, uma vez que ela mobiliza também os saberes pedagógicos, que apresentam-se

como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido mais amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representações e de orientações de atividade educativa (p. 37).

Deste modo, os saberes pedagógicos no formato de doutrinas são incorporados à formação profissional do professor, fornecendo não só ideologias da profissão, como também algumas formas de saber-fazer e até algumas técnicas.

→ Saberes disciplinares como os saberes que “integram-se igualmente a prática docente através da formação (inicial ou contínua) dos professores nas diversas disciplinas da universidade” (p. 38). Conseqüentemente, são saberes que “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe a

nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos” (p. 38). Para o autor, os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

→ Saberes curriculares como os correspondentes “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (p. 38). Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares, como por exemplo, objetivos, conteúdos, métodos que, os professores devem aprender a aplicar. Assim, pode-se dizer que são saberes que os professores devem ser apropriar no decorrer de suas carreiras.

→ Saberes experienciais como os saberes que o próprio professor, no exercício de sua função e na prática de sua profissão vai desenvolvendo, isto é, “saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são validados por ela” (p. 38-39). Para o autor, os saberes experienciais “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (p. 39).

Com relação aos saberes que mobilizam a prática docente, Gauthier et al. (1998) amplia os saberes necessários ao ensino, classificando-os em:

→ Saber disciplinar: refere-se aos saberes “produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento que por eles produzidos a respeito do mundo” (p. 29). O autor sintetiza este saber com a palavra matéria, considerando que o professor não produz este saber, no entanto, para ensinar extrai o saber produzido pelos pesquisadores.

→ Saber curricular: constitui-se nos programas de ensino, após as inúmeras transformações que a disciplina sofre. O autor enfatiza que este saber também não é produzido pelo docente, uma vez que os programas são elaborados por outros agentes ou até mesmo transformados pelas editoras.

→ Saber da ciência da educação: “é um saber profissional específico que não está diretamente relacionado à ação pedagógica” (p. 31), mas que serve de pano de fundo tanto para o professor quanto para os outros membros de sua categoria. Para o autor este saber permeia a maneira do docente existir profissionalmente.

→ Saber da tradição pedagógica: origina-se a partir do momento em que a maneira de dar aula se cristalizou através da mudança do ensino individual para o ensino simultâneo. Desta forma, a tradição pedagógica é “o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência” (p. 32).

→ Saber experiencial: este saber registra-se no repertório de saberes dos professores à medida que o docente vive um momento particular na qual vai aprendendo através de suas experiências. O saber experiencial limita-se pelo “fato de que é feito de pressupostos e argumentação que não são verificados por meio de métodos científicos” (p. 33).

→ Saber da ação pedagógica: entende-se que “é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através de pesquisas realizadas em sala de aula” (p. 33).

Embora estas duas abordagens, de Tardif (2012) e Gauthier et al. (1998), digam respeito a perspectivas teóricas individuais, há uma relação bastante evidente nos conceitos sobre os saberes docente. Ambos os autores elencam os saberes disciplinares, curriculares e experienciais, sendo que os disciplinares e curriculares, segundo Gauthier et al. (1998) não são produzidos pelos professores, enquanto os experienciais brotam diretamente da experiência do professor (TARDIF, 2012).

Tardif (2012) faz referência aos saberes transmitidos pelas instituições na qual o professor realiza sua formação, Gauthier et al. (1998) por sua vez, não faz esta ligação direta dos saberes acadêmicos. No entanto, amplia os saberes docente, categorizados por Tardif (2012), ao considerar os saberes da ciência da educação e da tradição pedagógica.

Finalizando percebe-se que a pluridimensionalidade do saber docente é ratificada por Tardif (2012), e Gauthier et al. (1998), ao concebê-lo como um saber composto de vários saberes, oriundo de fontes diferentes e produzidos no decorrer de sua prática, sendo assim, o saber do professor trás em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho (TARDIF, 2012). Portanto, a relação dos docentes com os saberes não se baseia a uma função de transmissão dos conhecimentos previamente constituídos, e sim, constitui-se na multiplicidade própria do trabalho.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O capítulo cinco tem por finalidade descrever o cenário do estudo e o método de trabalho escolhido para esta pesquisa. Dividiu-se em seis sessões: delineamento do cenário e definição dos sujeitos do estudo, metodologia orientadora, caminhos e instrumentos para coletar os dados, registros, análise dos dados e o passo a passo da investigação.

5.1 Delineamento do cenário e definição dos sujeitos do estudo

O cenário da pesquisa construiu-se aos poucos através de um processo de escolhas e definições. A escolha versou entre a rede municipal ou estadual de ensino, visto que ambas atendem a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Diante das duas alternativas optou-se pela rede municipal de Pelotas, tendo em vista o processo de implementação de novas escolas para o atendimento de jovens e adultos no município, e conseqüentemente o crescimento de professores que passariam a atuar com esta modalidade de ensino na disciplina de Matemática, assim como a disponibilidade da gerente de colaborar com o trabalho e aprovar sua realização.

A escola Municipal Mariana Eufrásia, localizada na Avenida Duque de Caxias, número 900, bairro Fragata (Figura 1), foi à escolhida para o estudo.



Figura 1 - Fachada da Escola

A instituição foi fundada pelo ato nº 1142, em 19 de abril de 1924, quando Pedro Luis Osório, intendente municipal de Pelotas, cria o 3º Grupo Escolar Municipal, denominado Mariana Eufrásia. Ao longo dos anos a estrutura da escola foi se modificando, e atualmente possui um ambiente com um contraste interessante: um prédio com arquitetura neoclássica que é tombado pelo patrimônio histórico e um outro mais moderno.

A organização da escola acontece por setores - direção, coordenação pedagógica e orientação educacional – para suprir as necessidades administrativas e pedagógicas. Atualmente, a instituição é composta por um grupo de 54 professores, 20 funcionários e 455 estudantes.

Para atender melhor a demanda da comunidade escolar, o educandário desenvolve suas atividades nos três turnos. Durante o período da manhã são ministradas aulas para as turmas de 5ª a 8ª série, no turno da tarde de 1ª a 4ª série e no noturno funciona a Educação de Jovens e Adultos.

Com relação ao ensino de jovens e adultos a Escola Dona Mariana Eufrásia tem uma longa caminhada. Destaca-se a implementação do Programa de Educação de Jovens e Adultos no ano de 1990 atendendo as duas etapas iniciais.

Posteriormente, no ano de 2001 quando a Secretaria Municipal de Educação lançou o Projeto de Complementação de Estudos – EJA, a instituição foi umas das

contempladas. A professora Adriane Bertolini (2008, p. 15) relata como foi esta experiência:

Foi uma experiência maravilhosa como caminhada pedagógica, pois tivemos que refazer nossos planejamentos, rever currículos, pré-requisitos, foi uma experiência interessante para o grupo e docentes e discentes, por conseguirmos atraí-los através de um conteúdo mais significativo.

No ano de 2011, depois de uma visita do Conselho Municipal de Educação (CME) foi autorizado, pelo parecer nº 01/2011 CME-Pel, o Ensino Fundamental para a Educação de Jovens e Adultos na instituição. Iniciando o trabalho com esta modalidade em 2012, a escola tem em funcionamento nove turmas do Ensino Fundamental, sendo que sete são destinadas as séries finais e duas a séries iniciais, totalizando cento e quarenta e três jovens e adultos.

Sabe-se que de abandono na Educação de Jovens e Adultos é elevado e as causas são as mais variadas possíveis, como por exemplo, o fato de estarem desempregados, como também de conseguir um emprego (BARCELOS, 2012). Nesta direção, Barcelos (2012, p. 88) defende que “um dos maiores desafios para a EJA não é apenas incentivar a chegada do educando (a) à escola como, a partir daí, incentivar sua permanência”.

Diante desta realidade, a instituição desenvolve o Projeto Práticas Integradas com o propósito de motivar os estudantes jovens e adultos para o estudo, ao mesmo tempo em que é uma proposta que pretende diminuir a evasão dos discentes da EJA. As atividades do Projeto são realizadas nas quartas-feiras abrangendo as seguintes temáticas:

→ Educação para a sustentabilidade: através de oficinas os estudantes aprendem a construir artigos artesanais utilizando materiais reciclados.

→ Informática: as aulas são desenvolvidas de modo a proporcionar ao aluno conhecimentos gerais de informática, de editor de texto, planilha eletrônica de cálculo e editor de apresentação de slides.

→ Produção textual: as atividades são voltadas para a escrita dos jovens e adultos, direcionando para a elaboração de cartas, memoriais e relatórios.

→ Matemática financeira: é oferecida aos estudantes a parte dos conteúdos matemáticos envolvidos na Matemática Financeira, no entanto as atividades são voltadas para o cotidiano deles, como por exemplo, saber calcular os juros de uma

compra feita a prazo, de forma a identificar que mesmo que sejam prestações de custo baixo ao longo prazo, paga-se muito mais que a vista.

Para atender a disciplina de Matemática, na Educação de Jovens e Adultos, conta com um grupo de três professoras. Posteriormente, a apresentação da proposta da pesquisa, as docentes se propuseram a participar como sujeitos da investigação, e em seguida assinaram o termo de declaração de consentimento informado (APÊNDICE A), o qual enfatizava que a participação neste estudo aconteceria de forma voluntária, e caso fosse do desejo de algum sujeito da pesquisa decidir não participar ou desistir de continuar em qualquer momento, teria absoluta liberdade de fazê-lo.

5.2 Metodologia

O modelo do estudo que orientou o trabalho é fundamentado nos pressupostos da pesquisa qualitativa, abordada por Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (1986) e Minayo (1998). Ao definirem a pesquisa qualitativa Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) elencam cinco características que configuram este tipo de investigação, a saber:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados e produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma intuitiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Ao identificar-se com tais características o estudo em questão fez uso do contato direto da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa visando coletar dados descritivos. Todo processo de investigação teve um papel relevante diante do resultado, tendo em vista que “os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 50).

5.3 Caminhos e instrumentos para coletar os dados

A escolha das técnicas de coleta de dados constituiu-se em um momento primordial para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que o termo dados “refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 149). Na busca por informações que possibilitem responder o problema da pesquisa e atingir os objetivos almejados optou-se por alguns caminhos e instrumentos para coletar os dados.

O primeiro passo foi a entrada no ambiente de estudo, pois a partir deste momento a pesquisadora esteve dentro do mundo dos sujeitos pesquisados (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Respeitando a hierarquia da instituição, a primeira aproximação aconteceu através de um encontro, marcado previamente, com a direção da escola. Neste contato inicial, visou-se apresentar a proposta do projeto de pesquisa e obter algumas informações a respeito dos possíveis participantes, como por exemplo, o número de professores que trabalham com a disciplina de Matemática na Educação de Jovens e Adultos no educandário.

