



**X COLÓQUIO
INTERNACIONAL**
"Educação e Contemporaneidade"
22 a 24 de Setembro de 2016
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

REFLEXÕES DE PROFESSORES SOBRE ENSINO DE JOVENS E ADULTOS E SUA ATUAÇÃO NESTA MODALIDADE

DEBORA BEZERRA DE SANTANA

THAIS KAROLINE FERREIRA DA SILVA

EIXO: 18. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MEMÓRIA E NARRATIVAS

Resumo: Este trabalho analisa as percepções de professores com relação à modalidade de ensino de Jovens e Adultos (EJA), destacando seus desafios e perspectivas, focando na formação docente para a EJA. Para isso, realizamos uma pesquisa documental em memoriais de professores participantes do curso de especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade promovido pelo (antes colocar por extenso o significado da sigla RENAFORM/UFRPE sob os quais lançamos um olhar interpretativo baseado na análise de conteúdo textual. O estudo assinalou que os professores percebem a EJA como uma reintegração dos estudantes não apenas escolar como também na sociedade; sua formação é ponto de destaque, tendo em vista que não são preparados para atuar e lidar com a EJA, aprendendo na prática suas peculiaridades. Palavras-chave: EJA; Formação Continuada de Professores; RENAFORM

Abstract: This paper analyzes the perceptions of teachers regarding teaching mode Youths and Adults (EJA), emphasizing its challenges and perspectives, focusing on teacher training for EJA. To this end, we conducted documentary research on memorials participating teachers of the specialization course in Youth and Adult Education Diversity promoted by (before put in words the meaning of the acronym RENAFORM/UFRPE under which launched an interpretive look based on content analysis . text the study pointed out that teachers realize the EJA as a reintegration of students not only school but also in society, their training is important point, given that they are not prepared to work and deal with the EJA, learning in practice their peculiarities

Keywords: EJA; Continuing Teacher Training; RENAFORM

1 INTRODUÇÃO O cenário educacional brasileiro tem passado por constantes críticas e modificações no que diz respeito aos modelos de ensino e processos de ensino-aprendizagem, que não valorizam a atuação do estudante. Se contornar esses desafios é uma tarefa complicada para Educação Básica 'normal', quando nos referimos a Educação de Jovens e Adultos (EJA), as dimensões acabam por se expandir ainda mais. Visto que, essa modalidade de ensino apresenta uma rede de complexidades, que envolvem desde a diversidade do alunado até um currículo pautado nos interesses do mesmo. Diante disto, percebe-se a necessidade de olhar para a formação de professores, desde sua formação inicial, para conhecer como este futuro profissional está sendo preparado para lidar com os diferentes níveis de ensino e suas especificidades. Todavia, a EJA exige uma formação diferenciada, "em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas" (BRASIL, 2000, p.58), de modo que professor seja capaz de compreender a diversidade cultural, de identidades e saberes presentes neste ambiente escolar, o que, por vezes, não acontece. Neste sentido, Moura (2009, p. 49) nos aponta que:

A consequência é o desenvolvimento de uma prática pedagógica pobre para alunos tratados como pobres cognitivamente e culturalmente produzindo, como resultado, a reprovação e/ou expulsão dos alunos das escolas. Esses serão os jovens e os adultos que buscarão a escola quando as demandas socioeconômicas lhes exigirem (MOURA, 2009, pg. 49). Pesquisas sobre formação de professores apontam para a crescente necessidade de aperfeiçoamento continuado, que contemple as lacunas deixadas em seu processo formativo frente às diversidades que lhe são colocadas no contexto real da atuação profissional (GATTI, 1997; LOPES; SOUZA, 2005; MOURA, 2009; MILETO, 2009; RIBAS; SOARES, 2012). A pluralidade de possibilidades e problemas encontrados no ambiente escolar empurram os docentes a buscarem formas/meios/aportes para incrementar suas atividades. Diante desses posicionamentos e entendendo que ao pensarmos na formação continuada, nos apoiamos em Borges e Tardif (2001), que recomendam nos ater a mais que os conteúdos, disciplinas e pesquisa universitária, incorporando os saberes da ação, dos docentes experientes e eficazes, e as práticas profissionais que constituem o quadro de referência da nova formação dos professores. Neste sentido, acreditamos que conhecer as concepções sobre EJA apresentadas por professores que atuam e estão em formação continuada nesta modalidade, podem nos ajudar a entender o perfil dos professores que buscam por uma formação continuada em EJA e