Na etapa seguinte agendou-se uma apresentação do trabalho, a ser desenvolvido, para o grupo de docentes indicado pela direção almejando a adesão das educadoras ao estudo. Pode-se afirmar que o resultado deste encontro orientou o restante do percurso da investigação, uma vez que “para que a pesquisa se realize é necessário que o pesquisado aceite o pesquisador, disponha-se a falar sobre sua vida, introduza o pesquisador no seu grupo e dê-lhe liberdade de observação” (MARTINS, 2004, p. 294).

Neste encontro, logo após a definição de quantas professoras fariam parte da pesquisa, e das mesmas terem assinado a declaração de consentimento informado, confirmando o aceite para participar do estudo, foi entregue as docentes um questionário¹¹ com perguntas abertas¹² (APÊNCICE B). Tal instrumento considerado por Lüdke e André (1986) como facilitador de uma comparação

¹¹ Entende-se por questionário “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (LAKATOS & MARCONI, 2010, p. 184).

¹² Perguntas abertas: “são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (LAKATOS & MARCONI, 2010, p. 187).

imediate entre os entrevistados, teve como objetivo coletar dados referentes a aspectos pessoais e profissionais das participantes a fim de conhecer quem seriam os sujeitos da investigação.

Posteriormente, foi agendado um novo encontro individual com as participantes da pesquisa para a aplicação de uma entrevista. Neste momento da investigação optou-se por este instrumento por permitir a “captação imediata e coerente das informações desejadas”, além de possibilitar “a correção, esclarecimento e adaptação” de questionamentos durante o processo investigativo, tornando-a eficaz na busca dos dados almejados (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34).

Antes da entrevista com as professoras, foi realizada uma entrevista piloto com um professor de Matemática da Educação de Jovens e Adultos do município de Pelotas. Para avaliar a competência do instrumento, estimar o tempo necessário para sua aplicação e exercitar o pesquisador.

Considerando que o trabalho foi desenvolvido com professoras, que de acordo com Lüdke e André (1986), são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível, a entrevista apresentou-se de forma semi-estruturada. Neste formato, o instrumento se “desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34).

Seguindo as características da própria entrevista semi-estruturada, as conversas entre entrevistadora e entrevistadas orientaram-se por um roteiro previamente elaborado (APÊNCICE C). Nesta etapa, tinha-se como o objetivo prover um momento na qual as professoras participantes da pesquisa pudessem falar sobre os motivos que as levaram a escolha pelo magistério, o período de sua formação e aspectos direcionados a prática docente, para posteriormente, através dos dados coletados conhecer e compreender como os saberes docentes estão permeando a prática do professor de Matemática na Educação de Jovens e Adultos. De forma mais específica, verificar a formação dos sujeitos da pesquisa para, em seguida, identificar o processo de constituição do professor como educador desta modalidade de ensino.

A entrevista encerrou-se com a utilização da técnica denominada - instrução ao sócia - para conhecer a “[...] transformação do sujeito mediante um deslocamento de suas atividades” (CLOT, 2007 apud BARROS, 2010, p. 90). Para tanto, a técnica consiste em solicitar ao sujeito da pesquisa, que imagine a seguinte situação: “ele

vai ter que faltar ao trabalho, no dia seguinte, só que ninguém pode saber e nem desconfiar, sob pena de demissão” (BARROS, 2010, p. 89).

Após colocar a situação hipotética a entrevistada, a pesquisadora explicou a professora que visando ajudá-la se colocará na posição de sua substituta, de forma a desenvolver o dia de trabalho de maneira idêntica a sua. No entanto, para que a troca não fosse descoberta a docente precisaria transmitir o máximo de instruções relacionadas à sua prática diária com uma turma de jovens e adultos.

Salienta-se que “para riqueza do procedimento, é importante que nessa situação fictícia de substituição o trabalhador instrua com detalhes o como fazer seu trabalho e que o sócia pergunte, questione, visando apreender o máximo das instruções” (DIOLINA, 2011, p. 117). Deste modo, as perguntas foram voltadas para conhecer seu dia de trabalho, vista que:

se questionarmos o outro a respeito de suas próprias ações, pedindo-lhes que as expliquem, que nos diga o porquê de seu agir, ele será levado a explicitar, através de suas razões de agir, os saberes nos quais se baseia para agir assim (TARDIF, 2012, p. 202).

A utilização da técnica de instrução ao sócia substituto neste momento da pesquisa, auxiliou na compreensão dos saberes que permeiam a prática das docentes participantes. As informações coletadas com este instrumento, vieram a complementar os dados obtidos no decorrer das entrevistas semi-estruturada.

O terceiro encontro, com os sujeitos da pesquisa, teve como finalidade buscar informações junto às docentes para acrescentar ao *site* (produto final), e assim contribuir com material didático e lúdico a prática das professoras participantes deste estudo, e posteriormente, como material educativo/informativo para outros profissionais envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, optou-se por proporcionar aos membros da investigação um momento de possíveis discussões, através de um grupo focal, visto que esta técnica de coleta de dados permite a partir da interação grupal a problematização sobre um tema ou foco específico (BACKES et al., 2011, p. 438).

Outro aspecto decisivo para a escolha do grupo focal foi o fato da técnica ter “como uma de suas maiores riquezas basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos” (IERVOLINO & PELICIONI, 2001, p. 116). Neste sentido, com auxílio das perguntas orientadoras (APÊNDICE

D), oportunizou-se as participantes expressarem suas opiniões, ao mesmo tempo em que dialogassem entre si, sobre a relação entre o ensino da Matemática e a Educação de Jovens e Adultos: dificuldades, estratégias metodológicas, experiências, conhecimento sobre o EJA entre outras.

5.4 Registros dos dados

Os dados coletados foram registrados respeitando as especificidades de cada um dos instrumentos utilizados:

→ questionário inicial: o instrumento foi entregue aos sujeitos da pesquisa de forma impressa, sendo assim o registro dos dados de identificação dos participantes se darão através deste documento, bem como de sua digitalização.

→ entrevista semi-estruturada e o grupo focal: ambos os instrumentos foram gravados, pois a gravação direta tem a vantagem de “registrar todas as expressões orais, deixando o entrevistador livre para prestar toda a atenção ao entrevistado” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 37). Posteriormente, a fala gravada foi degravada para facilitar a análise deste instrumento.

5.5 Análise dos dados

No que se refere à análise dos dados, Lüdke e André (1986, p. 45) entendem que este processo implica em “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa”. Assim, a análise dos dados iniciou-se com a leitura atenta do questionário inicial que, por sua vez, possibilitou a construção do perfil das professoras participantes da pesquisa.

Para a análise dos dados produzidos pela entrevista semi-estruturada e a técnica do sósia substituto optou-se por utilizar a metodologia de análise de dados qualitativos denominada análise do conteúdo, tendo como referencial as contribuições dos estudos de Bardin (1977) e Moraes (1999).

A análise do conteúdo é considerada por Bardin (1997) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Moraes (1999) complementa o conceito quando diz que a análise de conteúdo é usada para descrever e interpretar toda a classe de documentos e textos, de forma a ajudar a “reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (p. 10).

Para analisar e interpretar os dados obtidos, a presente pesquisa se valeu das cinco etapas do processo de análise do conteúdo, sugeridas por Moraes (1999):

1. Preparação das informações: neste momento realizou-se uma leitura dos materiais coletados, a fim de selecionar os que realmente estavam de acordo com os objetivos da pesquisa.

2. Unitarização ou transformação dos conteúdos em unidades: nesta etapa da análise, após uma releitura do material obtido, definiu-se a unidade de análise, ou seja, “o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente a classificação” (p. 11).

3. Categorização ou classificação das unidades em categorias: posteriormente a identificação das unidades de análise, os dados foram submetidos à categorização, que consistiu em “um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles” (p. 12).

4. Descrição: neste momento a pesquisadora começou a comunicar os resultados de seu trabalho, almejando expressar os significados captados nos textos analisados. Para esta finalidade, para cada uma das categorias criadas foi elaborado “um texto síntese em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas” (p. 23).

5. Interpretação: embora a descrição forneça muitas informações a cerca dos dados coletados, para Moraes (1999) uma boa análise de conteúdo não deve limitar-se a descrição, precisa-se ir além, fazendo-se um movimento de procura de compreensão através da interpretação dos conteúdos das mensagens.

Cabe ressaltar que tanto para Bardin (1977), quanto para Moraes (1999) a análise dos dados está presente ao longo do processo de investigação, mostrando-se mais formal ao término da coleta de dados (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Tendo em vista este movimento contínuo, bem como a realização de cada etapa acima mencionada, a análise das entrevistas e da técnica de instrução ao sócio utilizando a análise de conteúdo possibilitou conhecer e compreender como os saberes

docentes estão permeando a prática do professor de Matemática na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, contribuiu com a verificação da formação dos sujeitos da pesquisa e com a identificação do professor como educador desta modalidade de ensino.

A análise do grupo focal foi realizada através da transcrição e interpretação das falas das professoras. Esta técnica apresentou-se como um recurso gerador de percepções sobre seu trabalho docente e proporcionou um “dar-se conta” da sua prática pedagógica e apontando indicativos para a formulação do produto.

5.6 Passo a passo

Optou-se por apresentar nesta seção, o passo a passo dos caminhos percorridos durante o processo de desenvolvimento da pesquisa nos quatro semestres do curso. Este momento tornou-se importante para a organização das atividades e para focar nos objetivos que se pretendia alcançar.

5.6.1 Caminhos percorridos em 2011/02

→ Contato inicial, por meio de emails, com a gerente da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação e Desporto do município de Pelotas;

→ Primeira reunião com a gerente da EJA para apresentação do projeto de pesquisa – neste encontro a equipe de Gerência da Educação de Jovens e Adultos aprovou a realização da investigação, no entanto, para dar continuidade ao andamento, expôs que primeiramente precisaria conversar com a direção das escolas para definir a instituição que iria participar da pesquisa;

→ Segunda reunião com a gerente da EJA a fim de verificar se as escolas aceitaram a proposta de trabalho;

→ Definição da instituição participante da pesquisa: Escola Municipal de Ensino Fundamental Dona Mariana Eufrásia;

→ Pesquisa bibliográfica sobre os saberes docentes.

5.6.2 Caminhos percorridos em 2012/01

→ Retorno a SMED visando a autorização da gerente da EJA para o contato com a direção da Escola Dona Mariana Eufrásia – ressalta-se que neste momento foi definida a data da primeira visita a instituição (gerente iria acompanhar), no entanto na semana prevista as escolas municipais entraram em greve, e conseqüentemente a visita não aconteceu;

→ Pesquisa bibliográfica acerca da Educação de Jovens e Adultos em Pelotas;

→ Conversa inicial com a professora Marilaine Santos Silveira para convidá-la a participar da pesquisa, contribuindo com um relato oral sobre o processo histórico de desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos no município de Pelotas;

→ Encontro com a professora Marilaine para gravação da história oral sobre a Educação de Jovens e Adultos;

→ Transcrição da história oral;

→ Escrita da história da Educação de Jovens e Adultos em Pelotas.