as adversidades e expectativas que eles visualizam nesta modalidade, corroborando para repensarmos na maneira como as instituições de ensino qualificam seus profissionais para atuar na educação de jovens e adultos. Dessa forma, este trabalho se propõe a analisar as percepções de professores com relação à modalidade de ensino de Jovens e Adultos, destacando seus desafios e perspectivas. **2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública – RENAFORM/ UFRPE** Segundo as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é garantida aos professores a formação continuada no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996). Esse oferecimento ocorrerá mediante parcerias entre o Distrito Federal, os Estados e Municípios, e, supletivamente, a União, assim como rege o artigo 87 da mesma lei. Nessa perspectiva, e para atingir os planos de uma Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica disposta no decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, é instituída a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em 23 de setembro de 2011, pela portaria Nº 1.328 do Ministério da Educação. A Rede visa apoiar as ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica e em atendimento às demandas de formação continuada formuladas nos planos estratégicos de que tratam o decreto nº 6.755. A Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública – RENAFORM – possui articulação com as universidades e institutos federais de ensino superior. Na Universidade Federal Rural de Pernambuco, a RENAFORM-UFRPE se compromete com a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação no Estado de Pernambuco e oferta desde o ano de 2014 um total de nove cursos de Especialização, aperfeiçoamento e extensão, tendo como meta alcançar 860 profissionais (RENAFORM-UFRPE, 2016). Nesse contexto, está inserido a Especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Diversidade, cujo objetivo é refletir acerca da EJA como fenômeno social, multifacetado, que requer a compreensão de temáticas específicas para sua materialização; favorecer a criação de espaços para intercâmbio e reflexões

das práticas exercidas pelos cursistas na EJA, de modo que a socialização de suas vivências possa constituir-se também como espaço de compreensão e questionamento da identidade do sujeito educador que atua nessa modalidade (RENAFORM-UFRPE, 2016). Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012) trazem a discussão e preocupação sobre a preparação adequada de professores de EJA, para que se alcance resultados significativos no desafio de tornar a EJA, no estado de Pernambuco, uma modalidade de Educação de excelência. Considerado como desafio uma vez que a realidade dessa modalidade exige demandas de novas formas de atuação metodológica, de definição de expectativas de aprendizagens, que inclui capacidades e aprendizagens conceituais a serem desenvolvidas, familiarizadas, aprofundadas, sistematizadas e consolidadas em determinado tempo pedagógico e mediante percursos formativos que levem em conta as especificidades dos sujeitos, do currículo, com subjetividades e singularidades. Sob essa ótica, o papel do educador implica reconhecer as dimensões dessa prática pedagógica, da relação com os conhecimentos, das formas de educar, de ensinar e aprender na escola como um lugar de sínteses, de construção e de vivência de identidades sociais e culturais, de sistematização e de diálogo, de produção de conhecimentos, de reflexão e de problematização. Saber ser mediador de sínteses e articulação entre conhecimentos implica envolver-se em processos de formação continuada que tenham como conteúdo formativo a reflexão sistemática da prática pedagógica (PERNAMBUCO, 2012). **3 PERCURSOS METODOLÓGICOS** Os sujeitos da pesquisa foram 17 professores participantes do curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, promovido pela Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Com singulares experiências a serem compartilhadas no âmbito da EJA por parte desses cursistas, fez parte do processo formativo o registro e a sistematização de reflexões, por meio da produção de memoriais no formato de narrativas, sobre suas concepções, atuações, percursos formativos e seus sentimentos enquanto partícipe na construção dessa modalidade de ensino. Segundo Sousa (2004, p. 159), “as narrativas ganham sentido e potencializam-se com o processo de formação e de conhecimento porque tem na experiência sua base existencial”. E nesse sentido, desperta no