5.6.3 Caminhos percorridos em 2012/02

→ Primeira visita a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dona Mariana Eufrásia para apresentar à coordenação da instituição a proposta do projeto de pesquisa;

→ Encontro com os professores de Matemática da Educação de Jovens e Adultos, da instituição, para apresentar o projeto de pesquisa e convidá-los a participar;

→ Aplicação do questionário de identificação dos sujeitos da pesquisa;

- Qualificação do projeto de pesquisa;
- Entrevista piloto;
- Realização da entrevista semi-estruturada com cada uma das participantes da investigação;
- Realização do grupo focal com as três professoras.

5.6.4 Caminhos percorridos em 2013/01

- Transcrição das entrevistas semi-estruturadas e do grupo focal;
- Leitura atenta dos dados coletados;
- Transformação dos conteúdos em unidades;
- Categorização e sistematização das unidades em categorias;
- Escrita das descrições das categorias criadas;
- Escrita das interpretações realizadas ao longo da pesquisa;
- Criação e aplicação do produto final.

6 QUANDO A PROFESSORA FALA SOBRE SI

Neste capítulo as falas das docentes relatam sobre o seu ser professora de Matemática de jovens e adultos. São vozes que comunicam uma história, que contam sobre o seu trabalho e a partir deste lugar.

Estas professoras acolheram o projeto de pesquisa, sem restrições de falar acerca de seu cotidiano. Ao mesmo tempo em que relataram, puderam pensar sua prática, em um movimento de mão dupla, no qual pesquisadora e pesquisandas se encontram como peças de uma engrenagem funcionando em sintonia.

A partir destas falas as professoras serão apresentadas, posteriormente, discorrer-se-á sobre como se deu a escolha pelo magistério, o processo de formação profissional e a prática docente na Educação de Jovens e Adultos.

6.1 O perfil dos sujeitos da pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, o grupo pesquisado é composto por três professoras de Matemática atuantes na Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dona Mariana Eufrásia, identificadas pelas letras A, B e C.

Para conhecer a população do estudo foram elaboradas questões referentes às características pessoais e profissionais. A partir destes resultados foi possível traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa (Quadro 3).

Quadro 3 – Perfil das professoras participantes

	Professora A	Professora B	Professora C
Idade	29 anos	45 anos	33 anos
Ano de formação	2007	2000	2002
Graduação	Licenciatura em Matemática	Licenciatura em Matemática	Licenciatura em Matemática
Especialização	Metodologia de Ensino em Matemática e Física	Ensino de Ciências e Matemática	Matemática e Linguagens
Regime de Trabalho	40 horas - distribuídas entre duas escolas	40 horas – distribuídas entre duas escolas	70 horas – distribuídas ente quatro escolas
Campo de Atuação	Ensino Fundamental e EJA	Ensino Fundamental e EJA	Ensino Fundamental e EJA
Tempo de docência	6 anos	13 anos	11 anos
Experiência na EJA	2 anos	6 anos	4 anos
Formação direcionada para a EJA	Não	Não	Não

Com base nas informações do quadro 3 é possível constatar que o grupo investigado é heterogêneo, em relação as idades, há uma variação significativa, duas professoras tem entre 29 e 33 anos de idade, enquanto outra tem 45 anos. Em

relação ao período de formação todas se formaram na primeira década do século XVI.

Observa-se que logo que concluíram o Curso de Licenciatura em Matemática as participantes da pesquisa iniciaram sua trajetória profissional na área da docência. Constata-se também que todas as professoras buscaram uma formação continuada, sendo assim pós-graduadas.

Atualmente, o grupo de professoras atende tanto o Ensino Fundamental quanto a Educação de Jovens e Adultos, fato este que decorre da carga horária semanal das docentes, divididas em duas escolas ou mais. A carga horária das professoras A e B estão no limite, enquanto a da professora C é de 70 horas semanais, demonstrando um acúmulo de trabalho, na tentativa de melhorar os rendimentos.

Ao comparar a experiência docente das professoras com o tempo de atuação na Educação de Jovens e Adultos, percebe-se que para elas é uma caminhada que se inicia, assim como a própria EJA que como política pública também é um programa em fase inicial. Pode-se constatar que todas as professoras atuam na Educação de Jovens e Adultos sem nenhuma formação específica, isto é, sem ter cursado na Licenciatura em Matemática disciplinas que orientassem para as especificidades do trabalho na EJA, visto que estas não eram oferecidas.

Nas entrevistas semi-estruturadas, as professoras relatam em suas falas a relação com a Educação dos Jovens e Adultos, narrando fatos que são elementares para entender como tem se constituído como docentes do EJA. A partir de questionamentos, como por exemplo, referentes as estratégias que utilizam para atuar tanto no Ensino Fundamental quanto na EJA, as educadoras conseguem diferenciar o trabalho como os dois segmentos:

A diferença é que no Ensino Fundamental e Médio temos um programa de conteúdo que deve ser todo visto, já na EJA precisamos ver os **conteúdos de acordo com a necessidade e o interesse dos alunos** para não ocorrer à evasão escolar (PROFESSORA A).

O trabalho com a EJA tende a ser mais tranquilo, com alunos mais interessados, **pode-se exemplificar melhor determinados conteúdos**. Com o Ensino Fundamental por serem mais imaturos há maior dificuldade em despertar o interesse (PROFESSORA C).

Percebe-se nas narrativas das professoras que a forma de organização do trabalho é diferenciada para atender as particularidades e dificuldades dos estudantes jovens e adultos. Além disso, buscam sempre despertar o interesse dos educandos para os conteúdos matemáticos, tendo como foco as necessidades dos mesmos.

6.2 Professor de Matemática: por quê?

Sabe-se que o trabalho docente em geral é acompanhado por um clima de tensões habituais, que fazem parte da rotina do trabalho de professor (a): “baixos salários, condições de trabalho muitas vezes precárias, excesso de carga horária, carência na formação social, etc.” (BARCELOS, 2012, p. 96). Diante destes aspectos que acabam por desvalorizar a profissão, muitos jovens quando precisam escolher a profissão acabam por descartar a possibilidade de se tornarem professores.

Um estudo realizado em 2010 pela Fundação Carlos Chagas, encomendado pela Fundação Victor Civita traz dados concretos e preocupantes: apenas 2% dos estudantes do Ensino Médio têm como primeira opção no vestibular graduações diretamente relacionadas à atuação em sala de aula:

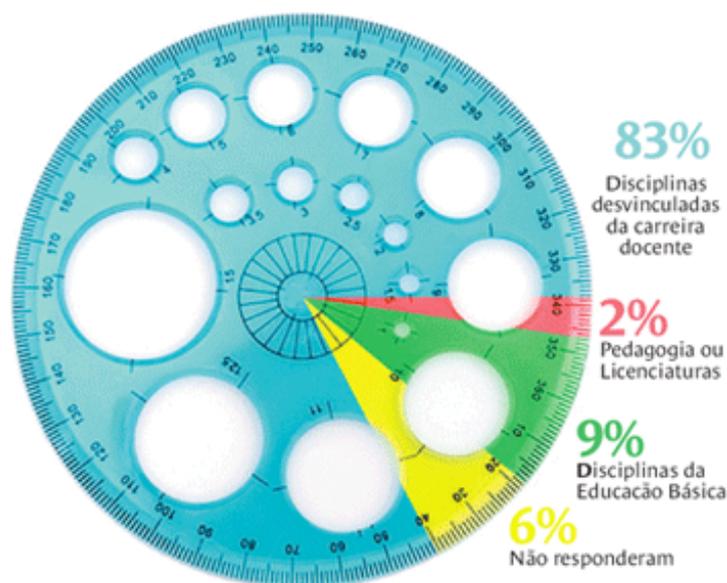


Figura 2: Gráfico sobre as opções no vestibular
Fonte: Pesquisa Atratividade da Carreira Docente no Brasil (FVC/FCC)

Diante desta realidade em torno da escolha pela docência questiona-se: “Professor de Matemática: por quê?”. Na busca por compreender os motivos que impulsionaram as participantes da pesquisa a optarem pela profissão de professor de Matemática, analisam-se as trajetórias de escolha, bem como a idealização que as mesmas construíram com relação ao trabalho docente.

6.2.1 Trajetória de uma escolha

O processo de escolha por uma profissão pode começar a fazer parte do mundo de muitos jovens desde cedo (SOARES, 2009). De fato, este momento de decisão, por vezes, exige dos estudantes o ato de parar para pensar, e repensar, sobre suas preferências, pois

ao escolher ou entrar numa profissão uma pessoa define um modo de vida. Começa a pertencer a um grupo que, conforme o seu grau de identificação, lhe traz benefícios ao atender a uma das necessidades humanas básicas, a de pertencimento (PENIN, 2009, p. 3).

Pode-se afirmar que muitas são as razões que levam uma pessoa a seguir a profissão, como por exemplo, status profissional, salário, influência familiar, entre outras. No contexto do presente estudo, questionou-se: “Quais os motivos que levaram a escolha pelo Curso de Licenciatura em Matemática?”.

Os fragmentos das falas dos sujeitos da pesquisa indicam alguns motivos que influenciaram a escolha pela profissão docente, mais especificadamente, a opção pela carreira de professor de Matemática, a saber:

a) Identificação com a Matemática

Nas entrevistas com as professoras um dos motivos apontados como decisivos no momento da escolha pelo Curso de Licenciatura em Matemática emerge da relação estabelecida com a disciplina de Matemática na Educação Básica. O gosto pelo cálculo, bem como a facilidade para desenvolvê-lo tornam-se fundamentais na tomada de decisão (GUIZELINE et al., 2005).

A fala que segue demarca bem esta ideia:

Foi bem engraçado, pois nunca pensei em fazer Matemática, nunca. Fazia cursinho, para fazer as provas de vestibular na época, não era por Enem¹³, e pensava em fazer odonto [...] Depois pensei em fazer enfermagem, e depois pensei, mas não tem nada a ver comigo [...] Olhei todos os cursos, não gostava de nenhum. **Sempre gostei de Matemática**, mas nunca pensei em seguir esta área. Daí, tá, vou fazer para Matemática para ver como é que é, fiz, segui e gostei (PROFESSORA A).

Ao falar sobre sua escolha a Professora A demonstrou certa indecisão com relação à profissão que iria seguir, tanto que cogitou a possibilidade de cursar outras duas faculdades. No entanto, o gosto pela Matemática influenciou sua decisão, de modo que optou pela carreira docente na disciplina em questão.

A Professora C, em seu depoimento indicou que sua facilidade para aprender Matemática motivou-a para a escolha da profissão que iria seguir:

Antes de nem se quer estudar Matemática já dava aula particular de Matemática. Porque **na escola a gente acaba se sobressaindo na área**, assim eu ajudava os colegas. A professora me pedia que eu ajudasse os colegas e eu ia ajudando, eles iam à minha casa, e foi andando. Eu achei que levava jeito para coisa e fui (PROFESSORA C).