sujeito o processo de reflexão no tempo e espaço em que se encontra inserido. Fernandes (2011) esclarece que para efeitos da investigação, as narrativas são formas mais ou menos organizadas, escritas ou orais, de expressão do pensamento humano e que, de algum modo, elas dão sentido e significado a acontecimentos (experiências) que se viveram, que se vivem ou que se esperam vir a viver, caracterizando-a, assim, como de natureza eminentemente pessoal e subjetiva.

Uma vez que as narrativas assumem e desempenham uma dupla função, primeiro no contexto da investigação, configurando-se como instrumento de recolha de fontes sobre o itinerário de vida e, em segundo lugar, no contexto de formação de professores, seja inicial ou continuada, constituem-se como significativo instrumento para compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional. (...). A organização e construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida (SOUSA, 2004, p. 160). Dessa forma, compreendendo a significação das narrativas sobre si como um processo de autoconhecimento, que impulsiona um movimento de autorreflexão, buscou-se incentivar os professores no desenvolvimento da escrita nos seguintes aspectos: 1) concepções da modalidade EJA; 2) formação profissional; 3) sentimentos enquanto professor dessa modalidade e suas especificidades. Tendo em vista esses aspectos, nosso estudo se caracteriza dentro de uma abordagem qualitativa, entendida como uma forma de traduzir e expressar o sentido dos fenômenos sociais, no qual são passíveis à observação e percepção do sujeito (BICUDO, 2002), sem, contudo, reduzir a meras concepções prévias ou perder sua essência. Nessa vertente, nos utilizamos dos subsídios da análise de conteúdo textual (MORAES, 1999) para fundamentar nossa análise, categorização e interpretação dos dados obtidos através das narrativas. Segundo o autor, considerando os fundamentos da análise de conteúdo, é possível captar os significados e os sentidos de toda classe de textos e documentos, a interpretar as mensagens e atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Diante disso, as narrativas foram analisadas a partir de uma abordagem interpretativa, consistindo a princípio em uma análise individual de cada texto e em seguida por uma análise conjunta de todos eles, visando

compreender as reflexões gerais dos professores, os quais são identificados na discussão pela letra "P". Após a leitura exaustiva dos textos, realizamos a seleção das unidades de significados (US) que respondem aos objetivos da pesquisa. Essas unidades foram numeradas por ordem de aparecimento e agrupadas em categorias, as quais foram constituídas através de convergências e divergências semânticas entre as categorias emergentes, compondo assim novas interpretações (BRANDÃO, 2007). As categorias representam o produto de um processo de redução de dados, ou seja, de um esforço de síntese para a comunicação dos aspectos mais importantes dos achados (MORAES, 1999). Neste processo, foram construídas oito categorias iniciais, que em um segundo nível de aproximação formou quatro categorias finais. No entanto, para fins deste trabalho iremos apresentar duas delas que correspondem aos nossos objetivos de pesquisa, são elas: *Visões sobre a modalidade* e *O professor e sua formação*.