Diante desta fala percebe-se que a afinidade com os cálculos matemáticos fez com que a Professora C, enquanto aluna, se sobressaísse, comparada aos demais estudantes da turma, na disciplina de Matemática. Fato este que proporcionou à docente a possibilidade de viver a experiência da prática de uma forma informal, ajudando os colegas. Deste modo, as situações vividas durante o Ensino Fundamental e Médio direcionaram a Professora C para a escolha de ser professora de Matemática.

Em síntese, pode-se dizer a Professora C foi tocada pela experiência vivida com seus colegas como docente da disciplina de Matemática. Deste modo, a professora ultrapassou a barreira entre informação e experiência, fato importante, pois segundo Larrosa (2002, p. 21), “a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência”.

Desta forma, conclui-se que, assim como vários estudantes que optam pelo Curso de Licenciatura em Matemática (PASSOS, 2005), gostar de Matemática e ter

¹³ Enem – Exame Nacional do Ensino Médio.

facilidade com os cálculos desde a infância, foram fatores que contribuíram para que as professoras A e C buscassem o Curso. Na esteira desta ideia, Guizeline et al. (2005, p. 5) afirma que gostar de Matemática, ou usar termos como ter facilidade, afinidade, se dar bem, se adaptar com a disciplina, definem a escolha do curso, pois significa a certeza “que vai se obter sucesso por meio da Matemática”.

b) Influência de amigos e familiares

A Professora B, tem a trajetória um pouco diferente das outras colegas, pois quando chegou seu momento de escolher a profissão, optou pelo Curso de Engenharia. Já cursando a faculdade uma situação inusitada aconteceu:

Uma colega minha disse:

- Vamos fazer vestibular na Católica para fazer Matemática.

Eu disse:

- A não, pelo amor de Deus, agora que eu já estou aqui na metade do Curso de Engenharia, não estou afim (Professora B).

Depois de muita insistência da colega, realizou o vestibular para Licenciatura em Matemática apenas almejando acompanhar a amiga neste processo seletivo. De acordo com a entrevistada, mais uma etapa importante se iniciava:

Fiz o vestibular, passei.

Aí, minha mãe ficou empolgada, e disse:

- Vai cursar, vê se tu gostas (PROFESSORA B).

Neste instante a Professora B se depara com a necessidade de definir uma profissão. Para Passos et al. (2005, p. 478), este momento de escolha profissional é marcado pela “angústia, pois quando se faz uma escolha deixa-se outra de lado”.

Influenciada pela mãe foi cursar Matemática, em paralelo com a Engenharia. No entanto, com o passar de um ano chegou à seguinte conclusão:

A Engenharia era boa porque tinha os cálculos, mas na verdade eu gostava era de dar aula. E eu não sabia disso. [...] Só que aí eu larguei a Engenharia e fiquei só com a Matemática. Aí fiz a Matemática (PROFESSORA B).

Nesta fala da Professora B pode-se constatar que sua afinidade com Engenharia decorria dos cálculos realizados nas disciplinas do Curso. No entanto, para se realizar profissionalmente necessitou perceber que ministrar aulas era o que

lhe proporcionava prazer, definindo assim sua opção pela carreira de professora de Matemática.

Com base na análise dos fragmentos das falas das professoras é possível observar que caminhos diferentes as conduziram a escolha pela docência na disciplina de Matemática, ou pode ter sido o gosto pela Matemática, ou à facilidade com cálculos, ou a influência de familiares e amigos. Nas entrelinhas destes discursos a essência da escolha é pautada principalmente por gostarem de cálculos e de dar aulas.

6.2.2 Idealização da profissão

Ao realizar a escolha por uma profissão a pessoa idealiza sobre a mesma, carregando consigo expectativas com relação à carreira profissional que irá seguir. No caso da opção pelo trabalho docente este fato é marcante, visto que os futuros professores “são trabalhadores que já ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar” (TARDIF, 2012, p. 68).

Para o autor, esta imersão gera algumas certezas com relação à prática docente. Neste sentido, quando questionada sobre sua concepção do que seria ser professora, a Professora A deixa transparecer que suas interações sociais enquanto aluna influenciaram na construção de sua visão sobre a profissão escolhida:

Eu acho que sempre pensei que **era mais ou menos isso**. As dificuldades, porque a gente sempre vê na TV, na época que eu ainda estava fazendo o curso os professores conversavam muito a respeito disso, das dificuldades, salário baixo, aquela coisa toda, mas não era uma coisa que não me desmotivava (PROFESSORA A).

Nas palavras da Entrevistada A, consta-se que a mesma idealizava a profissão com base no que experimentou enquanto aluna e pela mídia, que nem sempre retrata o ser professor da forma como realmente é, negando as condições de trabalho e culpabilizando os professores pelo fracasso da educação. No entanto, mesmo conhecendo alguns percalços da profissão não se deixou desmotivar.

Em contrapartida, a Professora B, tinha a seguinte ideia sobre ser professora:

Eu achava assim: Ser professor era um *must!*

De acordo com a Professora B, ela idealizava a profissão docente como algo encantador, porque

Na verdade, na faculdade o que acontecia era que os professores nunca te mostravam o lado negativo: criança vem para a escola doente, a criança pode fazer xixi na sala, a criança vem suja para a escola, a criança vem com problema psicológico, a crianças às vezes é abusada em casa e vem para a escola revoltada, então nada disso foi passado para nós, então a gente achava que ser **professor era morar no paraíso** (PROFESSORA B).

A Professora C, por sua vez, relata que não tinha um entendimento do que era ser professora:

Eu não tinha muita ideia, não. Porque pelo que a gente vê quando é aluno, a gente não tem noção. A gente **vive em um mundo mágico**, quando entra na faculdade. Quando começa a fazer o trabalho de campo, começa aí ver como funciona, e começa a formar leve noção.

Nesta fala, é possível notar que a docente não tinha uma imagem real, e sim idealizada com relação ao processo de trabalho docente quando optou pelo magistério. Assim como, para a Professora B, o ser professora estava relacionado a um mundo mágico, como uma espécie de encantamento, no qual a docente desempenharia suas funções em um ambiente tão perfeito que se aproximaria do paraíso. No entanto quando se torna professora, este encantamento desaparece dando lugar a uma realidade desconhecida que teria que desvendar.

Percebe-se que as professoras ao optarem pela profissão docente tinham idealizações divergentes com relação ao futuro profissional. Assim ao conhecerem a realidade escolar a professora B e C tiveram que passar por uma fase de adaptação, já a Professora A não criou expectativas além do que esperava.

6.3 Formação Profissional

Para falar sobre o percurso da formação profissional das professoras dividiu-se este em três momentos, contemplando a trajetória de formação inicial até o momento atual. Por compreender que esta formação não inicia no Curso de Licenciatura em Matemática, assim como não se esgota neste período.

6.3.1 As marcas da trajetória pré - profissional

A formação profissional do professor vai sendo construída através de uma trajetória profissional, que de acordo com Tardif (2012), tem início na socialização¹⁴ do futuro docente enquanto estudante. Para o autor, “grande parte do que os professores sabem sobre ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos” (p. 68).

Na esteira desta afirmação, é possível identificar as marcas deixadas pela trajetória pré-profissional das docentes participantes do estudo, principalmente no que se refere à influência de seus antigos professores de Matemática no modo como ensinam:

Ele me marcou assim, porque ele me cobrava muito a tabuada, e eu segui isso, sabe. [...] Eu gostava desta cobrança, porque assim eu aprendi a tabuada (PROFESSORA A).

Eu tive uma professora que era maravilhosa. Aquela mulher quando chegava ao quadro explicava um exemplo de cada situação que pudesse existir. [...] Quando tu ias para o exercício tu não tinha dúvida, tu sabias fazer tudo, porque todas as dúvidas ela conseguia sanar naqueles exemplos que ela dava, então ela era, para mim, no meu ponto de vista, ela era fenomenal. Tem gente que não gosta da didática dela, eu didaticamente, eu não sei, se ela seria considerada boa ou ruim, mas no meu ponto de vista eu gosto muito, gostava muito, e ainda gosto da maneira como ela abordava o conteúdo (PROFESSORA B).

¹⁴ Socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda sua história de vida e comporta rupturas e continuidades (TARDIF, 2012, p. 71).

É o que eu sigo até hoje. O cara que era mais bravo, mais rígido, mais chato, e eu faço hoje igualzinho a ele. [...] Eu acho que de certa parte eu gostava, e gosto de rigidez, porque apesar dele ser rígido ele não deixava de conversar com a gente, ele parava a aula e em certos momentos conversava, mas ele sempre foi muito rígido, exigente, ele dava aula muito bem, ele cobrava tudo que ele dava. Então ele sempre foi desse tipo, e eu vou pela mesma linha (PROFESSORA C).

As falas das professoras retratam que as marcas deixadas pela trajetória pré-profissional são profundas, independente dos aspectos experienciados, passaram pela formação inicial do magistério sem modificar muitas de suas crenças anteriores a respeito do ensino. Percebe-se que na constituição da identidade das professoras estão presentes os modelos de docente internalizados a partir das vivências de aluna.

6.3.2 Formação no Curso de Licenciatura em Matemática

De acordo com o Parecer CNE/CES 1.302/2001 que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura, os “cursos de Licenciatura em Matemática têm como objetivo principal a formação de professores para a educação básica” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 1). Com esta finalidade estabelecida, percebe-se que os cursos que formam os professores de Matemática tem a função de fornecer bases para o desenvolvimento o trabalho docente, isto é, conhecimentos específicos e aprofundados dos conceitos matemáticos a serem ensinados aos alunos, bem como uma fundamentação teórica.

Para atingir o objetivo central dos Cursos de Licenciatura em Matemática, o Parecer CNE/CES 1.302/2001 institui conteúdos que devem ser comuns a todos os cursos de Licenciatura, são eles: Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra Linear, Fundamentos de Análise, Fundamentos de Álgebra, Fundamentos de Geometria, Geometria Analítica. Além disso, deve-se incluir:

a) conteúdos matemáticos presentes na educação básica nas áreas de Álgebra, Geometria e Análise; b) conteúdos de áreas afins à Matemática, que são fontes originadoras de problemas e campos de aplicação de suas teorias; c) conteúdos da Ciência da Educação, da História e Filosofia das Ciências e da Matemática (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 6).

Com relação às docentes participantes do estudo, sabe-se que a Professora A realizou sua formação em um período em que o Parecer CNE/CES 1.302/2001 já estava em vigor, enquanto as Professoras B e C não tiveram esta possibilidade. É importante realizar a análise sobre a formação profissional das docentes tendo por base esta informação, uma vez que indicará possíveis mudanças.