4 PROFESSORES EM EJA: SUAS EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS A mesma diversidade expressa no nome do curso analisado se revela nos indivíduos que buscam aprimorar sua formação, os quais pertencem e representam dez localidades diferentes, com múltiplos contextos envolvidos, sejam eles geográficos, socioculturais ou políticos. Com relação à formação dos professores, identificamos sete cursos de graduação distintos, sendo em sua maioria graduados em licenciatura em Letras (6), seguidos por Pedagogia (5), Biologia (2), Matemática (3), História (1). Vale ressaltar que todos os participantes são oriundos de cursos de licenciatura, logo, espera-se que sua formação englobe os diferentes aspectos do currículo como os alcances da diversidade social, política e econômica em que se insere a educação e dos contextos de conhecimento proposto em um processo formativo. No entanto, a maior parte dos professores cursistas revela que durante a graduação não entraram em contato com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, buscaram em cursos de aperfeiçoamento uma aproximação com esta temática.

4.1 Concepções sobre a modalidade Em suas narrativas podemos compreender as *Visões sobre a modalidade* que os professores apresentam, nas quais se destacam as funções e intuítos do Ensino para jovens e adultos, os estudantes que a constituem e os diversos aspectos que a torna uma área de trabalho delicada que compreende uma série de diversidades e problemáticas sociais, culturais e acadêmicas. Assim, *A EJA como um retorno a escola* compreende

as concepções que evidenciam a modalidade como uma oportunidade para aqueles que não conseguiram concluir seus estudos na idade apropriada, reintegrando-os nos cenários escolar, profissional e social, como observamos em passagens como:

“Considero a modalidade EJA um ‘resgate’ de muitos alunos que estavam fora de faixa e fora da escola por muito tempo; alunos que muitas vezes não acreditam numa possibilidade de conhecimento, evolução, sendo esse resgate, não só uma nova oportunidade de inserção na escola, mas também, como cidadão, renovando a autoestima, confiança e perspectiva de um futuro melhor” (P1US1). Percebemos uma preocupação não só com o crescimento cognitivo dos estudantes, como também com seu desenvolvimento psicológico e suas relações com a sociedade, permitindo que eles reescrevam sua história de vida (LOPES; SOUZA, 2005). Mais do que garantir uma habilitação ou certificado de conclusão do Ensino Básico, a EJA assume um papel fundamental na vida dos alunos. Neste sentido, concordamos com Moura (2009) ao acreditar que limitando os processos formativos à obtenção da certificação, torna-os questionáveis sob o ponto de vista pedagógico e político, o que de forma alguma diminui o valor social dos certificados. Aqui vale ressaltar o sentido da educação trazido por Freire (2002) como uma prática libertadora, superando a visão ingênua que os indivíduos atribuem a realidade, sujeitando-se a ela. Logo, quando essa libertação acontece no âmbito do campo sociocultural e político, percebem-se como sujeitos ativos, com capacidade de intervir e transformar a realidade que os cerca. Percebemos que existe certa caracterização dos estudantes com relação à idade, participação social, trabalho, que nos indicam que *Cada aluno é um mundo*. De modo geral, são pessoas fora de faixa etária, trabalhadores, chefes de família e que dispõem de pouco tempo para estudo, por vezes estão à margem da sociedade, como vemos em:

“Na minha visão, o (a)s estudantes de EJA têm um traço de vida, origens, idade, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos diferenciados. São pessoas que vivem no mundo do trabalho, capitalismo, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos e nada disso deve ser relevado no processo educacional” (P17US17). Esse entendimento do perfil discente é