Ao falar sobre a formação profissional no que tange as disciplinas que abordavam os conhecimentos específicos da Matemática a Professora C relembra seu começo como universitária:

Era complicado no começo. [...] Ninguém avisa para gente como é na faculdade. Então eu cheguei à faculdade, os professores largavam coisas lá e tu vai te virar, vai buscar e vai correr atrás. [...] E aí que eu percebi, depois de uns semestres: Ainda bem que eu tenho facilidade para aprender, porque se eu não tivesse eu acho que eu tinha rodado bastante.

A fala da professora C demonstra que para superar as dificuldades que encontrava com relação às disciplinas era necessário acrescentar um empenho pessoal. Depois deste relato, afirma que obteve conhecimentos matemáticos durante sua formação, no entanto para ela estes conhecimentos não acompanham sua prática, pois “tudo o que ensino é basicamente o que aprendi depois”.

Na mesma direção as professoras B e A relatam sua relação com as disciplinas voltadas para o conhecimento específico da área

Eu sempre digo que eu entrei na faculdade fazendo conta e saí da faculdade fazendo conta. Então eu tive muita aula de cálculo, que até hoje eu não sei para que eu tive tanto cálculo, porque eu não uso nenhum dos cálculos que eu tive na faculdade. Não uso nenhum deles, na minha prática é outro cálculo, é outra coisa. Não me utilizo deles para nada (PROFESSORA B).

Tu diz o conteúdo que a gente faz na prática? Não a parte de cálculo que eu não utilizo agora? [...] Eu aprendi sim, só tinha algumas coisas que eram mais complicadas (PROFESSORA A).

Com a complementação das falas das professoras A e B, percebe-se que as três docentes tiveram disciplinas que abordavam os conteúdos matemáticos, e que apesar de algumas dificuldades foram construindo saberes sobre os mesmos. No entanto, todas elas, consideram que os cálculos vistos não são os mesmos que atualmente desenvolvem em sala de aula.

A distinção entre conteúdos matemáticos vistos na universidade, e os trabalhados em sala de aula remete a ideia discutida por Robson de Sá (2012, p. 2) em um artigo publicado no *site* da InfoEscola

a formação do professor de matemática engloba alguns atributos que são quase inaplicáveis nas salas de aulas da educação básica. Há sempre uma grande ênfase nos conteúdos de cálculos diferenciais e integrais, física teórica e experimental, equações diferenciais, geometria diferencial, em fim, uma série de conceitos abstratos que estão distantes das aplicações curriculares dos ensinos fundamental e médio.

Pode-se dizer que as docentes têm dificuldade em perceber a relação entre o que estudaram na universidade e sua aplicação na educação básica, uma vez que estas disciplinas apresentam os conteúdos matemáticos com muita abstração e não exploram suas relações com a realidade que irão encontrar nas turmas de Ensino Fundamental e Médio. Isso as remete a ideia de que conteúdos matemáticos trabalhados na universidade são distintos dos desenvolvidos na prática.

Conforme visto anteriormente, no Parecer CNE/CES 1.302/2001 além das disciplinas que abordam os conteúdos específicos da Matemática, o futuro professor precisa ter em sua formação disciplinas direcionadas a aspectos relacionados à Ciência da Educação, da História e Filosofia das Ciências e da Matemática. No entanto, muitas vezes nos Cursos de Licenciatura em Matemática,

demonstra-se a priorização dos conceitos abstratos e a subordinação dos conteúdos pedagógicos, que na verdade formam a alma do professor, seja ele mediador de qualquer área do saber. Além disso, existem poucas matérias contemplantes das bases pedagógicas, bem como, dos conteúdos históricos da matemática e suas aplicações (SÁ, 2012, p.2).

A professora B em seu relato, quando se refere às disciplinas voltadas para os conteúdos pedagógicos, corrobora com a visão exposta por Sá (2012)

Eram poucas na minha época, bem poucas. [...] Na minha época que eu fiz a gente tinha psicologia, a gente tinha as religiosas, mas as de laboratório eram um pouco mais que produtiva. Mas, também não era assim nada de extraordinário. Tinha coisa ali no laboratório que eles explicavam e a gente ficava meio que a ver navios, porque não entendia muito bem o que estavam explicando, porque **não faziam conexão com o que a gente tava aprendendo na sala de aula.**

Além de considerar poucas as disciplinas dos conteúdos pedagógicas a Professora B, aponta outro aspecto importante na sua fala, isto é, a falta de conexão

entre as disciplinas do Curso como um todo. Percebe-se que, por vezes, disciplinas específicas da área da Matemática e as disciplinas voltadas para os conhecimentos pedagógicos, são trabalhadas em paralelo, sem o mínimo de ligação.

Como consequência desta falta de relação entre as disciplinas, assim como a supervalorização dos conteúdos matemáticos por parte dos formadores, e também dos estudantes em formação, geram-se as situações destacadas pelas docentes A e C

Às vezes acontecia de matar muito tempo, de não se tornar tão interessante e de ser tão proveitosa como a gente pensou que podia ser (Professora C).

Eu sempre fui das exatas, eu sempre gostei de cálculos, quando eu tinha esta parte assim mais de filosofia, estas coisas assim, eram mais textos e isso eu já não gostava muito (Professora A).

Para as professoras A e C o mais importante eram as disciplinas voltadas para o conteúdo matemático, enquanto que as disciplinas da área da educação naquele momento não apresentam significado para a sua formação. Assim cursavam as disciplinas apenas para cumprir os requisitos do currículo.

6.3.3 Formação continuada

É importante perceber no relato das professoras que durante sua formação no Curso de Licenciatura em Matemática, primavam pelos conhecimentos matemáticos, não dando a devida importância para as aulas voltadas para aspectos relacionados ao conhecimento pedagógico. Ao ingressarem no trabalho docente, no encontro com a realidade escolar, todas as docentes sentiram a necessidade de buscar uma formação continuada, conforme suas falas

Eu precisava fazer alguma especialização, porque eu precisava seguir estudando (Professora A).

Eu achava que eu precisava de um algo a mais para poder dar aula. Justamente porque eu já achava que não estava dando conta, estava faltando alguma coisa na minha formação e eu não sabia o que era. Não sabia o que era, e não sabia como fazer às vezes. [...] Então eu precisava da especialização para me conscientizar também, para saber o que eu tinha

que fazer, como eu tinha que fazer e como eu tinha que procede. E a especialização me ajudou muito nisso (Professora B).

Eu acho que foi a matéria. E como a gente está tendo computador a torto e a direito, tudo a disposição dos alunos. E a Matemática e a Linguagem fala sobre isso, as diversas formas de ensinar Matemática: trabalhar com oficinas, trabalhar com computador, trabalhar com várias abordagens porque cada um tem seu momento de aprendizagens de cada jeito. Então o caminho que eu segui foi esse (Professora C).

Por sentirem-se desatualizadas, por perceberem como as novas tecnologias invadiram os espaços de aprendizagem, por acreditarem que a educação está em movimento constante, e que isto implica em renovação, as professoras buscam na formação continuada um espaço para preencher as faltas das diversas ordens que atravessam seu cotidiano. Para as professoras deste estudo as especializações foram os dispositivos encontrados para atualizar sua formação e qualificar sua prática.

6.4 Prática docente na Educação de Jovens e Adultos

Quando ingressaram na carreira docente, as professoras ministravam aulas de Matemática no Ensino Fundamental e Médio nos turnos da manhã, ou da tarde, ou nos dois. Com o passar do tempo, pela necessidade e possibilidade começaram a trabalhar no turno da noite, e conseqüentemente, lecionar na Educação de Jovens e Adultos

Na verdade eu não procurei. Foi que a gente tem que trabalhar mais do que vinte horas, e para **conseguir encaixar os horários** eu tive que passar para a noite. Mas, **gosto muito e pretendo não sair do EJA** (Professora A).

Foi questão de horário. Eu estava aqui, só que foi chamada em outro concurso, então para **encaixar os horários** eles me cederam todas as manhãs, e aqui me jogaram para a noite para que eu pudesse atender aqui só a noite, e ter a manhã livre para pegar outra escola e conseguir liberar as tardes por causa da criança. **Foi por acaso, e por acaso depois eu gostei muito** (Professora C).

Nota-se que mesmo sendo o encaminhamento para o início do trabalho com jovens e adultos movido por aspectos particulares das professoras, estas se sentem satisfeitas por estarem atuando na Educação de Jovens e Adultos. Dentre os

motivos que despertam o prazer por lecionar nesta modalidade estão relacionados ao acolhimento dos alunos, ao respeito que os mesmos tem pelos professores e o interesse deles em aprender. A professora B pontua bem estes itens

Eu gosto de dar aula para os jovens e adultos, eles são mais respeitosos com os professores, porque hoje em dia é complicado dar aula para adolescente. Eu acho assim que os jovens e adultos é aquela coisa que o professora sonha. Dar aula para jovens e adultos é o que professor sonha fazer, por quê? Porque é uma turma que aceita tudo que tu oferecer, quando pega, pega de verdade (Professora B)

A Professora C complementa esta ideia

Na turma dos mais velhos geralmente a gente consegue dar aulas maravilhosas, que eles prestam mais atenção, eles podem ter muito mais dificuldade mais eles tão ali, estão te vendo. Às vezes tu fala a mesma coisa dez vezes, de manhã ninguém te escutou, fala uma vez na EJA no outro dia eles vem e te lembram o que tu falou. Então eles te dão atenção. É bem diferente (Professora C).

Contudo, no começo da prática docente na Educação de Jovens e Adultos as professoras encontraram algumas dificuldades, principalmente por dois motivos: a falta de uma formação orientada para o trabalho na EJA e as diferenças detectadas entre a forma de ensinar os conteúdos matemáticos para as crianças/adolescentes, e para os jovens e adultos. A Professora C narra com riquezas de detalhes esta fase marcada por mudanças e adaptações:

Foi difícil, muito. Só acostumada a lidar com adolescentes, aqueles estão sempre correndo de um lado para o outro, cornetiando, gritando, brigando, e falando, e isso e aquilo, cala a boca fulano. Chega à noite aquilo dá um zummmm... *stop*. Para, o mundo que eu quero descer, então tu dá uma freada brusca. Aí tu chegas de noite tem que repensar tudo, tudo... Não precisa porque é mais calmo, mais lento, mais devagar, eles já trabalharam o dia inteiro que nem eu.

Para as professoras as dificuldades de trabalhar com a disciplina de Matemática na Educação de Jovens e Adultos superam-se à medida que as experiências de vida dos alunos e da docente vão se interligando. Esta relação impulsiona a compreensão do que é ser professora de jovens e adultos, na construção de uma identidade singular que a diferencia das suas outras formas de ensinar.

Só com conhecimento, quando a gente vai conhecendo a turma, quando a gente vai passando mais tempo, a gente vai aprendendo. A experiência conta demais para a prática (Professora C).

Toda a experiência é válida, na EJA principalmente (Professora B).

Acho que tudo, tudo que a gente vai aprendendo, todas as experiências que a gente vai passando de alguma forma contribui (Professora A).

Quando estas mulheres falam sobre si, trazem o significado do que é ser professora de Matemática na EJA, que de certo modo, pode ser diferente do que sociedade entende por ser professora, pois parte desta identidade é construída no seu trabalho. É importante escutá-las porque seus discursos são marcados pela prática, dificuldades, superação, criação de um significado novo que emerge de si. Elas se despedem de uma formação que lhe dá segurança, para entrar em um ambiente que está por vir, e, portanto precisam construir uma nova roupagem para dar conta desta realidade.

7 FIOS ENCONTRADOS

O presente capítulo mostra como os saberes docentes conceituados por Tardif (2012) - da formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial - e Gauthier et al. (1998) - disciplinar, curricular, experiencial, ciências da educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica - permeiam a prática dos sujeitos da pesquisa.

7.1 As formas como os saberes docentes permeiam a prática do professor de Matemática na EJA

Durante a formação inicial e contínua das professoras as instituições que escolheram para realização de seus estudos, transmitiram a elas um conjunto de saberes oriundos das ciências da educação e pelos saberes pedagógicos, que são os saberes de formação profissional. Estes saberes foram incorporados à prática das docentes de uma forma diferente, pois quando questionadas a respeito das contribuições da formação para o trabalho da disciplina de Matemática com jovens e adultos indicaram que

Eu sempre ouvi dos professores que a gente tem que trabalhar os problemas, as coisas, sempre com a realidade dos alunos, então este não influencia se os alunos são do EJA, ou do regular do período da manhã (Professora A).

Na turma da gurizada eu vou chegar de uma maneira, na turma dos mais velhos eu vou chegar de outra maneira, então isso daí é meio pessoal. O curso de Licenciatura não influi muito (Professora C).

Hoje se eu não consigo chegar a um aluno, assim de uma forma explicando no quadro, por exemplo, explicando matéria lá, não consegui chegar ao aluno com aquela explicação, quando eu vou para casa eu fico pensando o que eu tenho de material dos meus projetos, dos anteriores, feitos através da minha especialização, que eu possa ajudar. Se eu não tiver, eu vou inventar, porque eu sei fazer. Então, eu vou procurar ou eu vou inventar alguma coisa para trabalhar com ele, que ajude ele. Então essa coisa, isso a especialização me ajudou bastante, coisa que eu não tive na universidade (Professora B).

A Professora C ao falar da sua prática diz que o Curso de Licenciatura em Matemática não contribuiu para os seus atos pedagógicos, pois ela cria estratégias de acordo com a realidade encontrada em cada turma. Desta forma, percebe-se que os saberes de formação, no que tangem as ideologias pedagógicas vistas no decorrer da formação inicial não estão permeando o seu trabalho docente.

Em contrapartida, a prática da Professora A é permeada pelos saberes de formação, uma vez que retoma estes saberes que lhe foram transmitidos para orientar suas atividades educativas. O mesmo acontece com a Professora B, que encontrou nos saberes imprimidos durante a Especialização, o que Tardif (2012, p. 37) considera como um “arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas”.

Ainda no período de formação (inicial ou contínua) das participantes da pesquisa, foram igualmente transmitidos, os saberes disciplinares. Quanto a este saber que se apresenta no formato das diversas disciplinas cursadas, é importante frisar que no decorrer de suas práticas as docentes não o produzem, no entanto, para ensinar extrai o saber produzido por pesquisadores (GAUTHIER et al., 1998).

Neste sentido, embora as professoras relatem que os saberes disciplinares oriundos da formação específica da Matemática, não são mobilizados

Eu fiz conta na faculdade que nunca mais na vida eu usei (Professora B).

Tu diz o conteúdo que a gente faz na prática? Não a parte de cálculo que eu não utilizo agora? (Professora A).

Tudo que eu ensino é basicamente foi o que eu aprendi, depois (Professora C).

Estes estão permeando o desenvolvimento de suas aulas de Matemática com os alunos jovens e adultos. Pois, “ensinar exige um conhecimento do conteúdo

a ser transmitido, visto que, não se pode ensinar algo que não se domina” (GAUTHIER et al., 1998, p. 29).

Ao longo dos anos de trabalho as professoras em questão foram induzidas a incorporar em suas práticas os saberes curriculares, visto que, estes são utilizados pela instituição de ensino como uma forma de categorizar e apresentar os saberes sociais definidos e selecionados (TARDIF, 2012). Após a seleção dos saberes produzidos pelas ciências, a escola forma um *corpus* que será ensinado nos programas escolares (GAUTHIER et al., 1998).

No decorrer do processo de escolhas e definições do que será ensinado o professor não é incluso, ou seja, não produz os programas. Assim, outras pessoas encaminham o que será ensinado em sala de aula, além de que muitas vezes, este direcionamento é proporcionado pelas próprias editoras de livros didáticos.

Nesta direção, nota-se que, as professoras conhecem os programas que precisam seguir, sendo este mais um saber que permeia sua prática

Eu sigo uma sequência, porque tem coisas que são pré-requisitos, então tem que seguir uma sequência. Então no momento que eu termino um conteúdo eu já vejo qual é o próximo, porque geralmente se precisa aquele conteúdo anterior para o próximo. Então, a sequência do programa eu sigo, só que tem coisas que eu vejo que posso retirar para ter mais tempo de trabalhar com coisas mais importantes, mais necessárias para o dia a dia (Professora A).

Então, eu vou procurar em três, quatro livros conteúdos, vou ver qual é melhor conteúdo, na melhor explicação (Professora B).

Pelos fragmentos das falas das professoras nota-se que suas práticas com jovens e adultos são direcionadas para atender as especificidades do programa de Matemática pré-determinado. No entanto, muitas vezes fazem escolhas de preferências de conteúdos e material a ser usado, visando às particularidades e necessidades dos estudantes da EJA.

Uma análise do modo como os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares, permeiam a prática das docentes, remete a ideia explicitada por Tardif (2012) de que estes saberes são mais ou menos de segunda mão. De certa forma, é uma afirmação impactante, mas verdadeira, uma vez que “se incorporam a prática docente, sem serem, porém produzidos ou legitimados por ela” (TARDIF, 2012, p. 40).

Deste modo, é fato que “além de não controlarem nem a definição nem a definição dos saberes curriculares e disciplinares, os professores não controlam nem a definição e seleção dos saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação” (TARDIF, 2012, p. 41). Conseqüentemente, cria-se uma situação de exterioridade entre o professor e estes saberes, manifestando-se “através de uma nítida tendência de desvalorizar sua própria formação profissional, associando-a “a pedagogia e às teorias abstratas dos formadores universitários”” (TARDIF, 2012, p. 41).

Durante vários momentos, já foi identificado nas falas das professoras esta exterioridade com os saberes da formação profissional e os saberes disciplinares, não relacionando estes muitas vezes com a prática de sala de aula. A Professora A, retorna sua situação com relação aos saberes da formação continuada

Não eu acho que não. Porque esta especialização foi mais teórica, e aqui eu trabalho muito. Lá era muito texto, muita leitura de textos, e aqui a gente trabalha mais com exercícios mesmos, então não vejo muita ligação assim.

Como uma espécie de fuga, “o corpo docente na impossibilidade de não controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática” (TARDIF, 2012, p. 48). Neste sentido, a prática cotidiana da profissão origina os saberes experienciais.

Os saberes experienciais apareceram de uma forma muito marcante na fala das professoras sobre suas práticas com jovens e adultos na disciplina de Matemática. Para as participantes, os primeiros passos da docência na EJA foi um caminhar incerto e nebuloso, devido às fragilidades deixadas na formação, visto que nenhuma das professoras teve uma formação direcionada para as especificidades desta modalidade de ensino.

No entanto, as professoras revelam que o tempo de trabalho com jovens e adultos proporcionou mudanças

A gente vai amadurecendo (Professora C).

Com o crescimento profissional a gente vai se modificando (Professora B).

O amadurecimento e as modificações ocorridas no exercício do trabalho docente, mencionadas pelas professoras B e C, são consequências do “aprender através de suas próprias experienciais, significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo que se encontra habitualmente, sendo registrado no nosso repertório de saberes” (GAUTHIER et al., 1998, p. 32–33). Assim, da experiência, proveniente da prática e das múltiplas interações com os alunos as docentes criam estratégias que consideram mais favoráveis para o ensino de Matemática para os jovens e adultos

Antes eu entrava com muita teoria, agora eu estou trabalhando mais prática mesmo. A parte de mostrar conteúdo, eu vou aos tópicos principais, tem coisas que é importante a gente mostrar, mas o tempo não dá, tem que estar priorizando o que é mais importante, o que realmente eles vão precisar para o próximo ano. Isso eu modifiquei, pois antes eu tentava mostrar tudo o que tinha que ser mostrado, tudo o que tava no programa. Agora não, agora eu **pego os tópicos mais importantes, o que eu acho que eles precisam aprender**, para conseguir trabalhar mais tempo, e eles fixarem melhor, porque senão fica o conteúdo novo em cima de conteúdo novo, e eles acabam esquecendo. Não adianta, chega ao final e eles não sabem (Professora A).

Faço a exposição do conteúdo no quadro, explico, procuro, geralmente, explicar mais de uma forma, porque às vezes um entende de um jeito, mas o outro entende de outra, **procuro outras maneiras de explicar a mesma coisa** (Professora B).

Diversas vezes com a quinta série, que eles tinham muito problema com a tabuada, na sala de informática a gente tem um jogo com tabuada, que **tanto criança, quanto jovem, quanto adulto todos gostam de fazer as coisas brincando**. Muito mais legal tu ver um desenho ali na tua frente do que tu tentar adivinhar e tentar vencer limites. Então todos gostam e aprendem (Professora C).

Através dos fragmentos da fala das professoras nota-se que no exercício cotidiano de sua função as docentes desenvolvem *habitus*, isto é, “certas disposições adquiridas na e pela prática real” (TARDIF, 2012, p. 49). Os *habitus*, por sua vez “podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”” (TARDIF, 2012, p. 49). Contudo, percebe-se que as professoras acabam por manifestar os *habitus* na forma de um saber-ser e saber-fazer que apresentam traços pessoais e profissionais autenticados pela prática cotidiana.

Outro saber que está permeando a prática das professoras é o saber das ciências da educação. Este saber foi sendo construído, no decorrer da formação e no exercício de suas funções, uma vez que as docentes foram adquirindo

conhecimentos que colaboram, não diretamente com o ensinar Matemática para jovens e adultos, mas permitiram criar seus “jeitinhos” relacionadas à educação de uma maneira geral.

Neste sentido, pode-se exemplificar que as docentes conhecem seus direitos e deveres perante a comunidade escolar, sabem da existência de um sindicato que luta por suas causas, dominam aspectos relacionados ao trabalho como um todo e reconhecessem as especificidades da realidade do público alvo da escola. Em síntese, este saber “permeia a maneira do professor existir profissionalmente” (GAUTHIER et al., 1998, p. 31).

O saber da tradição pedagógica acompanha as professoras antes mesmo de optarem pelo curso de Licenciatura em Matemática, pois são as representações que as docentes possuíam acerca da escola. Com a prática cotidiana, este saber sofreu modificações e adaptações ocasionadas pelo saber experiencial, e pelo saber da ação pedagógica.

Os saberes da ação pedagógica das professoras permeiam seu trabalho na disciplina de Matemática com jovens e adultos, na medida em que estas docentes participam de encontros onde podem compartilhar com os colegas suas ações de trabalho. Assim, validam este saber à medida que os próprios pares podem avaliar e comparar as ações, tornando-se conhecidas e aprendidas por outros professores que passam a usar em suas salas de aulas.

Em suma, constata-se que os saberes apontados por Tardif (2012) e Gauthier et al. (1998) estão permeando a prática das professoras de Matemática na Educação de Jovens e Adultos. É notório que apesar de nenhuma das professoras ter uma formação profissional voltada para o ensino de Matemática para jovens e adultos, elas estão constituídas por diversos saberes construídos ao longo do exercício do trabalho. Nesta direção alguns saberes, como por exemplo, o da experiência prevalece sobre os demais, assim como a relação de cada uma das professoras com seus próprios saberes é diferente.

8 SITE: UM PRODUTO EM RECONSTRUÇÃO

Um dos aspectos que diferencia o Mestrado Profissional do Mestrado Acadêmico é com relação ao trabalho final do curso. Em decorrência da portaria normativa, número 7, de 22 de junho de 2009, ampliou-se as possibilidades do formato de apresentação do trabalho de conclusão, pois antes finalizava-se o mestrado com a entrega de uma dissertação, agora o mestrando pode optar também entre

revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística; sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela Capes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 31).

Deste modo, no presente trabalho, além da dissertação, optou-se por apresentar um produto educacional no formato de um *site*, construído com base nas informações obtidas com a realização do grupo focal com as professoras participantes da pesquisa. Aplicação deste instrumento de coleta de dados possibilitou que as docentes discutissem sobre aspectos relacionados à Educação de Jovens e Adultos no contexto geral, mas principalmente, refletissem sobre a prática na disciplina de Matemática apontando aspectos que gostariam de conhecer e situações metodológicas em que precisam de sugestões para desenvolver nas suas aulas com jovens e adultos.

8.1 O a organização do *site*

A ideia central do produto é proporcionar aos professores da Educação de Jovens e Adultos, com maior intencionalidade os de Matemática, um ambiente no qual possam encontrar informações acerca da EJA, bem como sugestões de atividades que possam ser trabalhadas em sala de aula com os jovens e adultos. Nesta direção, pensou-se em apresentar o produto final no formato de um *site*, uma vez que este tem uma estrutura que possibilita estar em constante reconstrução através do acréscimo de informações atualizadas.

Para atender às solicitações das professoras criou-se o *site*: Educação de Jovens e Adultos, disponível para acesso no endereço: <http://lischerwenske.wix.com/educajovenseadultos> (Figura 3).



Figura 3: Página inicial do *site*.

O *site* é composto pelas seguintes páginas:

→ Resgate da história da EJA – está disponível a história da Educação de Jovens e Adultos no cenário brasileiro, no Estado do Rio Grande do Sul e no município de Pelotas. Neste sentido, considera-se a parte histórica um aspecto importante, pois a descrição da trajetória desta modalidade ao longo dos anos possibilita aos docentes a compreensão, por exemplo, de algumas especificidades do ensino para jovens e adultos. Além disso, não há muitas publicações referentes a este assunto para possíveis leituras, principalmente, quando referem-se à EJA na cidade de Pelotas.

→ Matemática na EJA – pode-se acessar algumas considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos, assim como desafios e contribuições da Educação Matemática para jovens e adultos. Este tópico está presente devido a importância dos docentes conhecerem algumas especificidades do trabalho da EJA, assim como se faz necessário a reflexão sobre as contribuições que o ensino da Matemática proporciona para estes estudantes e os desafios desta disciplina.

→ Legislação – apresenta-se os principais documentos referentes a EJA. Este item se faz presente na estrutura do *site* tendo em vista que a legislação fornece subsídios para trabalho do professor.

→ Atividades *online* – disponibilizou-se um leque de atividades envolvendo o conteúdo de Matemática, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. As professoras participantes da pesquisa manifestaram o interesse de conhecer diferentes propostas metodológicas que pudessem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem na EJA.

→ Troca de experiências – este espaço foi criado com a intenção de proporcionar aos visitantes a oportunidade de contar suas experiências com a Educação de Jovens e Adultos. Assim, a possibilidade de relatar sobre o trabalho direcionado para jovens e adultos, e também descrever alguma atividade que tenha realizado nas aulas de Matemática.

→ Comentários/Contato – neste item abre-se a possibilidade do visitante deixar seu comentário sobre o *site*, assim como enviar mensagens com dúvidas ou sugestões.

Em agosto foi realizado o lançamento oficial do *site* junto às professoras da Escola Mariana Eufrásia que participaram do estudo. Este momento apresentou-se

como uma forma de agradecimento pela participação na pesquisa, assim como possibilitou a retomada de alguns pontos que problematizaram as discussões realizadas durante o desenvolvimento do grupo focal.

9 À GUIA DE UMA CONCLUSÃO

A Educação de Jovens e Adultos como política pública é relativamente nova. Desde 1947 quando o primeiro programa oficial foi criado até os dias de hoje passou por uma série de mudanças, entretanto um dos principais objetivos dos programas segue o mesmo – a erradicação do analfabetismo - e outro ponto em comum é que sempre manteve relações tensas e conflituosas com os governos.

Na cidade deste estudo, a história da Educação de Jovens e Adultos foi apagada, buscou-se, então, na história oral reencontrar estes dados perdidos demonstrando a falta de cuidado com os documentos do EJA, e a desconsideração por esta modalidade de ensino.

Atualmente essa forma de ensino enfrenta muitos desafios, somado aos analfabetos jovens e adultos, encontram-se os excluídos da escola regular. O parecer n. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, fixou em 14 e 17 anos, respectivamente, as idades mínimas para ingresso nesta modalidade nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. Pensadores divergem sobre este parecer, pois para alguns sobrecarregaria a EJA, na medida em que acolheria toda a diversidade social e cultural rejeitada pela escola comum e tirando o foco das discussões necessárias: rever os processos de exclusão dos adolescentes.

Em relação a esta pesquisa não problematizou com as professoras estas questões, porém nas suas falas trazem as dificuldades de lidar com tantas idades diferentes e diferenças sociais e culturais, mas isto de acordo a elas, não é um impedimento para o trabalho, ao contrário consideram como um desafio, entendem o EJA como um lugar para atender aqueles que não tiveram satisfeitas suas necessidades educativas. Nesta lógica de preencher o que falta à EJA para alguns tem o codinome pejorativo de Programa para “tapar furos”, para outros será este professor um novo profissional? É um inventor? Criou a EJA?

O exercício do trabalho cotidiano destas professoras teceu o corpo deste estudo, através dos fragmentos de suas falas buscou-se compor um todo, dar resposta as questões que problematizaram a investigação. Encontrou-se mulheres que falaram de si, e em nossa escuta, elas também se escutaram, se deram conta de seu trabalho, do quanto se reinventaram como professoras da EJA.

Neste processo criaram recursos novos, mobilizaram saberes e experiências para se significarem como professoras da Educação de Jovens e Adultos, respeitando as especificidades destes estudantes e diferenciando a prática da que é realizada com as crianças. As docentes atendem as demandas escolares e ainda tem a responsabilidade de enfrentar as atuais exigências de um mundo globalizado, que submeteu o processo de trabalho escolar a uma crescente fragmentação gerando um afastamento das discussões educacionais.

Os baixos salários do magistério obrigam estas docentes a trabalharem no mínimo 40 horas semanais. Somado a isto, as professoras tem jornada de trabalho estendida a sua casa, pois sendo mulheres, na nossa sociedade, ainda são as responsáveis pelos afazeres domésticos, e parte da carga horária que desfrutariam com descanso é utilizada para preparar as atividades escolares, corrigir trabalhos, entre outras tarefas.

Em relação ao ensino da Matemática, sabe-se que é uma das disciplinas que mais leva a repetência e ao abandono (BARCELOS, 2012). É provável que muitos alunos que tiveram dificuldade com esta ciência e evadiram são estudantes da EJA. Para incentivar estes educandos a completar os estudos as professoras consideram que as aulas precisam ser práticas e interligadas com ações do cotidiano.

Ao falarem expõem que é na relação com os alunos que se constituem professoras de jovem e adultos, é um processo construído no dia a dia. Estas docentes não receberam formação para atuar na EJA, logo não é um título, e sim o aluno quem mostra o que ele precisa aprender, o jeito como ele pode aprender, o que consegue aprender e o que ela não está conseguindo fazer. Assim, neste jogo de trocas a docente vai construindo um saber, um saber que é dado pelo outro e recebido por ela, consolidado nesta relação que é exercida a partir de sua prática na escola.

Na tentativa de amarrar os fios que foram tecendo este trabalho, é importante que educadores, atores da educação, falem deste lugar, pois observa-se

que há uma tendência de que sobre a educação qualquer um pode falar. A mídia com alto poder de penetração transforma a educação em números e os professores em vilões, responsáveis pelo fracasso do sistema escolar público e pelo insucesso dos alunos.

Estes discursos são exaltados por políticos, em revistas de baixo nível intelectual e de domínio das grandes corporações televisivas. Apenas, recentemente, a partir dos debates sobre a EJA na Conferência Nacional de Educação (CONAE) os envolvidos com essa modalidade de ensino participaram das reuniões e da elaboração de documentos para o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020.

A Educação de Jovens é um tema relativamente novo, assim este estudo pretende contribuir com outras pessoas que queiram refletir sobre o mesmo. Sabe-se que este assunto é digno de mais aprofundamento, no entanto suas limitações foram necessárias, tendo em vista que, para este momento o que importava era responder as inquietações que impulsionaram a referida pesquisa.

REFERÊNCIAS

AIRES, Almeida. **Dicionário Escolar de Filosofia**. Lisboa: Plátano, 2003. Versão online: Disponível em: < <http://www.defnarede.com/>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

ARROYO, Miguel. Uma escola para jovens e adultos. Conferência - Reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da proposta de Reorganização e Reorientação curricular, São Paulo, 2003.

BACKES, Dirce Stein et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, São Paulo, v.35, n.4, p.438-442, 2011.

BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos**: currículo e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Formação de Professores para a educação de jovens e adultos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise do discurso**. Lisboa. Edições 70, 1977.

BARROS, Anália Bescia Martins de. **Relações entre saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, vista por alunos do PROEJA do IFSul de Sapucaia do Sul**. 2010. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BEDOYA, Maria Julia Alves; TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. Perfil dos professores da educação de jovens e adultos. **Athena: Revista Científica de Educação**, Curitiba, v. 10, n. 10, p. 63 -75 jan./jun. 2008.

BERTOLINI, Adriane Delepiane. **O ensino de ciências para jovens e adultos**: um estudo do projeto complementação da E.M.E.F. Dona Mariana Eufrásia. 2008. 45f. Monografia (Especialização em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOMBASSARO, Luis Carlos. **As fronteiras da epistemologia**: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – LDB: Lei 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. 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, 2002.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PELOTAS. Parecer n.º 01, de 24 de março de 2011. Autoriza o ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dona Mariana Eufrásia. Disponível em: <<http://cmepelotas.blogspot.com.br/2011/03/parecer-n-012011.html>>. Acesso em: nov. 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: fev. 2013.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.92, pp. 1115-1139. ISSN 0101-7330.

DIOLINA, Kátia. O trabalho do professor experiente e sua constituição: implicações e relações. **Revista L@el em (Dis-)curso**, São Paulo, v.4, n.2, p.112-127, 2011.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Educação matemática de jovens e adultos**: especificidades, desafios e contribuições. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FONTANA, Roseli. De que tempos a escola é feita? In:_____. **Tempo e Espaços de Formação**. Chapecó: Argos, 2003.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: Algumas reflexões. In:_____. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-24.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Disponível em: < <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2009/atratividade-carreira-docente-530689.shtml>>. Acesso em: abr. 2013.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GUIZELINE et al. O "Gostar de Matemática": em busca de uma interpretação psicanalítica. **Boletim de Educação Matemática**, vol. 18, núm. 23, p. 1 – 18, maio, 2005.

IERVOLINO, Solange Abrocesi; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, vol. 35, n. 2, p.115-121, jun, 2001.

JUSTOS, Jutta Cornelia Reuwast. Aprendizagem matemática na educação de jovens e adultos. In:_____. **Reflexões sobre a educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Pallotti, 2006.

KAEFER, Maria Teresinha. **Da Intenção à Ação**: avanços e retrocessos na Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual do RS no período de 1999 à 2008. 2009. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONE, Mariana de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, jan/fev/mar/abr 2002, n.19 p.20-28.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Ana Rita. **Investir na formação do professor da EJA**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/sete-passos-erradicar-analfabetismo-594388.shtml?page=2>>. Acesso em: 15 out. 2012.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIRELLES, Alessandra. **Prefeitura amplia EJA em Pelotas**. Disponível em: <<http://www.pelotas.rs.gov.br/noticias/detalhe.php?controle=MjAxMi0wMS0xMg==&codnoticia=29511>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em educação. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer N.º: CNE/CES 1.302/2001 . Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Aprovado em 6/11/2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria normativa n.º 7, de 22 de junho de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXLVI, n.117, p.31-32, 2009.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PASSOS et al. Ser professor de matemática: escolhas, caminhos, desejos.... **Ciências e Educação**, v.11, p. 471 - 482, 2005.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Profissão docente. **Salto para o futuro**. Ano XIX – Nº 14 – Outubro/2009. p. 1 - 9

PIMENTA, Selma Garrido. Formação do professor: identidade e saberes da docência. In:_____. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p.15-34.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v.3, n.3, p.6-14, set. 1997.

PINTO, Álvaro Viera. **As sete lições sobre educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2010.

Portal do MEC: programas e ações. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817>. Acesso em: 25 de fev. 2013

Portal dos Fóruns da EJA no Brasil: Histórico dos fóruns da EJA. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/historico>>. Acesso em: 20 de fev. 2013.

Relatório-síntese do II Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - II ENEJA. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_campina_grande_2000.pdf>. Acesso em: fev. 2013.

REZENDE, Maria Aparecida. **Os saberes dos professores da educação de jovens e adultos**. Dourados: Editora da UFGD, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, 3 de outubro de 1989.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Projeto Alfabetiza Rio Grande**. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/alfabetiza.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: mar. 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: < <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/eja.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: mar. 2013.

SÁ, Robson. **A formação inicial do educador matemático: uma análise crítica dos cursos de formação**. Disponível em: < <http://www.infoescola.com/educacao/a-formacao-inicial-do-educador-matematico-uma-analise-critica-dos-cursos-de-formacao/>>. Acesso em: jun. 2013.

SALVADOR, César Coll; MESTRES, Mariana Miras; GONI, Javier Onrubia; GALLART, Isabel Solé. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SATO, Paula. A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização. **Nova Escola**, São Paulo, n. 223, junho/julho 2009. p. 36-40.

SILVA, José Eduardo Neves; NACARATO, Adair Mendes. (Re)Significando a matemática escolar por meio da resolução de problemas em sala de aula da EJA. **Educação Matemática e Pesquisa**. São Paulo, v.13, n.1, 2011, p.117-140.

SOARES, Júlio Ribeiro. Magistério e constituição docente: histórias vividas e contadas por professores do ensino fundamental. IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo, 2009, p. 1 -16.

SOARES, Sonia Ribas de Souza. **As contribuições na vida e no trabalho dos alunos da EJA em Porto Alegre/RS: um estudo de caso**. 2006. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

STRELHOW, Thyeles Bocarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VICHESSI, Beatriz. Não trate aluno de EJA como criança. **Nova Escola**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/infantilizar-estudantes-eja-432129.shtml>>. Acesso em: jan. de 2013.

XAVIER, Ana Maria Feijó Bório. **Uma experiência de educação colaborativa e continuada com jovens e adultos**. Pelotas, 2006. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Apêndice A: Apresentação e declaração de consentimento informado**APRESENTAÇÃO**

Meu nome é Lisiane Jaques Rodrigues Scherwenske. Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Neste momento gostaria de convidar-te a participar da pesquisa que estou realizando para minha Dissertação de Mestrado.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras Lisiane Jaques Rodrigues Scherwenske e Maria de Fátima Duarte Martins, professora da Universidade Federal de Pelotas.

Atenciosamente,

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Dou meu consentimento informado para participar da pesquisa que estou sendo convidada a participar. Autorizo a publicação e divulgação do material para fins acadêmicos visto que os dados informados no decorrer dos encontros será parte da Dissertação de Mestrado.

Apêndice B: Questionário de identificação dos sujeitos da pesquisa

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

1. Nome: _____

2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Idade: _____

4. Formação

- Nível Médio – Área: _____

- Graduação – Área: _____

- Pós-graduação – Área: _____

- Ano que conclui o Curso de graduação: _____

- Local de formação: _____

5. Atuação Profissional

- Há quanto tempo atua como professor(a)? _____

- Qual é seu regime de trabalho (20h/40h/60h)? _____

- Em quantas escolas atua? _____

- Atuas como professora em quais modalidades de ensino?

() Anos Iniciais

() Ensino Médio

() Ensino Fundamental

() Educação de Jovens e Adultos

6.Trabalho com a Educação de Jovens e Adultos

- Há quanto tempo atua como professor(a) da EJA? _____

- Durante sua formação acadêmica você teve alguma disciplina que te orientasse com relação à Educação de Jovens e Adultos? _____

- Como é trabalhar com a disciplina de Matemática na EJA? Liste algumas facilidades e dificuldades.

- Para você o que diferencia o trabalho, por exemplo, do Ensino Fundamental e Médio, para a EJA?

Apêndice C: Roteiro orientador da entrevista semi-estruturada

Foco geral	Questões orientadoras
<p>1. Escolha pelo magistério</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como se deu a escolha pelo Curso de Licenciatura em Matemática? - Ao optar pelo curso de Licenciatura, qual era sua ideia sobre ser professora? - Tem algum professor (a) que tenha te marcado, tanto positivamente quanto negativamente?
<p>2. Formação profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Me conte um pouco sobre sua formação <ul style="list-style-type: none"> ❖ Como foram as disciplinas específicas da Matemática? ❖ E as disciplinas que abordavam o ser professor, como eram? ❖ Que autores lestes e quais foram as contribuições dos mesmos para sua prática docente? ❖ Durante a tua formação tivestes alguma experiência com a docência? - Depois de formada, você realizou especialização em (depende da entrevistada), o que te levou a esta escolha?
<p>3. Prática docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quais os caminhos que te levaram a Educação de Jovens e Adultos? - Mesmo sem uma formação direcionada para a EJA, o curso de Licenciatura em Matemática, contribuiu para sua prática com alunos de jovens e adultos? De que forma?

<i>Foco geral</i>	<i>Questões orientadoras</i>
3. Prática docente	<p>-Qual a importância da sua formação continuada para sua prática docente, com a EJA?</p> <p>- Como foi o começo de sua prática docente na EJA?</p> <ul style="list-style-type: none">❖ Facilidades ... Por quê?❖ Dificuldades...Quais foram os caminhos que você percorreu para ultrapassar estas dificuldades? <p>- As experiências anteriores tem te ajudado a ser professora da EJA? Em quais aspectos?</p> <p>- Ao longo dos anos, com o trabalho da EJA, houve alguma transformação na sua concepção do que é ser professora de Matemática na EJA?</p> <p>- Quais as características necessárias para uma boa professora de Matemática na EJA?</p>

Apêndice D: Roteiro orientador para o grupo focal

Como introdução ao grupo focal a pesquisadora, em um primeiro momento agradeceu as professoras participantes do estudo por colaborarem com sua pesquisa de dissertação, enfatizando que a contribuição delas foi muito importante para o desenvolvimento da investigação. Posteriormente, explicou-se as docentes que este momento era fundamental para a continuação do estudo e para o planejamento de uma atividade final que versará sobre as opiniões, expressadas no decorrer dos encontros. Por esta razão as opiniões, os diálogos, as problematizações com relação à Educação de Jovens e adultos se fez necessário, visto que mobilizou a pesquisadora na elaboração de um projeto, construído entre todas as envolvidas, que pode contribuir para o trabalho educativo com jovens e adultos.

Perguntas orientadoras

1. Quais os aspectos parecem frágeis quando o assunto é Educação de Jovens e Adultos?
2. Sua formação inicial deixou alguma lacuna quanto à orientação do trabalho com alunos jovens e adultos?
3. Quais são as estratégias metodológicas que orientam o trabalho em sala de aula com jovens e adultos?
4. Existe algum conteúdo específico da Matemática que gera dificuldade para ser trabalhado com os alunos da Educação de Jovens e Adultos?
5. Se você tivesse que escolher um conteúdo para ser trabalhado em um minicurso ou oficina qual seria? E quais seriam as expectativas com relação a este momento?

6. Existe alguma ferramenta metodológica que você tem curiosidade em conhecê-la, de maneira que posteriormente possa ser usada em suas aulas de Matemática com jovens e adultos?

7. Relate alguma atividade que desenvolva nas aulas de Matemática, com jovens e adultos, que proporciona o aprendizado dos conceitos matemáticos almejados?