de suma importância para que o professor planeje suas atividades pedagógicas levando em consideração esse rol de características. No entanto, essa caracterização não insinua uma vitimização dos discentes, nem os coloca numa posição de inferioridade, como mencionado pela professora 5 (P5) “Acredito que precisamos enxergar os nossos alunos da EJA como ALUNOS e não como pobres coitados” (US8). Nessa perspectiva, se faz necessário um ensino em que a experiência complexa da vida seja o ponto de partida para o processo de aprendizagem, conjugando essa necessidade com a função ‘clássica’ da escola: socializar o saber sistematizado que faz parte da herança da humanidade (IRELAND, 2004, p. 69), e assim motive, mobilize e desenvolva conhecimentos de modo que atribuam à escola um sentido de pertencimento. É essa diversidade associada a algumas problemáticas sociais que torna a EJA *Um campo de especificidades*. Ao longo de suas experiências no Ensino de Jovens e Adultos, os professores constataram que seus alunos carregam consigo problemas sociais que se estendem à sala de aula. Em suas narrativas vemos que: “As manifestações de diversidade são muitas como alcoolismo, drogas, famílias desestruturadas, dessas manifestações de diversidades considero a mais importante é trabalhar entre a união das famílias, porque a família é a base de tudo” (P3US6), ou que as especificidades são “várias, a questão étnica, religião, dificuldades nos níveis de aprendizagem, baixa autoestima, gênero, sexualidade, situação socioeconômica, desemprego, desajustes familiares, cumprimento de pena criminal, preconceito, exclusão social, entre outros” (P7US11). São manifestações como estas que influenciam o trabalho docente e despertam sentimentos e emoções nos professores que destacam:

“sinto-me em muitos momentos incapaz e frustrada, diante de algumas dificuldades que surgem constantemente, mas nem por isso tenho desejo de desistir, muito pelo contrário, continuo insistindo sempre” (P4US3);

“sinto-me plenamente gratificada, realizada e feliz em fazer parte desta equipe, pois diante desta prática, vejo esta forma de ensino/aprendizagem como capaz de transformar significativamente a vida de muitas pessoas, onde já tive a oportunidade de verificar belíssimos resultados deste trabalho” (P17US5). Suas falas revelam uma busca pela superação das dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola, assim como uma tentativa

de estreitamento das relações entre aluno e professor que, nas suas experiências, refletem positivamente na sala de aula. Estabelecer uma relação dialógica é de fato importante para os partícipes do processo uma vez que corrobora com uma aprendizagem mútua, com a constituição de uma prática educativa crítica, entendendo que a escola é um local de formação de todos os indivíduos que fazem parte dela (FREIRE, 1996). **4.2 O professor, sua formação e a inserção na EJA** É consenso entre os professores a falta de preparação e formação específica para atuação em modalidade tão complexa, visto a diversidade de situações encontradas em sala de aula; o público, com singulares experiências de vida e as peculiaridades que exige direcionamento e tratamento contextualizado e significativo. Essa lacuna é sentida em várias colocações desses profissionais:

“Os cursos de formação de professores pecam muito no que diz respeito ao “ensino” das disciplinas que trazem consigo os nomes de “Educação Especial”, “Educação Infantil”, “Educação de Jovens e Adultos”, pois o que é visto e quando é visto, não é nada comparado à prática diária do professor, principalmente quando se trata da modalidade da EJA, que requer um ensino ainda mais diferenciado, é preciso que o educador pesquise, leia, se intere e ainda mais: interaja com os alunos.” (P16US5)

“Diante dessas especificidades me sinto com a necessidade de buscar novos conhecimentos para atender as necessidades dos alunos, por que falta em minha formação como professora da EJA uma especialização específica a essa modalidade, para que como transmissora de conhecimentos tenha um resultado ainda melhor em minha atuação em sala de aula.” (P15US5) Observamos na fala de P16US5 o tratamento descontextualizado, que é dado à formação de professores em modalidades consideradas diferenciadas dentro da escola. A importância da contextualização no ensino é explicitada em vários documentos oficiais que orientam a educação brasileira, uma vez que ela promove aprendizagens focadas na formação para a cidadania. Para Kato e Kawasaki (2011), a necessidade da contextualização do ensino surgiu em um momento da educação formal no qual os conteúdos escolares eram apresentados de forma fragmentada e isolada, apartados de seus contextos de produção científica, educacional e social. Mesmo as formações deixando muito a desejar, os docentes entendem a necessidade do aprimoramento de

suas ações didático-pedagógicas e buscam contemplá-la por variados meios: pesquisas e estudos individuais, complementares à sua formação, como citado acima por P15US5; outros buscam se nortear pelas experiências e saberes já vivenciados e adquiridos ao longo do percurso educativo, assim como diz P11US3, “utilizei, e continuo utilizando, as informações obtidas durante minha graduação e adquiridas ao longo de toda minha vida profissional”. Os documentos oficiais também servem de aporte para nortear as práticas dos professores, como menciona P12US3, “o norte que utilizo para preparar minhas aulas, apropriar-me de técnicas para aplicação dos conteúdos, (...), são as matrizes curriculares para a modalidade”. No Estado de Pernambuco, contexto onde atua os sujeitos da pesquisa, houve a produção deste documento com a finalidade de ampliar e facilitar o acesso às informações sobre a organização e a oferta da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. O documento abrange tópicos que vão desde as concepções e o percurso histórico da EJA às legislações mais recentes que orientam sua organização no Estado. Trata-se, pois, da compilação de informações presentes em diferentes documentos e dispositivos legais acerca da EJA, organizados de forma a constituírem subsídios e materiais de consulta destinados àqueles que atuam com e na modalidade (PERNAMBUCO, 2016). Observamos, nesse sentido, o foco substancialmente técnico e informacional dessa produção. Há ainda que se considerarem as subjetividades decorrentes dos contextos, as quais são expressas pelos professores como desafios a sua formação:

“Deparando-me com este leque de diferenças, percebi o quanto estava pouco preparada para lidar com esse novo desafio, desde a forma de passar o conhecimento (pelos desníveis) até a maneira de conviver, como me aproximar e ganhar confiança, respeito” (P1US6).

É nítida a insegurança dos professores no que tange a se posicionar frente a esses contextos de relacionamentos com um público que esteve à margem das oportunidades educativas, uma vez que não tiveram qualificação para

“lidar com alunos afastados das salas de aula por vários motivos e outros numa condição de exclusão familiar e marginalização, envolvidos com situações sociais perigosas, problemas sociais agravados pelo contato com drogas ilícitas, expondo suas vidas e a de sua família muitas vezes que

alimenta um conflito social alastrado em nossa sociedade capitalista”(P8US1). Outros alunos também citam a complexidade social e subjetiva como barreira para alcançar os objetivos da educação, frente a formação que não contempla esta dimensão. Vejamos algumas colocações: “acredito que o desafio do professor da EJA está nas especificidades dos alunos, no qual existe um mundo que por vezes foge da preparação do professor (P5US5); “Não é fácil para o educador lidar com situações singulares e trabalhar o tempo todo de maneira diferenciada, respeitando o tempo de cada um” (P16US9). No entanto, diante do cenário formativo que se apresenta na educação, acreditamos que qualificações voltadas em atender e a oferecer alternativas diferenciadas em atenção a cada problema que se apresenta em tal modalidade está muito longe de ser vivenciada. Por enquanto, o que se tem são ações pontuais de algumas secretarias de educação em oferecer minimamente pequenos cursos, seminários, palestras, encontros, oficinas; os quais pontuam apenas sobre abordagens metodológicas e conteudísticas, como apontam os docentes em suas narrativas. **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS** As vivências em EJA apontam para uma modalidade extremamente necessária para o enfrentamento de alguns fracassos e mazelas sociais, mas que não foi planejada de forma a atender em plenitude o público em questão. Ela é executada considerando-se as mesmas características de uma educação regular para um público regular, excetuando-se os variados esforços dos próprios profissionais de educação na busca da adequação de suas metodologias, uso de suas experiências e saberes em prol da superação das dificuldades e diminuição dos efeitos excludentes gerados quando não se considera as características desse grupo. Apesar de haver alguns direcionamentos institucionais no sentido de compensar as perdas de formação inicial e continuada específica para este seguimento, são feitos posteriormente a inserção desses profissionais em sala de aula de EJA, ignorando, a princípio, tais especificidades. Peculiaridades as quais trazem à margem uma discussão pertinente aos currículos dos cursos de formação de professores, os quais não contemplam as necessidades relatadas pelos profissionais que compõem a escola e se defronta diariamente com contextos que não se aproximam das discussões acadêmicas. A nível político é nítido o crescimento de ações voltadas ao EJA, uma vez que as pesquisas de décadas atrás (RIBEIRO, 1998) já apontam para a falta de formação específica para educadores de EJA . No entanto,

Ainda é perceptível as mesmas dificuldades no âmbito da escola. O que nos leva a pensar que essas ações são pontuais e não tem dirimido a problemática em sua origem – na formação –, logo, na Universidade. O curso EJA na Diversidade oferecido pela RENAFORM, de onde partiu os sujeitos desta pesquisa, é o primeiro curso no Estado a considerar as especificidades, enquanto diversidade, como ponto de partida para o desenvolvimento de uma formação continuada do professor. Os desdobramentos resultantes dele para a transposição de seus aportes à sala de aula nos incita uma nova pesquisa.

REFERÊNCIAS BICUDO, M. A. V. A pesquisa em educação matemática: a prevalência da abordagem qualitativa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**, Ponta Grossa, v.5, n.2, pag. 15-26, mai./ago. 2002. BRANDÃO, C. R. **Reflexões sobre como fazer trabalho de campo**. Sociedade e Cultura. v. 10, n. 1: p. 11-27, jan./jun. 2007. BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000. BORGES, C.; TARDIF, M. Dossiê dos Saberes Docentes. **Educação & Sociedade**, CEDES, Campinas, v. 22, n. 74, abr. 2001. FERNANDES, D. Narrativas biográficas na formação inicial de professores de Matemática: Reflexões a partir de um olhar retrospectivo. In E. C. de Souza (Org.), **Memória, (auto)biografia e diversidade: Questões de método e trabalho docente**, pp. 115-160. São Salvador; BA: Editora da Universidade Federal da Bahia. 2011. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10, ed. São Paulo: Paz e Terra. 2002. GATTI, B. **A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. IRELAND, T. Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. In: OLIVEIRA, I. B., PAIVA, J. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. LOPES, S. P.; SOUZA, L. S. **EJA: Uma Educação Possível ou Mera Utopia**. **CEREJA**.

Disponível em:

<<http://>

[www.](http://www.cereja.org.br)

[cereja.org.br](http://www.cereja.org.br)

/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf

>.

Acesso em: 10 de maio de 2016 Kato, D. S.; Kawasaki, C. S. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 1, p. 35-50, 2011. MILETO, Luís F.M. **"No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir"** – Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, UFF, 2009. MOURA, T.M.M. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Praxis educacionais**, Vitória da Conquista, v.5, n.7, pg. 45-72, jul./dez. 2009. MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares**. 2012. _____. Secretaria de Educação. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Oferta da Educação de Jovens e Adultos**. 2016. REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Sobre RENAFORM**.

Disponível em:

<http://>

renaforufrpeeducac.wix.com

[/renafor-ufrpe](http://renafor-ufrpe) .

Acesso em: Abr. 2016. RIBAS, M. S.; SOARES, S. T. Formação de professores para atuar na educação de jovens e adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente. In: **Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul**, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: UCS, 2012. RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. SOUSA, E. C. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese. Bahia: UFBA, 2004. f. 344.

* Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas e mestranda na Pós-graduação em Ensino das Ciências, pela Universidade Federal Rural de

Pernambuco. Integrante do Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia (FORBIO/UFRPE). E-mail: debysantana@gmail.com

. ** Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas e mestranda na Pós-graduação em Ensino das Ciências, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade (GEPES/UFRPE). E-mail: taatahferreira@gmail.com

Recebido em: 26/07/2016

Aprovado em: 29/07/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: