



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA



PATRÍCIA SANTIAGO FERREIRA

**TECENDO FIOS SOBRE OS SABERES DOCENTES MOBILIZADOS
NA PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA PELAS PROFESSORAS QUE
ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO
DE ITIRUÇU-BAHIA**

**SALVADOR – BA
2023**

PATRÍCIA SANTIAGO FERREIRA

**TECENDO FIOS SOBRE OS SABERES DOCENTES MOBILIZADOS
NA PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA PELAS PROFESSORAS QUE
ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO
DE ITIRUÇU-BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em EJA.

Área de Concentração: Formação de Professores e Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Tereza Fonseca Almeida.

**SALVADOR – BA
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I

Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5/918

F383t Ferreira, Patrícia Santiago

Tecendo fios sobre os saberes docentes mobilizados na pandemia e pós-pandemia pelas professoras que atuam na Educação de Jovens e adultos no município de Itiruçu-Bahia / Patrícia Santiago Ferreira. - Salvador, 2023.

103 f. : il.

Orientadora: Márcia Tereza Fonseca Almeida.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2023.

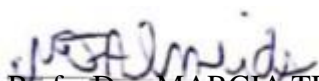
Contém referências, apêndices e anexos.

1. Educação de jovens e adultos – Itiruçu (BA). 2. Professores

**TECENDO FIOS SOBRE OS SABERES DOCENTES MOBILIZADOS
NA PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA PELAS PROFESSORAS QUE
ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO
DE ITIRUÇU-BAHIA**

PATRÍCIA SANTIAGO FERREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 06 de julho de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Profa. Dra. MARCIA TEREZA FONSECA ALMEIDA (UNEB)
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia



Profa. Dra. ERICA VALERIA ALVES FERREIRA (UNEB)
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Campinas



Prof. Dr. BENEDITO GONÇALVES EUGÊNIO (UESB)
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas

AGRADECIMENTOS

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma [...]. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa [...]. Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

Cris Pizziment

A Deus, agradeço por todas as bênçãos, pelos ensinamentos e livramentos concedidos e por me permitir alcançar esse sonho, que é a conclusão do mestrado.

A minha filha Yasmin, agradeço por todo apoio e por ter compreendido a minha ausência devido aos estudos, trabalho e escritos.

A minha Marieme e meu José – mainha e painho – responsáveis pela mulher que sou hoje e a quem devo o amor incondicional.

A toda a minha família, composta de muitos membros: irmãs, sobrinha, cunhado. Vocês tornam a minha vida mais completa.

Aos meus professores do MPEJA, que proporcionaram momentos de grandes aprendizagens, colaborando com o meu crescimento.

À minha orientadora, professora Dra. Marcia Tereza Fonseca Almeida, que sempre me acolheu e direcionou minhas inquietudes a respeito do meu campo de pesquisa e de ser humano.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Érica Valéria Alves e o Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio, agradeço pela disponibilidade e contribuições.

Aos meus colegas do MPEJA, que sempre me acolheram e estiveram ao meu lado!

A querida amiga de desabafos, estudos, pesquisas e conquistas no campo da EJA, Irami Lopes.

As professoras colaboradoras da pesquisa, que, de forma integrada colaboraram e estiveram presentes, participantes e atuantes na minha pesquisa.

A todos e todas que, de alguma forma, direta ou indiretamente contribuíram para minha conquista.

Enfim... A todos que acreditam, atuam, pesquisam, militam e corroboram o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

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

(PAULO FREIRE)

RESUMO

O presente estudo, cujo tema aborda os saberes docentes mobilizados na pandemia e pós-pandemia, buscou responder ao seguinte questionamento: Quais saberes foram mobilizados pelas professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Rede Estadual de Ensino de Itiruçu-Bahia, nos períodos pandêmico e pós-pandêmico? A pesquisa teve como objetivo geral: investigar os saberes mobilizados por um grupo de professoras que atuaram na modalidade EJA nos períodos pandêmico e pós-pandêmico. Os objetivos específicos pretendem discutir sobre os saberes necessários para a atuação docente na EJA nos períodos pandêmico e pós-pandêmico; identificar nas histórias de vida das professoras elementos que favorecem ou dificultam a prática docente na EJA; apresentar um plano de ação que possa contribuir para elaboração de uma proposta de formação continuada para professores que atuam na EJA, do município de Itiruçu-Bahia. Trata-se de uma pesquisa narrativa que contou com a colaboração de cinco professoras que atuam na EJA em um colégio da Rede Estadual de Ensino de Itiruçu-Bahia. Os dados foram produzidos por meio das respostas a um questionário e a uma entrevista narrativa. O tratamento das informações foi feito tomando como base algumas etapas da Análise de Conteúdo, na perspectiva de Laurence Bardin (2016). Os saberes docentes foram analisados com base nas concepções de Paulo Freire (2002) e Maurice Tardif (2014). A partir da análise dos resultados evidenciou-se que é necessário fomentar a formação continuada para as (os) docentes que atuam na EJA. Como produto final da pesquisa, foi elaborado um plano de ação, no intuito de contribuir para a construção de uma proposta de formação continuada para os (as) professores (as) da EJA com a intenção de superar práticas pedagógicas que desconsiderem os saberes e fazeres dos docentes e discentes, sujeitos da EJA.

Palavras-chave: Saberes docentes. Educação de Jovens e Adultos. Formação docente. Pandemia da Covid-19. Pós-pandemia.

ABSTRACT

The present study, whose theme addresses the teaching knowledge mobilized in the pandemic and post-pandemic, sought to answer the following question: What knowledge was mobilized by the teachers who work in Youth and Adult Education (EJA), in the State Education Network of Itiruçu- Bahia, in the pandemic and post-pandemic periods? The research had as general objective: to investigate the knowledge mobilized by a group of teachers who worked in the EJA modality in the pandemic and post-pandemic periods. The specific objectives intend to discuss the necessary knowledge for teaching in EJA in the pandemic and post-pandemic periods; identify in the life stories of the teachers elements that favor or hinder the teaching practice in EJA; present an action plan that can contribute to the elaboration of a proposal for continuing education for teachers who work in EJA, in the municipality of Itiruçu-Bahia. This is a narrative research that had the collaboration of five teachers who work in EJA in a school of the State Education Network of Itiruçu-Bahia. Data were produced through responses to a questionnaire and a narrative interview. The treatment of information was based on some steps of Content Analysis, from the perspective of Laurence Bardin (2016). The teaching knowledge was analyzed based on the conceptions of Paulo Freire (2002) and MauriceTardif (2014). Based on the analysis of the results, it became clear that it is necessary to encourage continuing education for teachers working in EJA. As a final product of the research, an action plan was drawn up, in order to contribute to the construction of a proposal for continuing education for EJA teachers with the intention of overcoming pedagogical practices that disregard the knowledge and practices of teachers and students, subjects of EJA.

Keywords: Teaching knowledge. Youth and Adult Education. Teacher training. Covid-19 pandemic. Post-pandemic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Localização do município.....	Pág. 24
Figura 2	Festa de São Pedro.....	Pág. 25
Figura 3	Percurso formativo.....	Pág. 57
Figura 4	Docência na EJA.....	Pág. 62
Figura 5	Saberes docentes mobilizados no contexto pandêmico e no retorno presencial.....	Pág. 74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Professoras colaboradoras da pesquisa.....	Pág. 28
Quadro 2	Síntese das categorizações existentes sobre os saberes docentes.....	Pág. 43
Quadro 3	Fios condutores dos saberes (Tardif, 2014).....	Pág. 44
Quadro 4	Saberes docentes (Tardif, 2014)	Pág. 45
Quadro 5	Classificação dos saberes docentes segundo Freire (2002).....	Pág. 46
Quadro 6	Sequência da técnica da análise de conteúdo.....	Pág. 56
Quadro 7	Categorias de análise.....	Pág. 57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AUEJA	Ampliando Universos pela Educação de Jovens e Adultos
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Conselho Nacional de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Coronavírus
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EDUNEB	Editora da Universidade do Estado da Bahia
FACE	Faculdade de Ciências Educacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
NTE	Núcleo Territorial de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 O entrelaçar da minha trajetória	16
2 O TECER DO PERCURSO METODOLÓGICO.....	21
2.1 Natureza e tipo de pesquisa	21
2.2 Caracterização do município	23
2.3 Caracterização do <i>locus</i> da pesquisa	26
2.3 Caracterização das colaboradoras da pesquisa	26
2.5 Dispositivos de investigação e produção de dados.....	28
2.5.1 Questionário.....	29
2.5.2 Entrevista narrativa.....	29
3 O ENTRELAÇAR DOS FIOS DA FORMAÇÃO DO (A) PROFESSOR (A) E OS SABERES DOCENTES NA EJA.....	31
3.1 Formação do professor: um olhar que envolve a EJA.....	31
3.2 O entrelaçamento entre a formação e os saberes construídos	40
3.3 O fiar dos saberes a partir dos estudos de Tardif e Freire	42
3.4 Fios e desafios dos saberes na prática pedagógica da EJA.....	49
3.5 O fiar da EJA do ensino remoto ao ensino presencial	52
4 APRENDIZADOS CONSTRUÍDOS NA TRANSIÇÃO DO ENSINO REMOTO PARA O ENSINO PRESENCIAL NA EJA: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS COLABORADORAS	56
4.1 Trajetória profissional e atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	57
4.1.1 Ingresso no Magistério	58
4.1.2 Percurso como professora da Educação Básica.....	59
4.1.3 Ingresso da docência na EJA	60
4.2 A docência na EJA	62
4.2.1 Concepção de EJA.....	63
4.2.2 Ser professora da EJA.....	65
4.2.3 Limites e possibilidades da atuação docente na EJA	66
4.2.4 Formação para a docência na EJA.....	70
4.3 Saberes docentes mobilizados no contexto pandêmico e no retorno presencial	74
4.3.1 Ensino remoto na EJA	75
4.3.2 Saberes docentes mobilizados no ensino remoto	77
4.3.3 Percepções da transição do ensino remoto para o ensino presencial.....	78
4.3.4 Saberes docentes mobilizados no retorno ao ensino presencial	80
5 DESENHANDO NOVOS PONTOS DO TEAR: PROPOSTA DO PLANO DE AÇÃO	82
5.1 Plano de ação para elaboração de uma proposta de formação continuada para docentes da EJA	83
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	88

APÊNDICES	93
APÊNDICE A: Roteiro do Questionário.....	94
APÊNDICE B: Roteiro de Entrevista Narrativa.....	96
 ANEXO.....	 97
ANEXO 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	98

1 INTRODUÇÃO

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor de luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava. (COLASANTI, 2004).

A imagem poética de Colasanti (2004) traz a expectativa do ato de tecer e destecer os fios da educação ao longo dos anos, perpassando por diversos caminhos que foram construídos e são reconstruídos na vida em sociedade. Essa trajetória que ilumina nosso tear deve-se às constantes transformações, tanto das estruturas sociais, quanto dos sujeitos envolvidos no processo, construindo suas próprias tessituras e assim contribuindo com a democratização da educação brasileira.

Nos primeiros fios dessa tessitura vê-se que a educação se encontra em constante movimento e está atrelada aos contextos sociais que foram construídos de geração a geração, constituindo-se como um mecanismo de inserção social que qualifica o indivíduo para a vida em diferentes espaços, sejam eles formais, informais e não-formais, que foram aparecendo conforme as necessidades de cada sociedade.

A partir do cenário que estamos tecendo, constatamos que a escola se constitui enquanto espaço de difusão dos saberes, práticas e valores que objetivam garantir a todos o direito à educação, evidenciando o alcance da aprendizagem significativa para os estudantes da Educação Básica. No que se refere à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seus percalços ao longo da história, fica evidente que a redemocratização do Brasil e o fortalecimento dos movimentos sociais, por educação e por escolas melhores, inspiraram a Constituição Federal, estendendo o direito à Educação Básica para os jovens e adultos, como sendo um dever do Estado, afirmando sua obrigatoriedade e gratuidade.

Nesse contexto, não havia uma definição clara sobre as propostas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, sendo ofertada por meio dos programas oficiais do governo, da educação popular, dos movimentos sociais, ou como fruto das parcerias entre empresa e Estado ofertando à educação profissional de adultos, entre outros. Essa situação se modificou a partir de 1996, quando foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que integrou a EJA ao sistema básico do ensino ofertado pelo Estado, compondo os segmentos fundamental e médio.

Assim, a LDBEN/96 define a EJA como direito público subjetivo de jovens e adultos que veem na escola um espaço de formação cidadã. O capítulo II, seção V, traz o artigo 37 orientando que a “educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

A referida Lei deixa explícito o caráter compensatório da EJA, buscando suprir as necessidades educacionais das pessoas que foram inseridas precocemente no mundo do trabalho e não concluíram sua escolarização na idade apropriada.

Nessa tessitura, ressalto¹ a importância da EJA como modalidade que vai além do caráter compensatório, apresentando características próprias, constituindo-se como mais uma forma de luta pelo direito à educação, sendo composta por sujeitos jovens, adultos e idosos que trazem consigo distintas expectativas e experiências de vida.

É notória a importância do debate sobre a complicada tessitura que é a docência na EJA. A ação de tecer os fios no processo de aprendizagem dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos possibilitará que os seus saberes sejam incorporados ao planejamento docente, a fim de que as(os) professoras(es) possam ofertar uma educação significativa aos estudantes. Diante do exposto, o fazer docente precisa estar voltado para as especificidades dos sujeitos da EJA, priorizando o desenvolvimento de sua capacidade crítica, estabelecendo relação com o mundo, inerente ao contexto social dos sujeitos inseridos na modalidade.

A partir de 2020, devido à pandemia da Covid-19 que provocou, dentre outros acontecimentos, a suspensão das aulas presenciais, outros fios passaram a tecer o cenário educacional brasileiro, exigindo novos olhares sobre a prática pedagógica, uma vez que tivemos que nos apropriar do ensino remoto, para possibilitar a continuidade das aulas em todas as modalidades de ensino. A experiência com as aulas remotas configuraram-se como um grande desafio para nós, professoras (es), que precisamos nos adaptar às demandas desse novo período social, bem como reinventar nossas práticas na busca de diversas estratégias que pudessem assegurar o direito à educação dos(as) discentes no período de distanciamento social.

¹Em alguns momentos, a está escrita em primeira pessoa do singular, “eu”, com o intuito de descrever minha implicação com o objeto, bem como minha experiência com o tema investigado, e detalhar algumas situações vivenciadas no campo empírico. Em outros momentos, o texto está escrito na primeira pessoa do plural, partindo do pressuposto de que o trabalho do pesquisador também é feito em parceria com o orientador, os autores que são convocados para discussão e os outros parceiros com os quais dialogamos durante a trajetória da investigação.

Com o retorno do ensino presencial, deparamo-nos com uma nova realidade que exigiu novos planejamentos, *dissertação* para acolher toda a comunidade educativa, bem como a mobilização dos professores dos diversos saberes necessários ao período pós-pandêmico, em um processo de construção, re-construção e re-significação dos saberes docentes.

Os saberes docentes aqui envolvidos vão ao encontro da concepção defendida por Tardif sobre a epistemologia da prática profissional dos professores, “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.” (TARDIF, 2014, p. 255). Dessa forma, a EJA se configura como um ambiente fomentador da produção/mobilização de saberes docentes, de conhecimentos profissionais, de professores e de específicas formas de se realizar o trabalho docente.

Diante do exposto, é preciso compreender o caminho percorrido ao longo da minha vida, entendendo cada fio dessa tessitura, caracterizado pela história pessoal, acadêmica e profissional, que se entrelaçam no meu caminhar, como veremos a seguir.

1.1 O entrelaçar da minha trajetória

Relembrar o passado me faz expectadora de uma história da qual sou a protagonista, levando-me a repensar o quanto a EJA é importante para a sociedade contemporânea, concebendo jovens e adultos como sujeitos de possibilidades. Parto do pressuposto de que a minha vida se entrelaça com os espaços da EJA, tendo em vista que as minhas ações foram tecidas por meio dos fios que constituem meu tecido, apresentando um caminho de reflexões sobre períodos expressivos de minha trajetória pessoal e, ao mesmo tempo, uma necessidade para explicar como e porque cheguei ao tema da pesquisa, deixando assim, quem sabe, meu legado para futuras gerações.

Filha do meio, de pais negros que tiveram três filhas. Meu pai, taxista, estudou apenas até a 4º série do ensino primário, hoje terceiro ano do Ensino Fundamental. Minha mãe, assistente administrativa, concluiu o 2º grau, cursando o Magistério, tornando-se professora de formação. Percebia na minha mãe que, mesmo não conseguindo trabalhar na docência, o sonho de lecionar estava presente em sua vida, nítido em cada ensinar das atividades, na preocupação e no zelo pela aprendizagem das filhas e na satisfação pelas conquistas educacionais adquiridas por nós, ao longo da vida. Suas palavras sempre foram inspiradoras,

deixando evidente o significado da docência, despertando o fio principal na tessitura da minha história.

Recordo-me pouco dos fios iniciais que teceram minha trajetória de vida, mas está vivo em minha memória o ponto que me faz reviver momentos da infância, quando brincava de escolinha com meu avô, homem trabalhador e analfabeto, a quem eu gostava de ensinar as letras do seu nome. O tremer das mãos cansadas e desgastadas ao pegar o lápis, a força que colava para riscar as letras, a satisfação em conseguir escrever seu nome cultivaram em mim o sonho de ser professora. Percebo que o interesse pela EJA não é por acaso, mas faz-me rememorar uma parte da minha história pessoal que traz valores que vieram a constituir quem sou.

O ser professora sempre pulsou muito forte em meu ser, no encantamento com as aulas ministradas pelas professoras no ensino primário, no brincar com livros de histórias que se transformavam em diários de classe da minha turma de alunos imaginários, porém esse desejo ficou adormecido por um tempo. Não cursei o Magistério e em 2006 fui aprovada para o curso de Pedagogia, na Faculdade de Ciências Educacionais (FACE), alcançando um sonho tanto pessoal quanto profissional, sendo uma importante conquista de um fio que começava a se mostrar. Cursei a disciplina Educação de Jovens e Adultos (EJA), na graduação, fiando os caminhos da história da EJA, bem como encontrei muitos outros fios de tamanhos e cores diferentes. Refiro-me a professores e colegas que, a partir das interações e diálogos, me ajudaram a fazer uma só tessitura.

Na busca de fios a serem tecidos, vivenciei minha primeira experiência na EJA, como Coordenadora Pedagógica, no ano de 2010, quando fui aprovada em um concurso público no município de Itaquara-BA. Nesse período, deparei-me com os desafios de não ter um conhecimento amplo sobre a função de Coordenadora Pedagógica, exercendo essa função em todas as modalidades de ensino do município, inclusive na EJA. Recordo-me o contentamento, ao acompanhar as aulas da EJA, ao dialogar com os estudantes, ouvindo suas histórias de vida, bem como as estratégias dialogadas com os professores na busca de um fazer pedagógico coerente com a proposta da EJA.

Sabia que havia muitos fios a serem entrelaçados a partir das aprendizagens adquiridas na formação continuada e cursei uma Especialização em Gestão Pública, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), polo de Jequié-BA, na qual resultou o meu Trabalho de Conclusão do Curso, intitulado “A importância das políticas públicas no combate à evasão na EJA: um estudo da situação no município de Itaquara-BA”. Esse trabalho foi publicado no livro

“Políticas e Gestão Públicas no Século XXI: Perspectivas, estratégias e impactos nas esferas estatais”, da editora EDUNEB.

Em 2018 comecei a selecionar novos fios e passei a exercer a função de Vice-diretora na Escola Stela Câmara Dubois, no município de Jaguaquara-BA, ficando responsável pelo turno noturno com a modalidade EJA. O exercício dessa função me possibilitou maior entrosamento com a realidade vivenciada pelos professores e alunos jovens e adultos em um contexto de diversidades e singularidades, na busca por uma educação popular e democrática.

Em 2019 comecei a trilhar um novo percurso ao assumir a função de Coordenadora Pedagógica na Rede Estadual no Município de Itiruçu-BA. Exatamente nesse percurso é que o meu interesse pela pesquisa no campo da EJA foi delineando-se ao dialogar com professores(as) sobre o desafio para lidar com as peculiaridades da EJA, observando e orientando as práticas pedagógicas, buscando meios para a mudança social, por intermédio das conquistas coletivas.

Seguindo o tecer do meu bordado, costuro o desejo por novas alternativas no contexto da EJA, a partir das minhas vivências enquanto coordenadora e vice-diretora, atuando em escolas que oferecem essa modalidade. Esse desejo estimulou-me a buscar um curso que atendesse minhas pretensões, permitindo o aprofundamento sobre a modalidade. Regresso à academia, agora como estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), sendo aprovada no processo seletivo, na área de concentração de formação de professores, momento em que tecerei novas cenas multicores na ambiência da educação.

Dessa forma, esta pesquisa surge das minhas indagações, aflições e vivências na Educação de Jovens e Adultos, bem como do desejo de contribuir para mudanças significativas no ambiente da EJA, vislumbrando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, no intuito de contribuir com a prática pedagógica das(os) professoras(es) que atuam nessa modalidade.

A escolha do título “Tecendo fios sobre os saberes docentes mobilizados na pandemia e pós-pandemia pelas professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos no município de Itiruçu-Bahia” remete à minha experiência com as professoras colaboradoras da pesquisa, enquanto coordenadora pedagógica da EJA, ciente de que os períodos pandêmico e pós-pandêmico exigiram que as (os) docentes se adequassem às mudanças que foram instauradas. Além disso, deveria me relacionar com o engajamento de professoras (es) que atuam nas turmas da EJA, no enfrentamento dos desafios para construção dos saberes, representados a partir do diálogo, da luta dos movimentos sociais, da formação e da prática docente. Diante do

exposto, deparei-me com a seguinte questão: Quais saberes foram mobilizados pelas professoras que atuam na EJA em uma escola estadual de Itiruçu-Bahia, nos períodos pandêmico e pós-pandêmico?

A partir desse questionamento tracei o seguinte objetivo geral: investigar os saberes mobilizados por um grupo de professoras que atuaram na EJA nos períodos pandêmico e pós-pandêmico em uma escola estadual do município de Itiruçu-Bahia. A partir de tal propositura foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Discutir sobre os saberes necessários para atuação docente na EJA nos períodos pandêmico e pós-pandêmico;
- ✓ Identificar nas histórias de vida das professoras elementos que favorecem ou dificultam a prática docente na EJA; e
- ✓ Apresentar um plano de ação que possa contribuir para elaboração de uma proposta de formação continuada para professores que atuam na EJA do município de Itiruçu-Bahia.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo narrativa, que utilizou como dispositivos de investigação e produção de dados um questionário o qual foi respondido por cinco professoras que lecionam na EJA da Rede Estadual de Educação de Itiruçu-Bahia, além da entrevista narrativa, que traz os saberes mobilizados pelas professoras no período pandêmico e pós-pandêmico.

Assim, a presente dissertação está estruturada em cinco seções. Na primeira seção trago a introdução, em cujo texto faço a contextualização do tema e apresento a justificativa pela escolha da temática, descrevo o problema, os objetivos da investigação, a abordagem da pesquisa, bem como apresento a minha experiência em relação à educação de jovens e adultos nas dimensões pessoal, acadêmica e profissional.

Na segunda seção, intitulada “O tecer do percurso metodológico”, apresento os procedimentos metodológicos que conduziram a investigação, apresentando os dispositivos utilizados na coleta e produção de dados (questionário e entrevista narrativa), o *lócus* da investigação e o perfil das professoras colaboradoras que participaram da pesquisa.

A terceira seção, intitulada “O entrelaçar dos fios da formação do (a) professor (a) e dos saberes docentes na EJA”, apresenta um breve histórico das leis que fundamentam a formação de professores, enfatizando a relação entre a formação e os saberes construídos na docência, tomando como referência os estudos de Tardif (2014) e Freire (2002), refletindo sobre os desafios dos saberes construídos na prática pedagógica da EJA, bem como trago algumas reflexões a respeito da transposição do ensino remoto para o ensino presencial.

Na quarta seção, intitulada “Aprendizados construídos na transição do ensino remoto para o ensino presencial na EJA: O que dizem as professoras colaboradoras”, apresento os achados da pesquisa, a partir da análise das entrevistas narrativas das docentes que colaboraram com esse percurso investigativo.

Na quinta seção, intitulada “Desenhando novos pontos do tear: proposta de plano de ação”, apresento um plano de ação que tem como objetivo colaborar para a elaboração de uma proposta de formação para professores que atuam na EJA, concebido a partir das inquietações das professoras colaboradoras e dos desafios encontrados na docência no período pós-pandêmico, visando auxiliar a prática pedagógica das professoras colaboradoras da pesquisa, atendendo às especificidades do processo de aprendizagem na EJA.

Nas considerações trago uma breve síntese do caminho trilhado durante a realização da pesquisa, entendendo que essa investigação não finalizará o processo de busca na melhoria das estratégias metodológicas para EJA, mas abrirá espaço para novos debates e reformulações.

2 O TECER DO PERCURSO METODOLÓGICO

[...] Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.29).

A epígrafe acima nos convida a refletir sobre o compromisso do pesquisador que, ao tecer caminhos na construção da pesquisa, não se contenta apenas com os fios apresentados, e nessa costura vai tecendo bordados do questionamento e da investigação, aguçando a observação, à procura de fatos que lhes possibilitem fazer interpretações sobre a realidade investigada. Essa costura alinhava com rigor o percurso que conduzirá a investigação, a partir do compromisso do(a) pesquisador(a) com o objeto de estudo, entrelaçando os fios entre a pesquisa e o ensino, na medida em que ambos caminham juntos.

A pesquisa constitui-se como um processo organizado com o intuito de buscar respostas para solucionar um problema, segundo Demo (2000, p. 33), “[...] na condição de princípio científico, a pesquisa apresenta-se como a instrumentação teórico metodológica para construir conhecimento”. Por sua vez, Gil (2010) corrobora afirmando que não há informações que sustentam as soluções dos problemas apresentados, quando as informações disponíveis não são suficientes para a resolução do objetivo.

Nessa perspectiva, apresentamos o percurso metodológico que orientou esta pesquisa, possibilitando a descrição das escolhas da pesquisadora quanto à natureza, à abordagem, aos sujeitos envolvidos e aos procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver o estudo e alcançar os objetivos delineados na proposição da pesquisa.

2.1 Natureza e tipo de pesquisa

Em relação à abordagem adotada, a pesquisa se intitula qualitativa, buscando compreender, explicar e interpretar os fatos. De acordo com Trivínos (1987), a pesquisa qualitativa é baseada na corrente do materialismo dialético na prática social que visa à compreensão da realidade histórica e social, pautada no pensamento filosófico que busca entender a natureza como fenômeno social. Minayo (2014, p.57) ressalta que a pesquisa

qualitativa “[...] se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem, pensam”.

Por meio da dialética tem-se a compreensão dos processos sociais ao longo da história e suas relações sociais. Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que a pesquisa qualitativa tem como fonte direta de dados o local de estudo, o que possibilita compreender o contexto, entender as ações que ali ocorrem e as circunstâncias em que são produzidas.

Nesse contexto, a abordagem qualitativa compreende melhor a realidade humana, a partir da interpretação das dificuldades vivenciadas e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, construindo a realidade a partir de diversos atores. Segundo Fazenda et al. (2015, p. 62), a abordagem qualitativa mostra-se satisfatória para esta pesquisa, porque remete ao entendimento e a interpretação de fenômenos humanos, objetivando atingir uma visão detalhada, complexa e holística desses fenômenos.

É definida mediante a forma como a relação entre o pesquisador e pesquisado se configura. É dada ênfase à linguagem e à percepção dos informantes e de quem pesquisa. É induzida, em geral, em ambientes naturais. Essa abordagem depende, muito mais que a pesquisa tradicional, de uma boa forma de comunicação, de percepção e de intuição significativa, pois as questões são subjetivas e podem ser mal interpretadas. (FAZENDA et al, 2015, p. 62).

Portanto, a escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela importância atribuída aos sentimentos, aos valores, às crenças, aos diversos saberes docentes, as práticas pedagógicas, enfim, às representações e ao pertencimento de vida profissional docente que foram considerados para a compreensão dos elementos estudados. Tais considerações descrevem o desenho metodológico desta pesquisa, visando compreender os saberes docentes para além da coleta de dados, ressaltando que a pesquisa qualitativa passou a ter um enfoque maior a partir da inspiração na pesquisa narrativa.

Em relação ao conceito de pesquisa narrativa, Benjamin (1994, p.205) nos diz que “a narrativa não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele”.

Segundo Clandinin e Connely (2015, p.22), a pesquisa narrativa "consiste no exercício de conhecimento da experiência por meio do pensamento narrativo – na medida em que narram às pessoas compreendem as próprias experiências”. Assim os autores afirmam:

Educação e estudos em Educação são formas de experiência. Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.48).

Bengezen (2020) assevera que a pesquisa narrativa provoca no pesquisador um (re)pensar narrativamente, no qual os(as) colaboradores(as) da pesquisa transformarão o seu olhar sobre o mundo, sobre as diversidades e sobre os diferentes pontos de vista, no decorrer da pesquisa. Dessa forma, o diferencial da pesquisa narrativa é que ela tem o enfoque na forma como as pessoas contam a sua experiência, atentando para a ética relacional entre pesquisadora e participantes (BENGZEZEN, 2020).

Nessa direção, elegemos a pesquisa narrativa por entendermos o quão importante são os relatos das(os) professoras(es) para compreendermos as relações educativas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que as narrativas desvelam os saberes docentes e requerem reflexão, cautela e atenção, pois é possível que nos levem a novos saberes que atendam às peculiaridades e especificidades dos jovens e adultos.

Dessa forma, tecemos nosso percurso metodológico com os procedimentos utilizados na pesquisa narrativa os quais foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, na medida em que buscamos realizar uma investigação sobre a formação e os saberes docentes mobilizados no período pós-pandêmico, com vistas a refletir sobre a importância da EJA nesse contexto.

A produção dos dados desta pesquisa foi possível a partir de dois dispositivos de coletas de informações: o questionário e a entrevista narrativa. Contudo, destacamos que tais dispositivos passaram por um movimento de construção e desconstrução frente às análises que emergiram no decorrer da pesquisa.

2.2 Caracterização do município

A presente pesquisa traz como referência os estudos da formação e dos saberes docentes mobilizados no período pós-pandêmico por professoras da EJA do município de Itiruçu-Bahia, município localizado na região do Sudoeste, no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, a 330 km de Salvador, capital do estado. Está localizado na zona fisiográfica de Jequié, tendo como limite: ao Norte, Lajedo do Tabocal; ao Sul, Jequié; a Leste, Jaguaquara e a Oeste, Lafaiete Coutinho. Tem altitude média de 800 metros, densidade

demográfica de 44,8 hab/km² e possui uma área territorial de 313,7 Km², que abrange os seguintes povoados: Povoado de Upabaçu, Vila Pimentel, Vila Geraldo Cerqueira, Povoado Luiz Caetano (Várzeas) e Vitória, contando com 12.576 habitantes no último censo (IBGE,2010).

Figura 01: Localização do Município de Itiruçu-Bahia



Fonte: <https://www.ferias.tur.br/fotogr/40043/mapadelocalizacao/itirucu/>

O município apresenta clima subtropical, com verão longo, morno, abafado e de céu quase encoberto e inverno curto, agradável e de céu quase sem nuvens. Ao longo do ano, em geral a temperatura varia de 14 °C a 29 °C e raramente é inferior a 13 °C ou superior a 32 °C. Seu território é composto 100% pelo bioma Mata Atlântica.

Quanto à sustentação econômica do município, no início da colonização apoiou-se na agricultura de subsistência; hoje sua principal atividade econômica é o cultivo do café, do caqui, e do maracujá, porém também se trabalha com hortifrutigranjeiros, pecuária e, mais recentemente, o município está investindo na ovinocultura/caprinocultura. Na indústria destacam-se: torrefação de café, fábricas de sabão, de doces diversos, de derivados do leite, de farinha de mandioca e tapioca, além de blocos, tijolos, fabricação de massas, belos artesanatos e flores.

A emancipação do município aconteceu em 1935. Itiruçu apresenta uma riqueza cultural diversificada, representada nas diversas áreas: música, artes literárias, artesanato e pintura em geral. O município ainda mantém os patrimônios representativos da cultura e da história local.

Grandes festas populares são realizadas em Itiruçu, entre elas o Trezenário de Santo Antônio, Padroeiro da Cidade, festa realizada entre os dias 1º e 13 de junho, Festa do Padroeiro da Colônia Italiana - San Gabrielle – e também de São Roque.

A festa mais popular da cidade é a Festa de São Pedro, sendo realizada entre o final do mês de junho e início de julho, com grandes atrações das músicas regional, estadual e brasileira. Geralmente são três dias de muito forró, garantindo-lhe o título de maior festa de São Pedro da Bahia, além de festas de camisa (particulares) que acontecem na mesma época, e são conhecidas em todo o estado.

Figura 02: Festa de São Pedro em Itiruçu-Bahia



Fonte: <https://br.pinterest.com/>

O quadro educacional do município de Itiruçu é composto por 11 escolas, sendo 10 escolas da Rede Municipal e 01 Colégio da Rede Estadual. Destas, apenas 02 (duas) escolas ofertam a modalidade EJA: uma da rede municipal, ofertando as Etapas I, II, III, IV e V (Ensino Fundamental), com matrícula de 150 estudantes, e outra da esfera estadual, ofertando as Etapas VI e VII (Ensino Médio), possuindo uma matrícula de 120 estudantes no ano de 2022. Ambas as escolas estão localizadas na zona urbana, sendo que a modalidade é ofertada no turno noturno.

2.3 Caracterização do *locus* da pesquisa

O colégio *locus* da pesquisa está localizado na cidade de Itiruçu-Bahia. É um colégio de Ensino Médio, considerado de médio porte, pois tem 432 estudantes matriculados nos três turnos de funcionamento. Está integrado à Rede Pública Estadual de Ensino, mantida pela Secretaria de Educação do Estado e pertence ao Núcleo Territorial de Educação (NTE) 09 - Amargosa.

O corpo docente é composto por dezesseis professores, com carga horária entre 20 horas e 40 horas semanais. Quanto aos funcionários, o quadro é composto por quinze servidores, sendo seis atuando na parte administrativa, seis trabalhando na limpeza e manutenção do prédio escolar e três assumindo o serviço de portaria. Os estudantes desse colégio são oriundos da zona urbana e da zona rural da cidade.

No que se refere à área física, caracteriza-se como um espaço adequado para o funcionamento das atividades letivas. A unidade possui cinco salas de aula, uma sala de informática, uma secretaria, uma diretoria, uma sala de coordenação, uma sala de professores, uma cozinha, uma sala de leitura, uma dispensa, uma área de convivência coberta, uma quadra esportiva, cinco banheiros, um almoxarifado. Apesar de possuir um espaço suficiente e adequado para a realização das atividades educacionais, a escola necessita de melhorias, sobretudo uma biblioteca para organização do acervo bibliográfico, bem como o acesso dos estudantes ao acervo.

Em relação à EJA, é importante informar que o colégio passou a oferecer essa modalidade de educação no ano de 2014, e a idade mínima para ingresso é de 18 anos para o Ensino Médio.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), o colégio preocupa-se com a construção de boas relações, buscando manter uma equipe coesa e participativa, sempre com o pensamento da transformação de uma nova visão escolar com paradigmas pertinentes ao ensino e aprendizagem de qualidade (ITIRUÇU, 2018, p. 20).

2.3 Caracterização das colaboradoras da pesquisa

A pesquisa contou com a participação de cinco professoras atuantes na EJA de um colégio da Rede Estadual de Itiruçu - Bahia, com faixa etária entre 30 e 57 anos. Todas possuem Licenciatura Plena, ressaltando-se que duas professoras possuem mais de uma

graduação. Três professoras possuem pós-graduação em nível de Especialização nas seguintes áreas: Uma, em Ensino de Língua Inglesa, outra em Psicopedagogia e Gestão Ambiental, e outra em Literatura Brasileira, Linguística e Gestão Escolar. Nenhuma professora possui formação específica em EJA e todas complementam a carga horária na EJA, pois lecionam no ensino regular da Escola Estadual e/ou atuam em outras redes de ensino durante o diurno.

Uma professora é concursada em regime de 40 horas, na rede estadual, e trabalha também na esfera municipal, em regime de 20 horas, assumindo uma carga horária semanal de 60 horas. As outras professoras são contratadas por meio do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) em regime de 20 horas, sendo que duas delas também trabalham na esfera particular, em regime de 20 horas, totalizando uma carga horária de 40 horas. Cabe ressaltar que as professoras contratadas não possuem vínculo com a EJA, podendo ter seu contrato não renovado, situação que desfavorece a modalidade, uma vez que não haverá continuidade das aprendizagens docentes adquiridas, seja em formação, seja na prática docente.

A pesquisa contou apenas com a presença de professoras, uma vez que na EJA do Colégio Estadual, *locus* da investigação, ocorre o predomínio de mulheres na docência. O tempo de atuação na educação varia bastante, uma professora conta com seis anos de docência; três professoras lecionam há mais de 15 anos e uma professora possui mais de 41 anos de experiência em sala de aula. No que se refere ao tempo de atuação na EJA, duas professoras atuam há dois anos, uma professora tem quatro anos de experiência e duas professoras exercem a docência na EJA há mais de 15 anos.

As professoras atuam na modalidade EJA com disciplinas diversas que, muitas vezes, não coincidem com a formação específica. Dessa forma, três professoras lecionam disciplinas distantes da formação e duas professoras possuem carga horária de acordo com sua formação acadêmica. Para que fosse garantido o anonimato das professoras colaboradoras, estas serão identificadas no texto com nomes de flores brasileiras. Tais informações permitirão que o leitor se situe a respeito de cada uma delas, conforme explicita o Quadro 1.

Quadro 1- Professoras colaboradoras da pesquisa

Nome	Faixa Etária	Formação	Especialização	Tempo de Docência	Experiência na EJA	Carga Horária	Vínculo Empregatício
Jasmim	31-40 anos	Letras	Ensino de Língua Inglesa	6anos	2 anos	20 horas	Contrato
Lírio	31-40 anos	Pedagogia, Matemática, História	--	16 anos	2 anos	20 horas	Contrato
Margarida	41-50 anos	Ciências Biológicas	--	21 anos	6 anos	20 horas	Contrato
Orquídea	41-50 anos	Letras	Literatura Brasileira, Linguística e Gestão Escolar	25 anos	18 anos	40 horas	Efetivo
Rosa	Acima de 50 anos	Pedagogia/ Ciências Biológicas	Psicopedagogia e Gestão Ambiental	41anos	15 anos	20 horas	Contrato

Fonte: Dados coletados pela autora (2022).

Percebe-se, com base no quadro 1, que há uma variação no tempo de atuação das professoras na EJA, pois algumas estão complementando a carga horária nessa modalidade. Esses dados permitem refletir sobre vivências e experiências adquiridas pelas professoras, que perpassam pela prática docente, sendo um reflexo do fazer pedagógico no ambiente escolar.

Assim, o aprimoramento profissional se faz necessário, visando à ressignificação da prática docente, pelo viés da formação continuada. Segundo Tardif (2014), o saber profissional está em permanente construção e se estabelece por meio de saberes construídos em sociedade, nas instituições escolares e nas universidades, convergindo com outros atores e agentes educacionais na construção da identidade do docente.

2.5 Dispositivos de investigação e produção de dados

Na tentativa de compreender o objeto investigado, escolhemos o questionário e a entrevista narrativa como dispositivos de investigação, por entendermos que com a utilização desses dispositivos conseguimos resgatar os saberes docentes que foram construídos ao longo da vida pessoal e profissional das professoras colaboradoras no contexto da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o Parecer nº 5.187.234/ CAAE: 53696021.3.0000.0057.

2.5.1 Questionário

De acordo com Gil (2008), o questionário é definido como um instrumento formado por questões que possibilitam obter informações e conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presentes ou passados.

O desenho do questionário (em anexo) foi criado na plataforma GoogleForms, uma ferramenta que oferece suporte para a criação de formulários personalizados, de maneira simples (GOOGLE, 2017), e possibilita a elaboração de questões com diferentes formatos, a saber: matriz de opções, questões de múltipla escolha, questões abertas e curtas. Optou-se por esse modelo de questionário, em virtude da Pandemia decorrente do Coronavírus (Covid-19), adaptando-se ao contexto pandêmico, bem como pela agilidade e praticidade na coleta de dados e análise dos resultados, poupando tempo e dando melhores condições para fazer as análises comparativas.

O questionário possibilitou a coleta de informações sobre os dados pessoais das professoras: idade, formação acadêmica, tempo de atuação na docência e na EJA, bem como a concepção de EJA e de seus sujeitos.

Dessa forma, o questionário foi enviado pelo aplicativo whatsapp, sendo respondido pelas cinco professoras. A partir da devolutiva das partícipes, as informações iniciais serviram de subsídio para elencarmos as características das colaboradoras da pesquisa.

2.5.2 Entrevista narrativa

De acordo com Jovchelovich e Bauer (2002), as entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando ao aprofundamento de aspectos específicos, a partir das quais emergem as histórias de vida, tanto as do entrevistado quanto as entrecruzadas no contexto situacional.

As entrevistas narrativas permitem que o pesquisador se aprofunde sobre o objeto de estudo, a partir do contato com os sujeitos da pesquisa e com o contexto em que eles estão inseridos. Nessa perspectiva, a pesquisa narrativa atribui ao professor o papel de sujeito do estudo, possibilitando a investigação da sua própria prática e a produção de saberes, por meio da reflexão coletiva e socialização profissional, conforme conceituado por Moraes (1999/2000, p.81),

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria

formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras); além disso abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história mas o cruzamento de umas com as outras.

De acordo com Bauer e Jovchelovitch (2012), a entrevista narrativa pode ser organizada na prática desde a sua concepção até a fala conclusiva, seguindo as quatro etapas seguintes: 1. Iniciação - move-se por meio da narração e da fase das perguntas, sendo finalizada com a fase da fala conclusiva. 2. Narração central - é a ação conclusiva do entrevistado. 3. Questionamento - é a fase na qual a escuta atenta do entrevistador ganha sua oportunidade de apresentação, agregando material ao fornecido na narração central. 4. Fala conclusiva - uma conversa informal pode ser muito importante para deslindar algumas questões que não ficaram tão claras. Estando munidos dessas premissas, e com base em Bauer;Jovchelovitch(2012), as entrevistas narrativas foram realizadas.

Para compreendermos os saberes docentes expostos durante a produção das narrativas, as entrevistas ocorreram por intermédio dos seguintes eixos: Trajetória profissional e atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA); Sentido de ser professora da EJA; e Saberes docentes construídos no contexto pandêmico e no retorno presencial.

Para realizar a entrevista narrativa foi solicitada a permissão das professoras colaboradoras da pesquisa para a utilização de um gravador, sendo também ratificado o compromisso da pesquisadora em garantir a integridade dos dados e o anonimato das informantes. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas na íntegra, sendo extraídos trechos considerados importantes para análise, com vistas a responder à questão que orientou a realização desta pesquisa.

3 O ENTRELAÇAR DOS FIOS DA FORMAÇÃO DO (A) PROFESSOR (A) E OS SABERES DOCENTES NA EJA

Os professores devem combater a dispersão e valorizar o seu próprio conhecimento profissional docente, construído a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência. É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar que devemos centrar nosso esforço de renovação da formação de professores. (NÓVOA, 2013, p.204).

Como assinalado pela epígrafe, pensar em formação de professoras(es) é refletir sobre a prática de formar e ser formado, como um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos no trabalho docente. A ressignificação da formação de professoras(es) vai acontecendo à medida que tal formação atende às necessidades cotidianas dos(as) docentes, dando novos sentidos às suas práticas pedagógicas.

Essa reflexão nos instiga a fazer uma análise sobre a importância da formação do(a) professor(a) da EJA e sua articulação com os saberes docentes, encontrando sentido em sua prática pedagógica, considerando as pluralidades, diversidades e singularidades que precisam ser respeitadas. Desse modo, essa tessitura propõe a construção de um tecido a partir de um aparato teórico-metodológico que possibilite uma discussão potente sobre a formação do(a) professor(a) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua relação com os saberes docentes. Para costurar os primeiros fios é necessário historicizar as leis que tratam da educação de jovens e adultos, bem como entrelaçar os fios da relação entre a formação do (a) professor(a) da EJA e os saberes docentes. Na sequência, apresentamos os saberes docentes, segundo Tardif (2014) e Freire (2002), para tecermos os fios e desafios dos saberes na prática pedagógica da EJA e desvendar os fios que entrelaçaram a prática pedagógica do ensino remoto ao ensino presencial na EJA.

3.1 Formação do professor: um olhar que envolve a EJA

A formação de professores é um dos desafios educacionais da sociedade contemporânea, embora os debates e discussões a respeito do processo de construção de saberes docentes estejam em pauta há vários anos. O olhar sobre a educação como base da formação intelectual e cidadã começa com a Constituição Federal de 1988, articulando ciência, cultura e trabalho, ao conceber a educação enquanto “direito de todos e dever do

Estado e da família, que deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Esse cenário reconhece o direito à Educação Básica para as pessoas que ultrapassaram a idade regular de escolarização, oportunizando aos sujeitos jovens e adultos uma educação de qualidade.

A Carta Magna de 1988 trouxe transformações significativas para a EJA, apresentando o direito à educação como um direito público e subjetivo, no qual o titular do direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação (BRASIL, 2000, p.60). Houve uma maior preocupação do Estado no que tange à formação dos jovens e adultos, com a inclusão de artigos que tratam da sua competência em relação à oferta do Ensino Fundamental para esse segmento, como forma de estimular o acesso, a permanência e o êxito do trabalhador no espaço escolar. Cabe ressaltar que na prática esse direito foi negado, impedindo que os jovens e adultos construíssem sua cidadania.

Diante dessa realidade, o Brasil, que na década de 80 almejava o desenvolvimento educacional, precisava investir em formação inicial e continuada, bem como no aperfeiçoamento dos servidores públicos, fazendo valer o texto constitucional, em seu artigo 39, parágrafo 2º, que estabelece:

A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados (BRASIL, 1988).

A formação docente é um dever constitucional, que deve acontecer ao longo da vida, de forma contínua, implicando processos planejados que possam resultar em mudanças efetivas na prática em sala de aula, visando à melhoria da qualidade da educação ofertada. O artigo 206, inciso V, destaca a obrigatoriedade de ingresso no magistério, por meio de concurso público, e ressalta a necessidade de planos de cargos e carreira, reafirmando a valorização dos profissionais de ensino.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

A Constituição Federal de 1988 traz a necessidade e o direito de formação para os professores, abordando-a de forma generalizada, não fazendo menção à modalidade de ensino EJA. Tem-se, portanto, a marca da descontinuidade e de frágeis políticas públicas, insuficientes para darem conta da demanda existente e do cumprimento do direito, pois, apesar do artigo que definiu na Constituição a educação como “direito de todos”, adentramos a década de 90 com políticas públicas educacionais pouco adequadas à EJA.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), em 1996, trouxe novos caminhos para possibilitar o acesso à educação, estabelecendo princípios e normas norteadoras do ensino, assim como trouxe modificações para a modalidade EJA, contemplando a escolarização básica para jovens e adultos, assegurando cursos e exames que gerem oportunidades educacionais apropriadas aos interesses e às condições de vida e trabalho desses sujeitos.

No que se refere à formação docente, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) de 1996 intensificou as discussões, estabelecendo a associação entre teorias e práticas, previstas nos artigos 61 e 62,

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

O artigo 67, por sua vez, faz referência à valorização da formação inicial e continuada, vinculada a uma política de acesso e permanência na educação básica, na medida em que a formação docente tem por intuito promover a melhoria da qualidade do ensino, a valorização profissional, a reflexão crítica da prática pedagógica e a autonomia docente.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Na contramão da evolução histórica da EJA, a formação profissional para a atuação docente nessa modalidade fica à margem dos cursos de formação inicial. Dessa forma, criou-se um pensamento de que qualquer pessoa serve para lecionar na EJA, tendo em vista que não há uma política específica de formação dos profissionais para trabalharem com a EJA, e mesmo com a promulgação da LDBEN nº 9.394/96 ainda é possível encontrar professores atuando na EJA, porém sem uma formação coerente com essa modalidade.

Em maio de 2000, foi promulgado o Parecer nº 11/2000, que tratou sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sinalizando a necessidade de formação de professores para a EJA. Os objetivos do documento são estes: o estabelecimento e a criação de processo educativo de qualidade; a restauração de um direito educativo negado ao aluno; a criação de modelos pedagógicos próprios para a modalidade e a consideração, por parte dos professores/gestores, das especificidades do trabalho docente com alunos jovens e adultos. O documento considerou que “as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não poderiam deixar de considerar em seus cursos a realidade da EJA” (BRASIL, 2000, p.117).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000) afirmam que a capacitação de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relacionadas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino. Sendo assim, os professores devem estar preparados para interagir empaticamente com esses jovens e adultos e estabelecer o exercício do diálogo.

Nesse contexto, a formação continuada precisa estar ancorada nas práticas cotidianas dos professores envolvidos. “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43-44).

O Plano Nacional de Educação (PNE) estava previsto na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, ao afirmar que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, bem como na LDBEN (Lei nº 9.394/96), determinando que a União conduzisse ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes. O primeiro Plano Nacional de Educação foi aprovado em 2001, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Cabe ressaltar que o PNE 2001-2010 visava acompanhar a realidade educacional no Brasil. A preocupação, naquele momento, era com os altos índices de analfabetismo e com a institucionalização da EJA, com vistas a ampliar os níveis de escolaridade da população que

ainda não havia concluído a Educação Básica, destacando o Ensino Fundamental na idade própria, garantindo que até 2011 todas as crianças, além dos jovens e adultos, tivessem condições de acesso e permanência nas escolas públicas do País, expressando a importância da educação como um direito de cidadania. Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) ofertou cursos de formação inicial e continuada para os docentes que atuavam na Educação Básica, objetivando a implementação do PNE.

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD) (BRASIL, 2010). Essa resolução mantém:

[...] os princípios, os objetivos e as Diretrizes formulados no Parecer CNE/CEB nº11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e, quanto à Resolução CNE/CEB nº 1/2000, amplia o alcance do disposto no artigo 7º para definir a idade mínima também para a frequência em cursos de EJA, bem como substitui o termo “supletivo” por “EJA”, no caput do artigo 8º, que determina idade mínima para o Ensino Médio em EJA, passando os mesmos a terem, respectivamente, a redação constante nos artigos 4º, 5º e 6º desta Resolução. (BRASIL, 2010, p. 1).

Ademais, o mencionado texto traz a seguinte definição:

O poder público deve inserir a EJA no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e ampliar sua ação para além das avaliações que visam identificar desempenhos cognitivos e fluxo escolar, incluindo, também, a avaliação de outros indicadores institucionais das redes públicas e privadas que possibilitam a universalização e a qualidade do processo educativo, tais como parâmetros de infraestrutura, gestão, formação e valorização dos profissionais da educação, financiamento, jornada escolar e organização pedagógica. (BRASIL, 2010).

Diante do exposto, são nítidos os avanços alcançados na oferta de formação inicial e continuada para os professores, por meio do PNE (2001-2010), mas havia a necessidade de novas propostas, de um novo plano, considerando-se que vários objetivos não foram alcançados. O novo plano foi sancionado em 2014, pela Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, a fim de estabelecer objetivos e metas para o ensino em todos os níveis, no período de 2014 a 2024.

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de

nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 35).

As propostas do PNE (2014/2024), diretamente voltadas para a modalidade EJA, constam das metas 09 e 10. A meta 09 trata da elevação das taxas de alfabetização dos jovens, dos adultos e dos idosos; a meta 10 refere-se à vinculação da modalidade EJA com a Educação Profissional nas etapas dos Ensinos Fundamental e Médio. O combate ao analfabetismo está entre as prioridades para o setor educacional, incluindo o analfabetismo funcional. Acerca das prioridades para a modalidade EJA, a meta 09 propõe “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5 até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2014). A meta 10 do PNE (2014/2024) estabeleceu a integração da modalidade EJA com a Educação Profissional. Nesse sentido, propôs a “oferta de, no mínimo, 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos, nas etapas Fundamental e Médio, na forma integrada com a Educação Profissional” (BRASIL, 2014).

Entre as metas estabelecidas, quatro são exclusivas para a formação docente, no intuito de alcançar a valorização dos profissionais da educação. A meta 15 almeja garantir uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, assegurando que todos os professores da Educação Básica devem possuir formação específica de nível superior obtida em curso de licenciatura nas áreas em que atuam, assegurando a continuidade da formação. Corroborando a proposta dessa meta, tem-se a meta 16, que faz referência à formação continuada, voltada à expansão dos cursos de pós-graduação para os professores, sendo o MEC responsável por assegurar uma qualidade mínima para tais ofertas.

Nesse sentido, sabe-se que os professores precisam de reconhecimento por parte das instâncias governamentais, por meio do desenvolvimento de ações que permitam a valorização dos profissionais. Sob essa perspectiva, surge a meta 17, visando nivelar o rendimento médio aos demais profissionais com a mesma escolaridade. Com isso, na busca pelo desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, o plano traz a meta 18, visando à implantação de planos de carreira, o que propiciará condições adequadas à efetivação da docência, apresentando “planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino” (BRASIL, 2014b, p. 12).

Para que as instituições formadoras pudessem atender as metas do PNE (2014-2024), foi constituída a Resolução CNE/CP 2/2015, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”

(BRASIL, 2015b). Esse documento trouxe para o debate da formação de professores temas caros à profissão docente, como as questões pedagógicas, a gestão educacional e as temáticas que envolvem a diversidade de sujeitos, culturas e saberes no contexto escolar. Ressalta a importância da formação inicial como preparação para o exercício do magistério, bem como, a continuidade do desenvolvimento profissional, a partir da formação continuada, dessa forma, a Resolução CNE/CP 2/2015 considera

[...] processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (BRASIL, 2015b, p. 4).

A Resolução CNE/CP 2/2015 aborda que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

A formação continuada envolve:

I - Atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II – Atividades e/ou cursos de atualização;

III – Atividades e/ou cursos de extensão;

IV – Cursos de aperfeiçoamento;

V – Cursos de especialização lato sensu;

VI – Cursos ou programas de mestrado acadêmico ou profissional;

VII – Cursos ou programas de doutorado.

No que se refere à modalidade EJA, a Resolução afirma, em seu art. 2º, que as diretrizes serão aplicadas em todos os níveis e modalidades de ensino. Ao longo do texto, os artigos e incisos mencionam os jovens e adultos com o olhar voltado para a formação docente.

Art. 2º- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (CNE/CP 2/2015).

No entanto, essa resolução foi revogada, sendo substituída pela Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). As novas diretrizes comprovam o total alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), ressaltando a necessidade de a formação docente seguir os princípios das competências gerais da BNCC. Cabe destacar que essa Resolução ressalta a precarização da formação dos profissionais do magistério da Educação Básica, deixando evidente a ausência da autonomia das instituições formativas, a falta de articulação com o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), concebendo, no artigo 2.º, o fazer didático como um conjunto de técnicas.

Art. 2.º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019, p.2).

Uma importante ressalva é que a BNCC não trouxe nenhum texto específico para a EJA, apenas incluindo, na segunda versão do texto curricular, de forma superficial, a seguinte retificação: onde antes se lia “crianças e adolescentes”, passou a figurar “crianças, adolescentes, jovens e adultos”. O texto seguiu desconsiderando a especificidade da modalidade e a diversidade de sujeitos que se matriculam nas escolas de EJA, indicando que esse documento não se aplicaria a essa modalidade de ensino. Mais uma confirmação do descaso para com esses sujeitos que tiveram negados os seus direitos à educação em algum momento da vida.

A Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, no art. 6º, inciso I, direciona o olhar aos jovens e adultos, ressaltando a importância da formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes.

É importante dizer que a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 trata somente da formação inicial de professores, ainda que brevemente demarcada ao longo do texto, em apenas três incisos; logo, a formação continuada deixa de ser um tema da Resolução, uma mudança que se configura como retrocesso diante dos avanços educacionais obtidos em textos anteriores.

Cabe destacar que na Base Nacional Curricular de Formação de professores (BNC-Formação) percebe-se a invisibilidade da formação do professor da EJA. No seu Art. 6º, aborda-se que:

Art. 6º - A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

I - A formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes. (BRASIL, 2019, p. 03).

Ao afirmar que tem como um dos seus princípios a formação do profissional docente para todas as etapas e modalidades de ensino, esse documento, que trata da formação do professor, aborda os jovens e adultos apenas nesse artigo, não sendo mencionado em outras sessões, ignorando-se a relevância da EJA no contexto educacional e assim levando esse segmento à invisibilidade.

Em 2020 foi publicada a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). A nova resolução estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente. No seu art. 8º, o documento faz menção à modalidade EJA:

Art. 8º A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução. (BRASIL, 2022).

Apesar da evolução histórica, constatada por meio da criação de Leis, Pareceres e Resoluções direcionadas à formação de professores, sabemos que até os dias atuais não há uma cobrança de formação específica para o exercício na Educação de Jovens e Adultos, o que leva a uma fragilidade nas práticas educativas desenvolvidas nessa modalidade. Assim, o desafio lançado para a EJA se constitui em: reconhecer as especificidades dos sujeitos da EJA; na mudança necessária na prática da EJA; na busca por novas metodologias que despertem os interesses dos jovens e adultos; nos investimentos na formação de educadores e; na renovação do currículo, de forma que tenham seus direitos garantidos e se percebam como sujeitos de possibilidades.

É notório que não basta apenas criar leis; antes é preciso haver políticas educacionais que funcionem na prática. Ao ser questionado sobre quais práticas constroem a competência do educador, Freire (2001) destaca que: “[...]a prática de ensinar que envolve necessariamente a de aprender a de ensinar. A de pensar a própria prática, isto é, a de, tomando distância dela, dela se ‘aproximar’ para compreendê-la melhor. Em ‘última análise, a prática teórica de refletir sobre as relações contraditórias entre prática e teoria’”. (2001b, p. 205).

São visíveis as carências no percurso formativo do professor para atuar na EJA, pois a formação inicial não contempla as especificidades da modalidade e observa-se a ausência de investimentos em uma formação continuada que prepare o professor da EJA para interagir com as particularidades encontradas, buscando problematizar os conteúdos, instigar os questionamentos, e permitir que as aulas se tornem momentos de aprendizagens significativas.

Desse modo, a solução viável diante dessa lacuna na formação inicial e continuada para professores que atuam na EJA consiste em conhecer os saberes necessários à formação de professores, a partir da relação teoria e prática, promovendo o empenho do docente na busca pela melhoria constante do ensino.

3.2 O entrelaçamento entre a formação e os saberes construídos

No contexto geral da sociedade, intensas mudanças ocorreram no processo educativo, contudo a formação de professores é um assunto atemporal. Há vinte e três anos, Machado (1999) teceu considerações sobre a formação de professores (as), e hoje essa temática continua pertinente, pois, independentemente da época, a formação docente ocupa um lugar de destaque nos questionamentos político educacionais.

A formação de professores é uma temática que, cada vez mais, ocupa um papel de destaque nas discussões político-educacionais, seja nas políticas públicas, seja nas corporações profissionais do magistério. Quase sempre vinculada à questão da melhoria da qualidade do ensino, apresenta-se como um dos importantes pilares das propostas de inovação curricular situando-se numa perspectiva transformadora da educação e do ensino (MACHADO, 1999, p. 95).

Inegavelmente a qualidade da formação do professor é essencial para a transformação da educação e do ensino. O professor é o agente que possibilitará a efetivação da unicidade entre a teoria e a prática, por meio da ampliação intelectual que lhe permite imprimir novos significados às práticas pedagógicas.

A formação do profissional da educação influencia nas relações sociais e pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar as quais devem buscar a efetivação da relação entre a teoria e a prática presentes no processo de formação do professor. Muitas vezes, essa relação é apoiada no senso comum, na qual a prática se constitui na própria experiência sem o conhecimento teórico, desvinculada da realidade. Não se pode esquecer que a teoria traduz a experiência, a partir do contexto da prática real.

Cabe reiterar que a consonância entre a prática e a fundamentação teórica permitirá uma aprendizagem expressiva que se inicia na primeira fase da formação docente, a formação inicial, esta que é considerada como um “momento formal em que processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada” (MIZUKAMI, 2008, p. 216). Nesse contexto, a formação não se restringe ao ambiente acadêmico, mas está inserida em todo movimento que direciona o sujeito à ação. Sobre esse aspecto da formação docente, Imbernón (1998, p.51) afirma:

A formação inicial do professor necessita dotar de uma bagagem sólida no âmbito cultural, psicopedagógico e pessoal, havendo de capacitar o futuro professor ou professora para assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando com flexibilidade e rigorosidade necessária, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida.

Contreras (2012) enfatiza que a formação de professores possibilitará o acesso a métodos de ensino e de avaliação, estratégias e recursos didáticos, técnicas de organização da sala de aula e de enfrentamento dos problemas disciplinares que favoreçam essa mediação entre professor e aluno.

Libâneo (2004), por sua vez, assevera que a formação continuada está interligada com a formação inicial, como um percurso para o aperfeiçoamento profissional dos docentes.

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o

prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

A formação continuada necessita ser visualizada, ao mesmo tempo, como lugar de reflexão e ação. Nesse sentido, o professor é um constante aprendiz, na busca por novos conhecimentos que se harmonizam com os que já dispõem, fazendo eco com as ideias de Imbernón (2010), ao ressaltar que “a formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre a sua prática docente [...]” (2010, p. 47).

Ao longo da carreira profissional, a formação continuada na EJA contribui para que os professores possam desempenhar seu trabalho pedagógico valorizando a bagagem histórica dos estudantes, as identidades, a diversidade cultural. Arcache (2001) observa que “visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a elas recorrem torna-se, pois um caminho renovado e transformador nessa área educacional”. (ARBACHE, 2001, p.22).

Sob essa perspectiva, faz-se necessário conhecer os saberes construídos pelos professores no processo de formação, pois é por meio deles que vemos refletidas as concepções educacionais do professor, a sua base ideológica, além das metodologias necessárias para a sua prática que, por sua vez, influenciam diretamente na assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Esses saberes representam as estratégias utilizadas pelo professor para levar o estudante a aprender, não necessariamente na memorização dos conceitos, mas de influenciá-lo a construí-los sozinhos, de forma autônoma (TARDIF, 2014).

O domínio dos saberes docentes permite a melhoria na prática pedagógica, fazendo com que o professor contribua para a preparação dos estudantes, visando ao convívio no seio de uma sociedade em constante transformação. É fundamental que existam conformidade entre saberes dialogados no processo formativo e a prática docente, compondo o perfil do profissional da docência.

3.3 O fio dos saberes a partir dos estudos de Tardif² e Freire

² Maurice Tardif é Professor Titular do Departamento Administration et Fondements de l'Éducation (Administração e Fundamentos da Educação) da UdeM, diretor do Crifpe-Montréal e do eixo Profession (Profissão), assim como membro do conselho de administração do Crifpe. Em 1991 inaugura sua trajetória de visibilidade com a publicação do artigo intitulado “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente”, em parceria com Claude Lessard e Louise Lahaye, trabalho que traz reflexões fundamentais a respeito dos saberes docentes e da formação inicial, tornando-se um marco histórico (NETO; AYOUB, 2020).

A docência possibilita a reflexão sobre os saberes necessários para se efetivar a ação pedagógica em sala de aula. Daí ser importante entendermos a construção dos saberes docentes, bem como o pensamento dos professores acerca de seus próprios saberes, a fim de se cristalizar a ideia de que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2014, p.54).

Os saberes docentes compõem o perfil do (a) professor(a), estabelecendo a relação da teoria com a prática. Descrevo a seguir as concepções de “saberes” docentes apontadas por Freire (2002) e Tardif (2014). A escolha desses autores se justifica por abordarem os saberes necessários a essa profissão, trazendo uma percepção sobre a importância dos saberes docentes para a prática educativa, e também porque comungo de muitas das ideias por ele difundidas.

Freire, educador brasileiro que, a partir dos seus estudos, ocupa um espaço de referência teórica para os professores, vem contribuindo efetivamente para o debate sobre o ato educativo. O pensamento freiriano aponta que é necessário ao professor possuir, dentre outras características, saberes docentes consolidados ao longo de sua formação, que o habilitam a exercer o papel de “ponte” entre o conhecimento curricular e o conhecimento significativo do indivíduo.

Tardif, pesquisador canadense, que se dedica ao estudo dos saberes docentes, contribui para a compreensão do exercício da docência a partir dos saberes construídos ao longo da trajetória profissional de cada professor(a). Assim, os saberes docentes destacados pelos dois autores se aproximam e dialogam acerca do que cada um representa, sendo um importante contributo no desenvolvimento da prática docente.

O quadro 2, a seguir, descreve a síntese sobre os saberes docentes, na perspectiva dos referidos autores. As suas ideias concorrem para a construção de espaços reflexivos sobre a prática, permitindo a compreensão do fazer docente e dos saberes nela envolvidos.

Quadro 2- Síntese das categorizações existentes sobre os saberes docentes.

AUTORES	CATEGORIAS UTILIZADAS
Maurice Tardif	Saberes da Formação Profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares, saberes da experiência.
Paulo Freire	Não há docência sem discência; Ensinar não é transferir conhecimento; Ensinar é uma especificidade humana.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Tardif (2014, p. 13) afirma que o saber “[...] não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos”. Dessa forma, o saber se desenvolve no cerne das relações humanas. Ainda segundo esse autor, “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele” (TARDIF, 2014, p. 16). Assim estabelece que o saber do professor está na interface entre o individual e o social, entre o sujeito e o sistema no qual atua (p. 17), propondo, para isso, seis fios condutores, expostos no quadro 3, a seguir.

Quadro3- Fios condutores dos saberes na concepção de Tardif.

Saber e Trabalho	Deve ser compreendido em íntima relação com o seu trabalho na sala de aula e escola. Nunca são relações estritamente cognitivas.
Diversidade do Saber	Indica que o saber dos professores é plural, heterogêneo, porque envolve no exercício de seu trabalho os conhecimentos e um saber-fazer diverso, provenientes de fontes variadas e de naturezas diferentes.
Temporalidade do Saber	O saber dos professores é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Isso significa que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente.
Experiência de Trabalho enquanto Fundamento do Saber	A experiência do trabalho em si gera um saber do trabalho sobre saberes, ou melhor, um espaço de reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que não se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.
Saberes Humanos a respeito de Seres Humanos	É a ideia de trabalho interativo, ou melhor, um trabalho no qual o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana.
Saberes e a Formação de Professores	Este é decorrente aos anteriores e propõe a necessidade de repensar, em tempo real, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Fonte: Adaptado de Tardif (2014).

Nos fios condutores dos saberes percebemos a relação dialética entre aquilo que o professor faz e o que ele diz que faz, entre aquilo que disse e o que fez, os saberes de sua formação profissional, saberes curriculares, do contexto de uma história de vida e de uma

carreira profissional; dos saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano, do trabalho interativo e, por fim, da “necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (TARDIF, 2014, p. 23).

Tardif destaca a construção dos saberes no processo de formação, no domínio dos conhecimentos construídos ao longo da história, nas necessidades curriculares e nos momentos de prática. O autor reafirma a importância dos diferentes saberes na prática docente, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Para tanto, apresenta quatro tipos de saberes docentes, conforme o quadro 4, a seguir:

Quadro 4- Saberes docentes sob a ótica de Tardif

Saberes Docentes	
Saberes Pedagógicos	Reflexões sobre a prática educativa de representação. Conjunto de saberes transmitidos durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também constituem o conjunto dos saberes dos conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e aos métodos do ensino [saber – fazer] (p. 36-37).
Saberes Disciplinares	São definidos pelos saberes, pelas instituições de formação inicial e continuada e integram a prática docente, correspondendo às diversas áreas do conhecimento.
Saberes Curriculares	São os saberes decorrentes dos objetivos, discursos, métodos e conteúdos que as instituições educacionais produzem e que devem ser transmitidas aos estudantes (p. 38).
Saberes Experienciais	São os saberes resultantes da própria atividade profissional dos professores. São desenvolvidos por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com os pares (p. 38-39).

Fonte: Adaptado de Tardif (2014).

Cabe destacar os saberes experienciais que são mobilizados pelos professores na prática pedagógica, pois, em conformidade com Tardif (2014), são resultados de uma construção individual, compartilhados e legitimados por meio da socialização profissional. Segundo o autor,

[...] o saber experiencial filtra e seleciona os outros saberes e por isso mesmo permite aos professores retomar seus saberes, julgá-los e avaliá-los, e então objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2014, p. 231).

Desse modo, o saber profissional dos professores é um amálgama de diferentes saberes, ou seja, para desenvolver os saberes da experiência os professores precisam transformar as relações com os saberes disciplinares e curriculares em relações de interioridade com a prática desenvolvida em situações de ensino-aprendizagem.

Para prosseguirmos na discussão, observemos a concepção de Freire (1996) para compreendermos os saberes necessários à prática do professor, à prática educativa. O autor ressalta o trabalho docente em prol da autonomia do estudante, enfatizando o processo de formação docente no aprender do aluno. O quadro 5 apresenta três categorias dos saberes que estão descritas na obra *Pedagogia da Autonomia*, objetivando o desenvolvimento da prática educativa pelo docente.

Quadro 5- Classificação dos saberes docentes segundo Freire (2002)

Saberes Necessários à Prática Educativa			
Ensinar Exige	Não há docência Sem discência	Ensinar não é Transferir conhecimento	Ensinar é uma Especificidade humana
	Rigorosidade metódica	Consciência do inacabamento	Segurança, competência profissional e generosidade
	Pesquisa	Reconhecimento de ser condicionado	Comprometimento
	Respeito aos saberes Dos educandos	Respeito à autonomia do ser do educando	Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo
	Criticidade	Bom senso	Liberdade e Autoridade
	Estética e ética	Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores	Tomada consciente de decisões
	Corporeificação das Palavras pelo exemplo	Apreensão da realidade	Saber escutar
	Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer tipo de discriminação	Alegria e esperança	Saber que a educação é ideológica
	Crítica sobre a prática	Convicção de que a mudança é possível	Disponibilidade para o diálogo
	Reconhecimento da assunção da identidade cultural	Curiosidade	

Fonte: Adaptado de Freire (2002).

Freire (2002) elenca os múltiplos saberes necessários à prática docente, apresentando uma proposta reflexiva e crítica que propicia a formação de novos conceitos. O autor infere que saber ensinar exige rigorosidade metódica, referindo-se à aquisição dos saberes adquiridos, entre outros, na formação inicial para a docência. No entanto, deixa claro que de nada adiantar intelectual, pesquisador, se não houver a criticidade que busque a dúvida em relação às certezas que se supõe terem sido adquiridas durante a formação para se tornar

professor.

Ao enfatizar a relação dialética entre ensino e pesquisa, Freire (2002) assinala que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. O autor reitera que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Nesse sentido, comungamos do mesmo pensamento do autor, por entendermos que a pesquisa faz parte do cotidiano do professor, seja no momento de planejamento, seja nos estudos formativos.

Freire (2002), ao tratar de saberes como respeitar o saber dos educandos e corporeificar as palavras pelo exemplo, remete ao exercício da docência como modelo para o aluno, reconhecendo os saberes que os alunos trazem, dispondo-se a “discutir com esses alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”(FREIRE, 2002, p.15). Reforça-se, portanto, a necessidade da participação efetiva do aluno nos planos de ensino e nos projetos políticos pedagógicos das escolas. Dessa forma, na concepção de Freire (2002, p.16) o professor que realmente ensina, que pensa certo é consciente de que “as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo”.

Freire (2002) destaca também a criticidade, outro saber necessário à prática educativa, pela qual o professor possibilita as estratégias pedagógicas, para que o aluno supere sua curiosidade ingênua e alcance a curiosidade epistemológica, haja vista que “não haveria criticidade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 2002, p.15). Nesse caminho que vai da ingenuidade à criticidade está intrínseca a rigorosa formação ética acompanhada sempre da estética.

A abordagem freiriana fala sobre o saber da aceitação ao risco e ao novo, bem como a rejeição a qualquer forma de discriminação. O processo da prática educativa coloca os sujeitos frente aos riscos, novidades de diferentes naturezas, a exemplo das novas tecnologias educacionais para o atendimento às demandas da escola contemporânea. Com a diversidade cultural, social, racial existente na sociedade, também cabe ao professor rejeitar qualquer tipo de discriminação, visto que “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2002, p. 17).

Freire (2002) reitera a necessidade de o professor realizar a análise sobre o seu fazer pedagógico por meio do saber e reflexão crítica sobre a prática. Compete ao professor refletir sua prática para, a partir dessa reflexão, pautar sua ação didático-pedagógica. O educador destaca ainda o reconhecimento e a assunção da identidade cultural que o ato de ensinar exige.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo. (FREIRE, 2002, p.19).

Todos esses saberes endossam a afirmação de Paulo Freire: não existe docência sem discência. Esse saber traz outro saber, na afirmação de que “ensinar não é transferir conhecimento”, o qual incidirá outros saberes necessários à prática docente, como a exigência de termos a consciência do inacabamento. Ressalta-se que o professor deve reconhecer que está em constante construção de novos conhecimentos e desconstrução de conceitos preestabelecidos, aceitando o diferente e estando aberto às mudanças, sempre em um processo contínuo, nunca findado. “Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida (...) é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”. (FREIRE, 2002, p.24).

Freire (2002) traz o saber do bom senso para a prática docente. Saber que precisa ser desenvolvido, buscando orientar o professor em suas decisões. “É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte.” (FREIRE, 2002, p.26).

O autor salienta a importância de saber que ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos e educadores. A partir da análise de Freire, entendemos a importância desses adjetivos na prática docente, visualizados na luta dos professores em defesa da profissão docente, no respeito que o professor deve ter à identidade do aluno, tudo isso, exige do professor o cultivo da humildade e da tolerância. Vale observar que o fato de ser professor exige uma postura docente em defesa dos direitos dessa categoria; enfim, faz-se necessário apreendermos a realidade, possibilitando que o professor desenvolva, efetivamente, a prática educativa política. Na ótica freiriana, reitera-se que o papel do professor é o “de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos.” (FREIRE, 2002, p.28).

Outro saber abordado por Freire é que ensinar exige alegria e esperança. No exercício da docência é preciso que sejamos esperançosos, convictos que a mudança é necessária e possível. A alegria deve ser o combustível do educador em sua lida com o educando no processo educativo, emergindo daí a esperança. É a esperança de que professor e alunos,

juntos, podem aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos (FREIRE, 2002, p.80).

Passemos agora para a reflexão da última categoria de saberes necessários à prática docente sob a ótica de Freire (2002): o saber de que ensinar é uma especificidade humana. O autor apresenta o saber que exige segurança, competência profissional e generosidade. Nesse sentido, o professor que demonstra competência profissional, que planeja suas atividades, que é mediador no processo de ensino e aprendizagem, permitindo, de maneira generosa, o protagonismo dos estudantes nas atividades realizadas, transparece solidez na formação, fazendo jus à construção da autonomia. Freire (2002, p.92) ratifica que “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Outro saber que Freire (2002) nos apresenta é o comprometimento. Inegavelmente, o professor comprometido tem atitude, trazendo a compreensão de que, por intermédio da educação, podemos intervir no mundo. A educação possibilita uma “intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 2002, p.38). Essa afirmação implica noutro saber necessário à prática educativa, qual seja, o reconhecimento de que a educação é ideológica, cujo saber, por sua vez, implica no saber que ensinar exige tomada consciente de decisões, que, ao mesmo tempo, requer do professor a habilidade para a escuta.

A prática de escutar o outro permite que ocorra o diálogo quando nos damos a oportunidade de enxergar nossas ações por outros olhares e então reavaliarmos nossas atitudes, posturas e práticas didático-pedagógicas. Somente a partir do diálogo, o estudante vai adquirindo autonomia na construção de seu conhecimento.

Freire (2002) enfatiza que ensinar exige disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos (FREIRE, 2002), pois é a partir dessa disponibilidade de escutar que o professor terá condições de conhecer o anseio dos seus alunos, para então demarcar sua prática educativa.

3.4 Fios e desafios dos saberes na prática pedagógica da EJA

O ato de refletir sobre a formação docente e a prática pedagógica deve ser prioridade no exercício da docência, visto que esse tipo de reflexão sobre os saberes necessários, visando operacionalizar a ação pedagógica em sala de aula, possibilitará a transformação da prática

durante o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, são aplicados tanto os saberes adquiridos na formação quanto outros saberes, provenientes da prática, sendo adicionados ao fazer docente, buscando promover ações efetivas que contribuam para o desenvolvimento do aprendizado do estudante.

De acordo com Tardif (2014), a prática pedagógica consiste em um conjunto de ações que buscam transformar a realidade de ensino e aprendizagem nutrida pela relação entre a teoria e a prática, compreendendo que a prática é a expressão do saber docente.

Em se tratando de EJA, é necessário considerar que os alunos já tiveram uma trajetória escolar anterior e muitos reconhecem as práticas mais conservadoras como a concepção de escola. No entanto, é papel do professor mudar esse pensamento, ao lançar mão da sua prática pedagógica, buscando “adequar conteúdos a objetivos mais consistentes do que o da mera repetição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo da vida” (OLIVEIRA, 2007, p.98).

Destaca-se, ainda, que a prática pedagógica na EJA perpassa por inúmeros desafios, intrínsecos e extrínsecos à sala de aula, trazendo reflexos na dinâmica de trabalho e no processo de ensino e aprendizagem. Dentre esses desafios, encontramos a utilização de metodologias tradicionais, resultado da maneira como os professores foram ensinados, havendo resistência, por parte de alguns docentes, quanto ao planejamento voltado para metodologias inovadoras que, certamente, têm possibilitado as melhorias dos resultados e, além disso, vem propiciando a emancipação dos estudantes.

As condições do trabalho docente, na maioria das vezes, são precárias, com infraestruturas inadequadas e falta de materiais pedagógicos condizentes com a realidade da EJA. As limitações na oferta de formação continuada, a carga horária de trabalho exaustiva, bem como a resistência por parte de alguns professores em aprender/utilizar novas tecnologias também são problemas que interferem na efetivação de um ensino de qualidade na EJA.

Diante desse conjunto de desafios, constata-se que os(as) professores(as) que atuam nas turmas de jovens e adultos enfrentam uma realidade complexa, na qual serão manifestados os seus saberes. Sendo assim, os(as) professo(as) necessitam estar em constante processo de formação, fazendo eco com o pensamento do educador Paulo Freire (2002, p. 38), de que “a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz”.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA,

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

Nesse sentido, a prática pedagógica dos (as) professores(as) que atuam na EJA precisa atender às especificidades dessa modalidade de ensino, por meio da organização pedagógica, na qual o professor incentivará as aprendizagens dos jovens e adultos, propondo alternativas pedagógicas que sejam condizentes com as realidades desses sujeitos, que considerem as suas particularidades, estando acessível à produção do conhecimento, estabelecendo como foco a pesquisa e buscando novas estratégias para a concretização do trabalho docente. Consideramos, pois, que o professor da EJA precisa construir e/ou ressignificar sua prática pelo viés da formação continuada, buscando desenvolver, durante suas aulas, ações que valorizem os diversos saberes do estudante jovem, adulto e idoso.

É válido afirmar que o professor possui um “reservatório” de vários saberes que são utilizados na ação pedagógica em sala de aula, segundo Gauthier (1998):

De fato, é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino (GAUTHIER, 1998, p.28).

Com base nesse entendimento, é a partir da prática pedagógica docente que se validará a ação pedagógica crítica/reflexiva. Tal ação precisa ser exercida objetivando mobilizar os saberes necessários ao aprendizado do professor e do estudante, estabelecendo uma relação com a realidade e assim imprimindo real significado a esse aprendizado.

Em síntese, a formação permanente do professor é um espaço de pesquisa que possibilitará a transformação do conhecimento prático em conhecimento teórico, na medida em que as práticas pedagógicas refletirão as ações que contemplarão a complexidade da EJA e a valorização dos diversos saberes dos sujeitos da EJA, sendo, portanto, necessária a reflexão da prática.

3.5 O fiar da EJA do ensino remoto ao ensino presencial

No ano de 2020, o cenário educacional brasileiro foi surpreendido com uma estrutura inovadora e repentina, em virtude do contexto pandêmico marcado pela emergência do novo Coronavírus (SARS-CoV-2) e pela difusão do Covid-19. A ausência de referenciais da medicina para uma possível erradicação do vírus fez emergirem novos modelos de sociabilidade, com a recomendação do isolamento social para os suspeitos de infecção e do distanciamento social, visando conter os processos de contaminação e proliferação da doença, cujas medidas foram imediatamente adotadas, inclusive no âmbito das escolas, com a suspensão das aulas presenciais em todo o País.

Nesse mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE)³ desenvolveu orientações para a retomada das aulas, com a implementação do ensino remoto. No que diz respeito à EJA, o CNE recomendou que as medidas adotadas por cada instituição “[...] devem considerar as condições de vida dos estudantes, para haver harmonia na rotina de estudos e de trabalho” (BRASIL, 2020b).

Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 2):

Não se imaginava, nem mesmo os professores que já adotavam ambientes on-line nas suas práticas, que seria necessária uma mudança tão rápida e emergencial, devido à expansão do Coronavírus que inviabilizou a presença física de professores e estudantes no espaço geográfico das instituições educacionais, e obrigou os professores a transpor metodologias e práticas, adotadas em salas de aula presencial física, para os meios on-line, resultando em práticas de ensino remoto.

De acordo com Tobgyal (2020), o ensino remoto implementado nas escolas refere-se a “[...] aulas que consistem numa tentativa de ‘reprodução’ das aulas presenciais, transmitindo-a virtualmente em caráter excepcional”. Alves (2020) complementa:

Na educação remota predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com as aulas, sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais, como dito anteriormente. Esses professores estão tendo que customizar os materiais para realização das atividades, criando slides, vídeos, entre outros recursos para ajudar os alunos na compreensão e participação das atividades. Contudo, nem sempre a qualidade destes materiais atende aos objetivos desejados. (ALVES, 2020, p. 358).

A concretização do ensino remoto aconteceu por meio de atividades síncronas e assíncronas. Nas atividades assíncronas, o professor utiliza diversas ferramentas digitais para

³Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>>. Consultado em 15 de julho de 2021.

encaminhar atividades, textos e diversos materiais que possam auxiliar o aluno, oportunizando-lhe organizar seus próprios momentos de estudo. Nas atividades síncronas, o docente possui um horário específico marcado para conduzir, por meios digitais, a sua aula (ALVES, 2020).

Sendo assim, cabe lembrar que o ensino remoto não pretendeu substituir as aulas presenciais, mas ofertar um novo formato que protegesse a todos do vírus, já que a escola é, essencialmente, um lugar de integração de pessoas, logo, um perigo potencial para a contaminação do Coronavírus. Nesse redimensionamento, a educação foi duramente afetada, pois muitos problemas que já existiam antes da pandemia foram detectados e potencializados, a saber: a necessidade do domínio de recursos tecnológicos digitais; a falta de preparo de professores, estudantes – sobretudo da EJA – e dos demais atores da escola, para lidarem com tais recursos; a carência de formação e ferramentas tecnológicas para o acesso à internet; a falta de cobertura digital ou cobertura insatisfatória, tanto para as residências quanto para as instituições públicas, ampliando as desigualdades educativas e revelando os “currículos defasados e ambientes escolares atrasados, que não possuem os recursos tecnológicos para o professor e aluno” (DEMO, 2007, p. 109).

No que diz respeito às especificidades do público da EJA, sabemos que a oferta do ensino remoto potencializou a desigualdade social que perpassa esses sujeitos, já que a modalidade é composta por jovens, adultos e idosos trabalhadores, e muitos dessas pessoas apresentam históricos de vulnerabilidade social. Em sua maioria são indivíduos pertencentes às classes menos favorecidas da sociedade (RODRIGUES, 2010), o que gera uma série de dificuldades, inclusive em relação ao acesso às tecnologias, daí constantemente precisarem conciliar a atividade laboral diária com o ensino noturno (DIAS, 2020). A EJA, ao constituir-se como uma “educação garantida como política pública de Estado, configura-se como a única alternativa possível para que os trabalhadores e as trabalhadoras deem prosseguimento aos seus estudos” (MACHADO, 2016, p. 431).

Na Educação de Jovens e Adultos são nítidos os impactos e as dificuldades na oferta do ensino remoto, porque esse tipo de ensino requer modificações que recaem na atuação dos(as) professores(as) os quais, em um espaço curto de tempo, tiveram que se adaptar e ressignificar sua prática pedagógica com todas as normas de distanciamento social vigentes. Houve a necessidade da criação de novas formas de exercer a docência, perceptíveis nos ajustes dos conteúdos e nas dinâmicas das aulas.

De modo particular, os professores da EJA enfrentaram grandes desafios na educação no modo remoto, entre eles: o ato de planejar – antes consistia na organização de atividades complementares presenciais, coletivas e colaborativas, e no contexto pandêmico transformou-

se em planejamento on-line, sendo necessário utilizar ferramentas digitais para interagir, socializar e aderir às novas metodologias; a interação entre as instituições escolares, professores e os estudantes da EJA, na medida em que a distância física prejudicou o processo de ensino e aprendizagem, sendo necessária a urgência do estabelecimento de diálogos para permitir conexões com os sujeitos da EJA. No dizer Paulo Freire (2001), “o que se pretende com o diálogo é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (FREIRE, 2001, p. 52).

Diante dessa realidade, é importante refletirmos sobre a qualificação docente para atender às especificidades do ensino diante de contextos diversos. Cabe aqui tecermos considerações sobre a formação continuada no cenário do ensino remoto, levando em conta que não houve um investimento, tampouco um empenho por parte dos poderes públicos (Secretarias Estaduais e Municipais de Educação), como tentativa de amenizar os efeitos da pandemia na educação. As incertezas e os medos foram persistentes durante o momento pandêmico, pois os docentes ficaram desassistidos apesar do compartilhamento de informações por meio de *lives* e de Webinar, que foram suportes importantes, porém, o que se fez realmente necessário diz respeito à formação para atuação docente, a formação continuada em exercício da função, considerando-se que o processo de formação continuada em exercício é imprescindível para orientar as atividades pedagógicas, buscando preencher lacunas da formação inicial e nortear os professores nesse novo saber pedagógico, conforme assinala Pimenta (2012, p.49):

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de um trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.

O retorno às aulas, de maneira presencial, necessitou de um planejamento e reestruturação para acolher toda a comunidade educativa, dentro de uma nova realidade que solicitava a adequação de estratégias utilizadas no ensino remoto. Segundo Lima e Moura (2015, p. 97), “é preciso saber combinar as atividades presenciais que estimulam a colaboração entre alunos, bem como a valorização e a humanização da relação professor/aluno, com atividades virtuais em que o aluno estuda sozinho, utilizando-se das ferramentas digitais”.

Diante dessa situação, novos desafios passaram a ser enfrentados pela escola. Destacamos o processo de reintegração dos alunos no ambiente escolar, as ações pedagógicas que possibilitaram a ressignificação do vínculo dos alunos com a aprendizagem, o resgate aos aprendizados, que se revelaram eficazes na pandemia, a fim de combinarmos as melhores práticas e de adotá-las ao nosso favor. Como desafios, temos também o planejamento e a execução da recuperação das perdas de aprendizagem ocasionadas no período da pandemia do Covid-19, bem como o engajamento das relações sociais, de maneira que pudesse favorecer o desenvolvimento de competências emocionais e culturais dos estudantes, sem perder de vista a saúde mental de alunos e professores.

Reiteramos que é preciso investimento na formação em exercício do professor a fim de possibilitar-lhe a diversificação de práticas pedagógicas com o uso das tecnologias, enquanto um agente facilitador da aprendizagem, ou seja, é necessário que os profissionais da educação tenham a capacidade de se reinventarem, rompendo os limites físicos, a fim de colaborar para a formação integral dos estudantes, considerando os mesmos como sujeitos criativos, inovadores, adaptáveis e flexíveis, em qualquer tipo de cenário.

No que se refere à EJA, certamente perceberemos que se manterá como importante modalidade de ensino, que permite crescer e aprender, mesmo diante de um cenário tão adverso.

Esta pesquisa compreende que os professores mobilizam diversos saberes na prática pedagógica, dentro de um processo de construção, re-construção, re-significação dos saberes docentes. Sendo assim, no capítulo 4, apresentaremos os fios tecidos sobre os saberes mobilizados na pandemia e pós-pandemia na EJA através dos dados produzidos por meio das entrevistas narrativas realizadas com as professoras de uma escola da estadual de ensino de Itiruçu, na Bahia.

4 APRENDIZADOS CONSTRUÍDOS NA TRANSIÇÃO DO ENSINO REMOTO PARA O ENSINO PRESENCIAL NA EJA: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS COLABORADORAS

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados produzidos a partir das narrativas das professoras as quais expuseram suas vivências e experiências da prática pedagógica, favorecendo a análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa. Sendo assim, após o levantamento e organização das análises das entrevistas narrativas, utilizamos a técnica da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), por perceber nas falas dos sujeitos da pesquisa a riqueza das experiências, de modo que possibilitam múltiplas análises e inferências. Bardin (2016, p.47), apresenta a sua definição acerca da análise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para tanto, no tratamento dos dados produzidos utilizamos a análise de conteúdo pautada nas etapas descritas a seguir, fundamentados na proposta de Bardin (2016). Segundo a autora, tais etapas organizam-se em três polos: a pré-análise, a codificação e a categorização. Vejamos no quadro 6 a representatividade da sequência da técnica, conforme orienta Laurence Bardin:

Quadro 6 - Sequência da técnica da análise de conteúdo

PRÉ-ANÁLISE
Leitura flutuante
Escolha dos trechos da entrevista.
CODIFICAÇÃO (EXPLORAÇÃO DO MATERIAL)
Criação das categorias.
CATEGORIZAÇÃO
Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Fonte: Baseado em Bardin (2016)

Na etapa da pré-análise foi realizada a leitura flutuante, para conhecer o texto e obter as primeiras impressões. Em seguida, selecionamos os trechos das entrevistas que constituem o *corpus* de estudo. Dessa forma, foram construídos os grupos que auxiliaram a esquematizar reflexões sobre a relação entre formação e saberes docentes na EJA.

Realizada a codificação das unidades de registros e das unidades de contexto, foi classificado um conjunto de recortes em que os resultados da análise foram tratados. Antes da composição das categorias, foram nomeados os termos mais expressivos para os objetivos da pesquisa, conforme explanado no quadro 7.

Quadro 7- Categorias de Análise

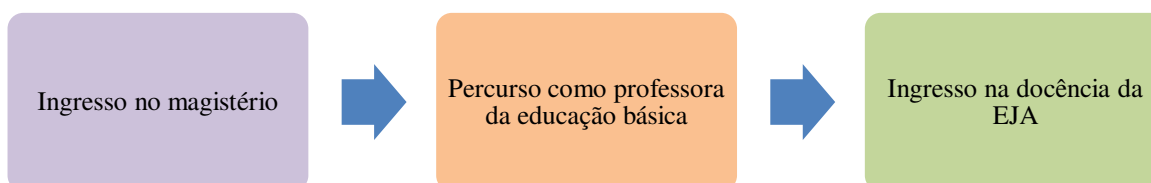
ABORDAGEM TEMÁTICA	CATEGORIAS DE ANÁLISE
I- Trajetória profissional e atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	1.1 Ingresso no magistério; 1.2 Percurso como professora da Educação Básica; 1.3 Ingresso na docência da EJA;
II- A docência na EJA	2.1 Concepção de EJA; 2.2 Ser professora da EJA; 2.3 Limites e possibilidades da atuação docente na EJA; 2.4 Formação para a docência na EJA;
III- Saberes docentes mobilizados no contexto pandêmico e no retorno presencial	3.1 Ensino Remoto na EJA; 3.2 Saberes docentes mobilizados no Ensino Remoto; 3.3 Percepções da transição do Ensino Remoto para o Ensino Presencial; 3.4 Saberes docentes mobilizados no retorno ao Ensino Presencial.

Fonte: Elaboração da autora (2022)

4.1 Trajetória profissional e atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A trajetória profissional e atuação das professoras colaboradoras na EJA permitem identificar fatores marcantes da docência, que, segundo Tardif (2014) são fontes pré-profissionais do saber ensinar. Fundamentados nessa premissa, elencamos, conforme a figura 3, três categorias para dialogar com o material que analisamos.

Figura 3 - Percurso formativo.



Fonte: Elaboração da autora (2023).

4.1.1 Ingresso no Magistério

Na tentativa de desvelar a trajetória docente, visualiza-se a importância atribuída à motivação para a profissão, ou seja, a identificação de fatores que influenciam a escolha da carreira docente, iniciada através do curso de Magistério. Segundo Gatti (2010), o processo de escolha profissional e a inserção no mundo do trabalho são cada vez mais intrincados, geram dilemas, o que significa que as possibilidades de escolha não estão relacionadas apenas às características pessoais, mas, principalmente, ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que o sujeito vive.

As professoras colaboradoras relataram os motivos que as fizeram optar pelo Magistério, uma decisão acompanhada por motivos pessoais relativos à vida de cada uma, de suas experiências e expectativas, bem como a elementos de ordem econômica, política e educacional. Atentemo-nos às narrativas das seguintes professoras:

O meu ingresso no Magistério ocorreu ainda na adolescência. No município onde resido só tinha uma opção, no diurno, que era o curso de formação para o Magistério. Estudar formação geral, à noite, não era muito interessante pra mim na época, já que eu sempre gostei da área de educação. Mesmo antes de ingressar no Ensino Médio, eu tinha um interesse em fazer esse curso. (Jasmim, entrevista, 2022).

A minha trajetória no processo educacional começou realmente no Magistério, há quarenta e um anos atrás (...). Fiz porque já me identificava com a profissão. (Rosa, entrevista, 2022).

Outro fator determinante para o ingresso na docência foi à influência promovida pela família para a escolha dessa profissão. Vejamos a narrativa desta professora:

A minha escolha como professora de Magistério... é que eu venho de uma família de professoras. A minha avó, mesmo sendo uma professora leiga, ela foi professora do MOBREAL, que hoje é a EJA. Então, eu, desde pequena... eu acompanhava porque essas aulas eram oferecidas dentro do lar dessas professoras leigas (...). Então, eu cresci dentro desse lar de professoras. Então, eu me encantei por essa educação. (Margarida, entrevista, 2022).

Observamos nessa narrativa que as relações familiares se tornam fatores preponderantes para a escolha da profissão, o que nos comprova a dimensionalidade da família no processo de constituição da trajetória profissional dos indivíduos. De acordo com

Dominicé (2010a, p. 89), “[...] as relações familiares influenciam de forma importante as opções tomadas no curso escolar ou na construção da escolha da profissão”.

A maioria das professoras colaboradoras sinalizou o gosto pela profissão, o desejo de ser professora, por ser um trabalho respeitado e uma tarefa desafiadora, vista por meio do exemplo de professores de cada uma delas, de forma implícita, e a convivência com familiares. Por outro lado, deparamos com professoras que escolheram a profissão por “falta de outra opção”, evidenciando a necessidade de ter um emprego, o ingresso no mundo do trabalho, enxergando no magistério uma possibilidade de acesso ao mercado e de sustento. Essas professoras reconhecem que ser professora não constituía objetivo de profissão, entretanto destacam que, após ingressarem na carreira docente, estabeleceram uma relação de pertença com a profissão.

Eu realmente cursei Magistério. Fiz Magistério por falta de opção, único curso que tinha. (Orquídea, entrevista, 2022).

Fiz o curso de Magistério por falta de opção e acabei gostando do ambiente escolar. (Lírio, entrevista, 2022).

Segundo Tardif (2014), todos esses aspectos evidenciam que os conhecimentos, saberes e experiências que o professor adquire, seja na formação inicial ou continuada, podem possibilitar-lhe, pouco a pouco, um processo de identificação com a profissão, ou seja, é o momento em que existe a possibilidade de construir, desconstruir e reconstruir sua identidade profissional docente. O magistério permite vivenciar experiências, sentir o trabalho docente para potencializar o gosto pelo ato de ensinar, colocando em prática os saberes novos e antigos ressignificados, transformando o saber/fazer docente.

4.1.2 Percurso como professora da Educação Básica

O percurso trilhado pelas professoras foi marcado pelas ações e reações do passado, que influenciam diretamente suas experiências do presente, refletindo em sua construção identitária. A experiência na Educação Básica revela um movimento de pertencimento que nasce das vivências cotidianas consolidadas no espaço escolar, por meio da docência. Pimenta (1999) salienta que a identidade docente é dinâmica, elaborada mediante a prática social, da constante reflexão das realidades, numa perspectiva de formação de sujeitos humanos e históricos. Nas narrativas das professoras percebemos que elas possuem um longo período de

docência, sendo que algumas passaram por vários níveis de ensino, como pode ser visto nos excertos abaixo:

Quando foi em 2016 eu participei de um processo seletivo pra trabalhar como REDA e comecei a minha carreira como professora. Já no Ensino Médio, aqui, mesmo no município e aqui estou até hoje (...) (Jasmim, entrevista, 2022).

Eu comecei a lecionar em 97, comecei como professora de alfabetização, depois de alfabetização fui trabalhar em Ensino Fundamental II, não na minha área, ensinava outras disciplinas. Depois que eu comecei a cursar Letras, eu fiquei especificamente na área de linguagens, comecei a trabalhar no diurno e no noturno, com a EJA, e estou na Educação Básica até hoje. (Orquídea, entrevista, 2022).

Assim que concluí o Magistério, em 1999, eu já comecei então a trabalhar, com o Ensino Fundamental I depois passei pra o Fundamental II aí fiquei mais ou menos dez, quinze anos somente no Fundamental I e II. Aí depois disso, eu passei pra o Ensino Médio, aí quando eu ingressei no Ensino Médio (...) (Rosa, entrevista, 2022).

(...) Tenho dezesseis anos. Sou professora do particular, de uma escola privada. Eu comecei muito cedo. A minha experiência... antes de terminar minha conclusão do Ensino Médio já comecei substituindo professor. (Lírio, entrevista, 2022).

Minha primeira experiência como professora foi em 2001, em uma turma multisseriada, com criança, na zona rural. Crianças da alfabetização à 4ª série. E leciono até os dias atuais. (Margarida, entrevista, 2022).

4.1.3 Ingresso da docência na EJA

Em relação aos relatos sobre o ingresso da docência na EJA, é perceptível que todas as professoras apresentam uma vasta experiência em sala de aula. Contudo, no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, algumas professoras possuem pouca experiência, e nos seus relatos descreveram as motivações que as levaram para a modalidade. Dentre essas motivações, destacaram a complementação de carga horária, como pode ser constatado nos relatos a seguir:

Como professora da EJA minha primeira experiência foi há seis anos atrás, no município de Planaltino. Precisava complementar minha carga horária. (Margarida, entrevista, 2022).

Ingressei no Estado em 2004, quando iniciei na EJA aqui, em Itiruçu, eu já comecei trabalhar nas turmas da EJA. (...) Não consegui completar a minha carga horária no diurno e como eu não consegui completar a minha carga horária no diurno eu vim complementar minha carga horária na EJA. (Orquídea, entrevista, 2022).

[...]quando eu ingressei no Ensino Médio foi aí que eu comecei então a trabalhar na educação de jovens e adultos, complementando minha carga horária. (...) Quinze anos só trabalhando na educação de jovens e adultos. (Rosa, entrevista, 2022).

Observamos que o ingresso da docência das professoras colaboradoras na modalidade EJA, *a priori*, aconteceu devido à necessidade de complementação de carga horária. Elas não conheciam a realidade da EJA, mas precisavam ministrar as aulas nessas turmas, mesmo sem ter formação e preparo adequado a esse contexto de ensino. Realidade esta que acontece também com outras professoras, conforme ressaltam Di Pierro e Graciano (2003, p. 23): “[...]a docência em turmas de Educação de Jovens e Adultos é utilizada para complementar em período noturno a jornada de trabalho dos docentes que atuam com crianças e adolescentes no período diurno”.

Essas narrativas nos permitem uma reflexão sobre os possíveis fatores que desencadeiam o fenômeno do ingresso de docentes na EJA para complementação de carga horária, diante dos quais podemos sinalizar a histórica marginalização da EJA, quando comparada às outras modalidades educativas, segundo compartilha Oliveira (2009b, p. 14):

Os sistemas educacionais vêm, historicamente, centralizando um olhar essencialista para a criança em detrimento dos jovens e adultos, na medida que a infância é vista como tempo de aprendizagem e fase de desenvolvimento psicossocial da criança, enquanto o adulto é considerado pronto em seu processo de formação. Com isso, a prioridade no processo de escolarização vem sendo direcionada para a educação das crianças e adolescentes.

Vale destacar que outra situação levou algumas professoras para a modalidade EJA: o momento pandêmico. Com o surgimento do Coronavírus, o fechamento das instituições escolares e a interferência nas situações sociais, políticas, econômicas e educacionais, mudanças precisaram ser feitas, de modo que, para complementar a carga horária, professoras que nunca atuaram na EJA precisaram ingressar na modalidade, o que podemos constatar nas seguintes narrativas:

[...] quando foi no início de 2020 surgiu a necessidade de trabalhar também com a EJA para completar a minha carga horária. Isso se deu devido já às mudanças que ocorreram a partir do Novo Ensino Médio. Aí eu tive que pegar. Tive que ingressar na EJA pra completar a carga horária. A minha experiência com a EJA é bem pequena. (Jasmim, entrevista, 2022).

Há dois anos eu leciono na EJA. Iniciei na pandemia. Uma experiência nova, totalmente diversificada e diferente do regular, mas que eu tenho aprendido muito com os alunos do noturno. (Lírio, entrevista, 2022).

Reiteramos que não houve a mínima capacitação, para que essas professoras ingressassem na EJA, e, por consequência, tal situação não possibilitou que ocorresse a construção identitária com a modalidade. O ingresso dessas docentes na EJA atendeu à

emergencial carência da rede de ensino, alertando-nos para a necessidade da efetivação de políticas públicas voltadas para a EJA.

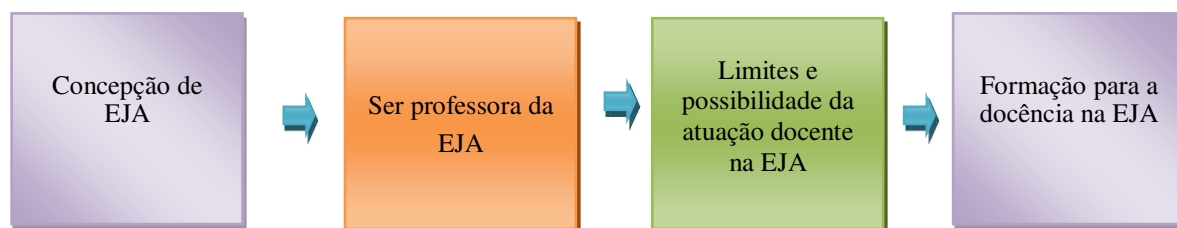
Tais narrativas nos fazem pensar que esse fato potencializa a necessidade de formação que atenda aos anseios não somente da educação em geral, mas, sobretudo quando tratamos da Educação de Jovens e Adultos. Acreditamos que as especificidades da EJA exigem não apenas experiência com outras modalidades e níveis de ensino, mas é necessário também o conhecimento de uma fundamentação teórica que esteja alinhada com a prática pedagógica e favoreça o desenvolvimento dos estudantes. Segundo Freire (1996, p.58), “[...] ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”.

No decorrer das narrativas das professoras colaboradoras desta pesquisa são apresentadas experiências que as constituem enquanto docente da EJA. Vale dizer que essas vivências acabam por sinalizar características que levam à reflexão acerca do seu ingresso na docência da EJA.

4.2 A docência na EJA

Durante a realização deste trabalho, percebemos que, para uma melhor compreensão e desenvolvimento da pesquisa, se fazia necessária e pertinente a abordagem temática– a docência na EJA – a partir das falas das professoras colaboradoras, o que nos levou a reconhecer o grau de envolvimento e conhecimento das docentes que trabalham com a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Baseando-nos nessa premissa, elencamos, conforme a Figura 4, quatro categorias para dialogar com o material que analisamos.

Figura 4 - Docência na EJA.



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

4.2.1 Concepção de EJA

Nessa subcategoria se faz referência à concepção da Educação de Jovens e Adultos construída pelas professoras colaboradoras ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Duas professoras colaboradoras iniciaram suas narrativas elencando a heterogeneidade presente nas turmas da modalidade EJA. Vejamos as narrativas a seguir:

É um público bastante heterogêneo e nós temos que tá sempre com a visão de contextualizar. (Jasmim, entrevista, 2022).

[...] apesar de ser uma turma muito heterogênea é uma turma excelente, porque já tem foco, já tem objetivo, já tem metas (Orquídea, entrevista, 2022).

Vale destacar que o reconhecimento da heterogeneidade na EJA é relevante para pensarmos propostas pedagógicas que dialoguem com as especificidades dos estudantes da EJA. A afirmação de Faria (2010) é que não existe um perfil homogêneo do aluno da EJA na rede pública. São, na sua maioria, trabalhadores proletariados, desempregados, dona de casa, jovens, idosos, entre outros, um perfil de alunos com diversas diferenças culturais, étnicas, religiosas e de crenças.

A concepção tradicional de homogeneidade de ensino impôs critérios seletivos que potencializam as desigualdades educacionais. Mesmo visualizando a heterogeneidade educacional na fala da professora Orquídea, percebemos a dificuldade de sobressair a um modelo caracterizado pela uniformidade na abordagem educacional do currículo *“apesar de ser uma turma muito heterogênea é uma turma excelente”*.

A professora Rosa concebe a EJA como uma modalidade de ensino voltada para o aluno(a) trabalhador(a), que, por alguma razão, se afasta do seu percurso escolar e agora vê na EJA uma nova oportunidade de completar seus estudos. Parece igualmente uma espécie de “resgate” de um direito negado na “idade certa”, como ilustra o seguinte depoimento:

Uma modalidade que dá direito à escolarização que não foi dada em tempo hábil. (Rosa, entrevista, 2022).

A professora Lírio define a EJA como troca de conhecimento, que reverbera em uma prática pedagógica e curricular significativa, promovida a partir do diálogo. Aquela que dialoga com a realidade dos educandos, exercendo valor para sua constituição enquanto pessoa, a qual valorize as leituras de mundo (FREIRE, 2011), que são trazidas por seus sujeitos, interpretando-as como dispositivos que fundamentam as ações pedagógicas e curriculares. Vejamos a narrativa a seguir:

EJA é uma troca de conhecimento, sempre buscar o que os alunos têm da sua vida, do seu cotidiano para sala de aula. Para instigar eles e ajudar no conhecimento do conteúdo programático, para que eles não tenham dificuldade. (Lírio, entrevista, 2022).

As narrativas das professoras colaboradoras nos chamam a atenção para uma das especificidades da EJA, o reconhecimento de quem são os estudantes dessa modalidade, que precisam ser vistos para além da escola, como cita Arroyo (2006): “[...] ver apenas esses jovens, adultos no olhar escolar é negar a especificidade da EJA e do perfil do educador”. As narrativas a seguir corroboram a visão desse autor:

[...]a gente precisa ter uma sensibilidade pra tentar detectar o que será que vai ser interessante pra ele naquele momento. A gente tem que estar fazendo o link com o que eles estão trabalhando.

A educação de jovens e adultos possui um público que a gente precisa estar fazendo sempre a conexão entre trabalho e escola, para que eles se sintam envolvidos. (Orquídea, entrevista, 2022).

É um público que tem uma história de vida fantástica, é um grupo, um público que nos dá um certo feedback e nos ajuda... eu sempre costumo dizer que aprendo com eles. (Rosa, entrevista, 2022).

EJA pra mim é ajudar a quem necessita de mais aprendizagem, Alguém que necessita de aumentar sua estima, e pra nós, professores, também, crescer enquanto pessoa, enquanto profissional. (Margarida, entrevista, 2022).

As narrativas supracitadas nos reportam a Freire (1996, p. 141), quando destaca que “ensinar exige querer bem os educandos”, o que denota ofertar uma prática pedagógica com vistas à formação humana, intelectual, histórica e social dos estudantes. Entretanto, a professora colaboradora Jasmim nos alerta para um ponto crucial que faz parte da realidade da modalidade EJA, professores que veem a EJA “como se fosse qualquer coisa”. Vejamos a narrativa:

Infelizmente alguns profissionais tendem a ver a EJA como se fosse qualquer coisa e não tem aquela preocupação com as atividades a serem desenvolvidas na sala de aula. (Jasmim, entrevista, 2022).

Essa narrativa nos faz refletir sobre o histórico de não prioridade educacional vivenciado pela EJA, modalidade entendida, por muito tempo, como uma política compensatória. Por isso, é necessária uma reflexão crítica sobre a formação do(a) professor(a) da EJA, sobre o sentido e significado de ser docente da EJA, considerando um profissional com o perfil adequado para modalidade, subseção na qual dialogamos a seguir.

4.2.2 Ser professora da EJA

O exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos é um desafio. Ser professor (a) da EJA requer identificação com a docência em turmas de EJA e, de certa forma, uma vinculação com as realidades dos seus estudantes, sujeitos que ocupam e enxergam nos bancos escolares a possibilidade de melhoria de suas condições de vida, pois “como jovens-adultos trabalhadores, levam esperanças de que os percursos escolares retomados garantam-lhes seus direitos a uma vida justa, menos injusta. Humana” (ARROYO, 2017, p. 7). Tais pressupostos foram verificados nas narrativas das professoras a seguir:

Sempre gostei de trabalhar nas turmas da EJA. São alunos que já têm uma outra vivência, que já trabalham, que já têm uma vida profissional ativa e, por conta disso, eu sinto menos dificuldade, porque são alunos que não têm problema com indisciplina, os alunos do noturno. (Orquídea, entrevista, 2022).

Um dos primeiros motivos que me levou a ser professora da Educação de Jovens e Adultos foi exatamente o resgate de tantos homens e mulheres que perderam, vamos dizer assim, essa oportunidade. (...) conhecendo muitos deles na comunidade, eu sempre tinha essa preocupação. De olhar pra aqueles sujeitos, tão ativos na sociedade, mas sem ter muitas possibilidades justamente por não ter tido essa oportunidade de “trilhar pelo ensino e aprendizagem”, pela escolarização em si. (Rosa, entrevista, 2022).

Nas narrativas acima, as professoras demarcam apercepção do ser professora da EJA, evidenciando a satisfação e o contentamento, não apenas como possibilidade de aquisição da leitura e da escrita e de retomada de percursos escolares incompletos, mas sim de transformação social e de melhoria das condições de vida dos educandos.

Cabe destacar os sentimentos que potencializam o trabalho docente e propiciam as ações educativas, como afetividade e contentamento. Tais sentimentos são expressos de diferentes formas e possibilitam o agir pedagogicamente, como relatam as narrativas das seguintes professoras:

Hoje em dia, eu sou professora da EJA por uma opção, eu gosto dessa modalidade. (Orquídea, entrevista, 2022).

Para falar a verdade, fazendo assim uma retrospectiva de todo esse percurso do processo educacional, eu sempre me vi mais como professora de Educação de Jovens e Adultos. Primeiro, porque é um público muito bom de se trabalhar, diante das suas especificidades. Então, a EJA me deu esse estalo, de gostar, de se apaixonar, de trabalhar com prazer e com zelo na educação. (...) Enquanto tiver gás eu continuo ainda trilhando por esse caminho, sobretudo da Educação de Jovens e Adultos. (Rosa, entrevista, 2022).

É oportuno enfatizar que a maneira como se inicia a docência na EJA é determinante para gerar sentimento que influenciarão no agir pedagógico. Cabe evidenciar que as professoras colaboradoras Lírio e Jasmim adentraram a docência da EJA por motivos externos, isto é, o contexto pandêmico, sem formação específica para a modalidade, sem preparo prévio, em um momento atípico, apenas para complementar sua carga horária. Havia, portanto, a incerteza do que iria encontrar, de como seria o desenvolvimento da prática pedagógica em um ambiente de realidade totalmente diferente dos níveis de ensino do turno diurno. Observemos as narrativas das duas professoras:

Nesse momento foi um momento de descoberta, experiência nova, medo também, mas que me adaptei direitinho. Hoje eu leciono presencialmente em duas turmas da EJA e gosto muito. (Lírio, entrevista, 2022).

Olha só, não foi uma escolha trabalhar como professora da EJA. Como eu falei, eu precisei completar minha carga horária por conta das mudanças ocorridas a partir da inserção do Novo Ensino Médio na escola. Estou gostando da experiência. (Jasmim, entrevista, 2022).

As narrativas supracitadas expressam a descoberta, o “se permitir” conhecer, entender uma modalidade da qual não pertencia. Percebemos a criação de vínculos, o início da construção da identidade docente com a EJA. Faz-se necessário destacar o sentimento de “medo” expresso pela professora Lírio, que nos alerta sobre os sentimentos de medo e angústias que se desencadeiam com a inexistência de formação, de preparação, e que influenciam, diretamente, no saber/fazer pedagógico.

É sabido que os professores que atuam em turmas da EJA enfrentam inúmeros desafios em seu cotidiano, assim como se reinventam e ressignificam seu trabalho, ao lançar mão das possibilidades da atuação docente, subseção que dialogaremos a seguir.

4.2.3 Limites e possibilidades da atuação docente na EJA

Os relatos sobre a realidade vivenciada pelas professoras colaboradoras no seu fazer docente na EJA nos impulsionam a refletir sobre os limites e possibilidades que essas profissionais enfrentam no cotidiano. A professora Jasmim destaca a dificuldade de formação específica para EJA, conforme o relato abaixo:

Dificuldades de formação, porque na licenciatura não é oferecida uma preparação para você trabalhar com a EJA. [...] não fui preparada pra trabalhar com a EJA, de uma forma assim que facilitasse meu trabalho. Então, essa é uma das dificuldades que a gente já se depara ao ter que trabalhar com essa modalidade de ensino. (Jasmim, entrevista, 2022).

A professora Jasmim, em sua narrativa, enfatizou que a formação inicial, ou seja, o percurso de aprendizagem realizado na graduação, ainda é insuficiente para atender às especificidades da EJA. Fato é que não existe uma preocupação social em formar professores para atuarem na EJA, o que influencia diretamente na prática pedagógica dos (as)docentes dessa modalidade, que muitas vezes não sabem lidar com os saberes dos jovens e adultos.

É preciso estar ciente de que a formação inicial de professores objetiva prepará-los para o exercício profissional docente, como afirma Moysés (1994, p.14): “É algo que se define pelo engajamento do educador com a causa democrática e se expressa pelo seu desejo de instrumentalizar política e tecnicamente o seu aluno, ajudando-o a construir-se como sujeito social” (MOYSÉS, 1994, p. 14).

No que se refere à dificuldade de aprendizagem dos estudantes da EJA, a professora Jasmim evidenciou problemas na aquisição da leitura e da escrita:

[...] muitos alunos com deficiência de aprendizagem, porque já chegam na escola com problemas de leitura, escrita. (Jasmim, entrevista, 2022).

Cabe destacar que a dificuldade de leitura e escrita está atrelada a situações anteriores vivenciadas pelos sujeitos da EJA. Muitos foram alunos do diurno, que tiveram dificuldades para aprender e/ou mostravam-se desinteressados pelos estudos, e hoje precisam conciliar trabalho e estudo, ocasionando outros fatores que influenciam diretamente no seu processo de aprendizagem, a exemplo de situações de trabalho que desencadeiam o cansaço. Observemos as narrativas seguintes:

[...]eles têm todo um dia produtivo no trabalho, então às vezes eles chegam aqui muito cansados, então a gente acaba tendo essa dificuldade. Eles trabalham o dia todo, a gente tem um público de zona rural (Orquídea, entrevista, 2022).

[...] os próprios alunos, muitos cansados, do trabalho do dia-a-dia. (Jasmim, entrevista, 2022).

Muitos deles enfrentam situações muito complicadas pra chegar até a escola, como pegar ônibus da zona rural até aqui. (Rosa, entrevista, 2022).

A maioria dos(as) estudantes da EJA é formada por trabalhadores(as), e mesmo que não estejam inseridos(as) no trabalho formal, enfrentam um grande inimigo para estarem e continuarem na escola, o cansaço físico e mental. Depois de uma longa e dura jornada de trabalho, alguns alunos ainda trabalham na zona rural, logo, chegam à sala de aula com fadiga, estresse, falta de concentração, sono, e tudo isso é consequência do cansaço. Outro

aspecto atrelado ao trabalho dos estudantes é o comprometimento da concentração e do raciocínio. Muitos trabalhos dependem do esforço físico e, conseqüentemente, geram fadiga, devido à longa jornada diária. Situação destacada pela professora Jasmim, vejamos:

[...] como eles chegam cansados é complicado a gente está mantendo a atenção desses alunos, por mais que a gente tente de formas variadas modificar as formas de metodologias. Tem alguns que, mesmo com essa modificação, eles não conseguem acompanhar, acabam ficando distraídos, alguns chegam a cochilar durante as aulas. (Jasmim, entrevista, 2022).

É necessário destacarmos que a dificuldade de leitura e escrita está diretamente relacionada ao analfabetismo na EJA. Segundo Moacir Gadotti (2008, p.31), “os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo”. Observemos a narrativa da professora:

Infelizmente nós encontramos alunos que não são alfabetizados, então, essa é uma grande dificuldade pra nós, como professores, porque, inclusive, não temos tempo pra realizar esse trabalho de alfabetização e também não é mais, assim... vamos dizer... nossa obrigação, já que estamos no Ensino Médio. (Jasmim, entrevista, 2022).

Gadotti (2006) lembra, ainda, que o analfabetismo é negação de um direito ao lado da negação de outros direitos, é a expressão da pobreza e consequência de uma estrutura social injusta. Portanto, seria ingênuo buscar combatê-lo, sem antes combater as suas causas, o que leva à conclusão de que o sucesso da EJA não depende apenas de questões pedagógicas, mas de questões essencialmente políticas. A invisibilidade das questões políticas influencia as questões pedagógicas.

Destacamos parte da fala da professora Jasmim, que interessa à nossa discussão: “[...] não temos tempo pra realizar esse trabalho de alfabetização e também não é mais, assim... vamos dizer... nossa obrigação, já que estamos no Ensino Médio”. Esse relato reverbera que muitos professores não estão aptos para desenvolverem tal atividade de alfabetização, constituindo assim outro grande desafio para eles e para todos aqueles envolvidos no âmbito escolar. “Tempo” e “Obrigação” são palavras que, nesse contexto, intensificam a problemática da falta de formação docente voltada às especificidades dos jovens e adultos, não concretizando a troca de experiência entre aluno e professor, que se dá por meio das vivências e saberes de cada um.

Cabe ao professor compreender que é um agente facilitador no processo de construção e reconstrução do conhecimento, por isso deve propiciar atividades que facilitem a

aprendizagem e contribuam para a formação do cidadão reflexivo e atuante na sociedade. A inexistência dessa compreensão influencia em um problema seriíssimo na EJA, qual seja, a evasão escolar. Conforme relata uma professora colaboradora, esta é uma dificuldade enfrentada nessa modalidade de ensino:

[...] é muito complicado você evitar a evasão, as desistências. (Margarida, entrevista, 2022).

Nesse contexto, cabe analisarmos a figura do professor. Muitas vezes, os estudantes evadem porque a metodologia não corresponde a seus interesses reais, deixando a desejar quanto à real necessidade daquilo que o estudante da EJA necessita aprender. Por essa razão, é importante propor estratégias adequadas, para que as expectativas desse público sejam atendidas. Vejamos a narrativa da professora Lírio:

Todo conteúdo a gente tem que procurar uma forma diversificada para prender o aluno na sala e fazer com que ele tenha gosto de estudar e venha para a escola. (...) Se a disciplina for cansativa, o conteúdo for aquele conteúdo programático, só de leitura, só de cálculo, eles perdem o gosto totalmente e faz com que haja a evasão. (Lírio, entrevista, 2022).

Coerente com tal assertiva, é essencial que os educadores da EJA sejam estimulados para captarem os saberes de seus educandos, sendo responsáveis por intermediarem os interesses dos estudantes, estimulando-os a terem vontade de aprender, usando a criatividade em prol de alcançar um resultado que deixe os educandos satisfeitos. Freire (1996) nos alerta que quanto mais colocamos em prática, de forma metódica, a nossa capacidade de indagar e comparar, deduzir, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos e críticos nos tornamos.

A narrativa da professora Orquídea evidencia a importância da formação docente no combate à evasão, propiciando a confiança, a segurança no saber/fazer pedagógico, muitas vezes, fragilizada na prática pedagógica da EJA. Observemos a narrativa da professora:

[...] às vezes a gente se sente limitada por conta de em certos momentos, a gente não ver muito avanço. Então, a gente trabalha, em alguns conteúdos, a gente vê certas dificuldades, tanto nossa quanto dos nossos alunos. (Orquídea, entrevista, 2022).

Na narrativa da professora Rosa, outros fatores, como o cuidar dos filhos, muitas vezes devido à paternidade e maternidade precoces, além da falta de oportunidade no mercado de trabalho, são algumas causas sociais que influenciam, para que ocorra a evasão na EJA, como verificamos a seguir:

[...] a questão dos filhos. Muitos têm filhos e aí, às vezes abandonam aquela possibilidade que agarraram com tanta dificuldade, mas aí tem que fazer escolhas. (...) também a falta de perspectivas, justamente relacionada com o mercado de trabalho. Faltam empregos. (Rosa, entrevista, 2022).

As professoras colaboradoras também relataram as possibilidades visualizadas na EJA. Suas respostas mostram que elas percebem os interesses dos educandos e a força de vontade, como podemos confirmar nos depoimentos que seguem:

Quando eu cheguei na EJA eu percebi que nós temos, sim, alunos com interesse de progredir nos estudos, alunos que têm vontade de seguir adiante, que tiveram que parar lá atrás, mas eles pensam no futuro. Eles pensam em conseguir terminar o Ensino Médio e dar prosseguimento, seja numa faculdade ou até mesmo conseguir um trabalho melhor. Então, foi uma surpresa, por conta justamente desse preconceito que existe, então a gente acaba se embaçando na fala de outras pessoas e é uma coisa que a gente só vai perceber mesmo com a prática. (Jasmim, entrevista, 2022).

[...]a gente acaba até se surpreendendo com o querer, com a força de vontade deles. [...] a gente vê que eles estão aprendendo, que um aluno que iniciou tinha muita dificuldade com leitura e a gente vê o progresso de sala de aula com as leituras, com esse pouco momento que a gente tem, mas o que é trabalhado a gente vê que está tendo progresso. (Orquídea, entrevista, 2022).

Enquanto docente, enquanto educadora, uma das possibilidades maiores é saber que, em parceria com eles, os alunos, e com toda escola, que é um conjunto, na verdade, a maior possibilidade é saber que a gente está ajudando a levar esses sujeitos a se sentirem muito mais do que ativos, para além dos muros da escola, da escolarização, mas com uma certificação e acima de tudo com a valorização daquilo que eles já haviam construídos lá fora (Rosa, entrevista, 2022).

[...]hoje eles se posicionam como todo e qualquer aluno dentro da instituição. (Margarida, entrevista, 2022).

Nas narrativas supracitadas, as professoras explicitaram o progresso que ocorre na EJA. A visão clara das professoras colaboradoras é que o estudante da EJA avança, progride, aprende. A perspectiva de futuro, o empenho planejando, conquistas maiores são elementos que surpreendem professores e permitem um olhar a partir da vivência na EJA, descobrindo e valorizando as riquezas das experiências que cada aluno traz para sala de aula.

4.2.4 Formação para a docência na EJA

A formação de professores(as) no contexto da EJA é essencial para uma educação de qualidade, no sentido de contribuir para que o(a) educador(a) seja capaz de promover práticas educativas que resultem em bons desempenhos em sala de aula, estimulando os estudantes a

continuarem seus estudos, a fim de se tornarem cidadãos críticos e reflexivos, para que possam contribuir com o desenvolvimento da sua localidade e da sociedade, de modo geral. Os relatos das professoras colaboradoras apontaram que a oferta de formação continuada, por parte da esfera estadual, para a docência na EJA é considerada um elemento de fragilidade no âmbito da prática pedagógica. Vejamos:

Antes de trabalhar como professora da EJA eu nunca tive a oportunidade de participar de algum curso de formação. Até o momento nós não tivemos nenhum desses cursos oferecidos. (Jasmim, entrevista, 2022).

[...] a gente sente um pouco de carência, uma falta realmente em cursos voltados para o profissional da EJA, que a gente sabe que em outras modalidades, com bem mais frequência são oferecidos, mas o Estado até forneceu no ano passado, online, e eu não participei. (Orquídea, entrevista, 2022).

Olha, um dos cursos que eu participei que foi assim, muito bom, há algum tempo atrás, foi o PROFA, era um Programa de Formação para Professores Alfabetizadores, mas que abordava de forma muito significativa a EJA. [...] participei de alguns cursos de formação, há uns anos atrás, oferecidos pela prefeitura, lá do município de Lajedo, onde eu trabalhava que era bem voltado para a Educação de Jovens e Adultos. [...] Outros, oferecidos pela própria Secretaria de Educação do Estado, em que a gente teve oportunidade de participar. (Rosa, entrevista, 2022).

Participei, também, de uma formação junto com os professores da UESB, onde também a gente ia aprendendo a lidar com esse público e, principalmente, a ter uma fala de um de alfabetizador sem infantilizar essa fala e sem infantilizar também as atividades, trabalhar aquilo que esse público espera de nós. (Margarida, entrevista, 2022).

Nos depoimentos acima mencionados, percebemos algumas lacunas quanto à formação específica para EJA, sendo necessárias mudanças significativas nas políticas públicas voltadas para a modalidade EJA. As professoras explicitaram por meio das suas narrativas a falta de oferta de formação e/ou formação não atualizada. Em meio aos relatos, nos deparamos com outro aspecto descrito no excerto narrativo da professora Orquídea, *“mas o Estado até forneceu no ano passado, on-line, e eu não participei”*. Nesse trecho encontramos uma contradição entre a fala dessa professora e os relatos das outras participantes da pesquisa as quais afirmaram não ter sido ofertado nenhum tipo de formação voltada para a Educação de Jovens e Adultos por parte da Secretaria de Educação do Estado. O Estado ofertou a formação on-line intitulada AUEJA⁴ – Ampliando Universos pela

⁴ A Secretaria da Educação do Estado (SEC) ofertou o curso, em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), buscando formação para os educadores da EJA, intitulada AUEJA - Ampliando Universos pela Educação de Jovens e Adultos. Essa formação foi direcionada para 2.500 educadores da EJA, entre professores, coordenadores pedagógicos e gestores, na modalidade de Educação a Distância, com carga horária de 120 horas, dividida em cinco módulos.

Educação de Jovens e Adultos –, porém nenhuma das professoras participou da formação.

A reflexão sobre essas respostas aponta que o formato de oferta, on-line, bem como as demandas que surgiram na prática pedagógica durante a pandemia e pós-pandemia, podem ter afastado as professoras da formação oferecida pelo Estado, considerando-se que muitas docentes não encontram nesses cursos soluções para o enfrentamento das demandas que surgem no cotidiano das escolas. Essas iniciativas, muitas vezes, não são vistas pelos(as) docentes como forma de participação ativa no universo da profissão, nem como uma formação potencializadora do desenvolvimento da autonomia e da capacidade de trabalhar com as transformações que vêm ocorrendo na sociedade. Isso porque, para os(as) professores(as) valorizarem qualquer iniciativa dos poderes públicos no que diz respeito à formação continuada, tal proposta precisa partir do seu desejo e das reais necessidades que emergem no cotidiano da sua prática pedagógica. Sobre essa discussão, Castro e Amorim (2015) explanam o seguinte:

Tais programas quase sempre combinaram um discurso de valorização dos professores e da sua autonomia com a oferta de cursos de atualização/reparação e de material didático para aplicação em sala de aula. Tal duplicidade, como costuma acontecer, conduziu, de um lado, ao afastamento dos professores que não se viam como meros aplicadores de soluções metodológicas construídas nas universidades e oferecidas por agentes governamentais e, de outro, à aplicação acrítica e, não raro, incorreta de pacotes mais ou menos apreendidos por parte dos professores que se empenharam em fazer funcionar soluções que não ajudaram a construir.

Vale reforçar que os(as) professores(as) que trabalham com jovens e adultos necessitam de uma formação pautada nas especificidades da EJA, que favoreça a construção de uma prática pedagógica crítica e consciente. Seria um modo de possibilitar a construção de um conhecimento significativo e consistente, permitindo que esses(as) professores(as) incluam elementos contextualizadores dos conteúdos que desenvolvem em suas práticas, o que é corroborado por Gatti (2010):

É necessária uma profunda mudança nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação. As emendas são muitas, a fragmentação formativa é clara, e é imprescindível integrar a formação em currículos articulados, voltados ao objetivo mais importante, que é formar professores de fato, não apenas apoiados nos campos disciplinares específicos, mas com grande aporte pedagógico.

As professoras colaboradoras enfatizaram a formação em serviço desenvolvida nos momentos de atividade complementar (AC). Vejamos as narrativas:

[...] a coordenadora começou a trazer momentos de formação para os professores da EJA. Então, nos nossos momentos de AC sempre que há oportunidade, ela traz textos, ela traz vídeos, ela traz momentos de debates e discussões sobre temas relacionados à EJA. Então, por mais que nós não tivéssemos uma formação de fato, essa formação está sendo feita de forma concomitante com o nosso trabalho. (Jasmim, entrevista, 2022).

[...] no horário de AC, a gente faz estudos. (Orquídea, entrevista, 2022).

[...] eu participei, foi juntamente com a coordenação que preparou esse momento para que a gente pudesse desenvolver uma forma diferente de ensinar a EJA e também trabalhar a disciplina ou o conteúdo programático de uma forma diversificada. (Lírio, entrevista, 2022).

Participei junto com a coordenação, junto com todos os professores da EJA da escola. (Margarida, entrevista, 2022).

Os relatos acima mostram que na unidade escolar em que as professoras lecionam ocorre a formação continuada em serviço, na medida em que, no trabalho desenvolvido pela coordenadora foram definidos momentos para discutir temáticas relacionadas à prática pedagógica na EJA. Alarcão (2003) ressalta que, para os professores se tornarem autênticos profissionais do desenvolvimento humano, é necessário que a escola seja, antes de tudo, um centro de formação para todos os que nela convivem e que esteja organizada para vivenciar, em conjunto, seu projeto de formação. Placco (2001), por sua vez, traz um conceito sobre a formação continuada:

Um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (PLACCO, 2001, pág. 26-27).

A troca de saberes nos momentos de formação entre os professores que atuam na EJA os convida a refletirem sobre a qualidade do trabalho nessa modalidade de ensino e a buscar novos caminhos de formação, que tragam aportes formativos para a construção do fazer docente. Desse modo, a formação precisa decorrer de um processo permanente, que envolve saberes, experiências e práticas, que não devem acontecer desconectadas uma das outras, mas mediadas por um processo interativo e colaborativo.

É evidente que a formação continuada promove mudanças na melhoria dos processos educativos da escola e, por conseguinte, um envolvimento dos (as) professores(as), para que seja efetivada um aperfeiçoamento contínuo da sua prática pedagógica, sobretudo no que se refere ao trabalho realizado na EJA.

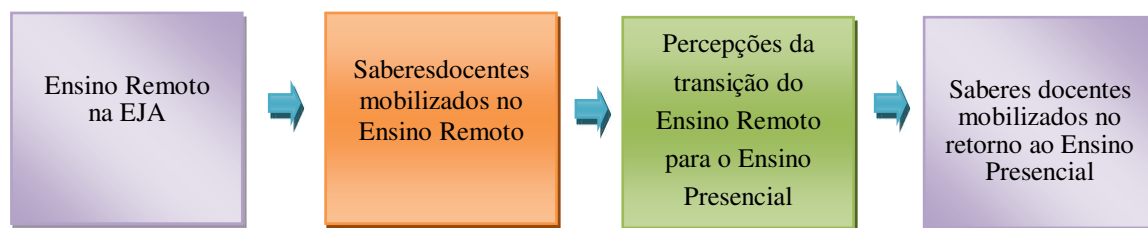
Pensar a formação de professores para esta modalidade significa promover uma postura crítica, a qual entendemos como aquela em que seus educadores se reconhecem sujeitos inacabados, que é construída no diálogo, na reflexão sobre prática, que percebe a si e aos outros como agentes ativos do conhecimento, promotora da curiosidade, da humanidade, da insubmissão, a qual reconhece o valor da história na construção do ser humano. (FREIRE, 1996).

Como podemos constatar, a formação docente é fundamental para o melhor desempenho dos(as) professoras(as), no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Os saberes acerca das especificidades dessa modalidade de ensino devem ser centrais nas políticas e currículos de formação de educadores/as da EJA.

4.3 Saberes docentes mobilizados no contexto pandêmico e no retorno presencial

O contexto da pandemia da Covid-19 trouxe implicações e inúmeros desafios para o exercício da docência. Os (as) professores(as) precisaram mobilizar e/ou construir saberes para efetivar a prática pedagógica. Em meio às decisões, para atender às recomendações dos organismos de saúde, com protocolos que preconizavam o isolamento e o distanciamento social, estávamos diante de um cenário de profundas desigualdades educacionais, explicitadas na disparidade entre o ensino público e o privado; na ausência de políticas de democratização da internet e na falta de formação docente para o uso de novas tecnologias educacionais. Em meio a desafios e incertezas causadas pela pandemia, as professoras colaboradoras refletiram sobre saberes docentes construídos no contexto pandêmico e no retorno presencial. Baseando-nos nessa premissa, elegemos, conforme a Figura 3, quatro categorias para dialogar com o material que analisamos.

Figura 5 - Saberes docentes mobilizados no contexto pandêmico e no retorno presencial



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

4.3.1 Ensino remoto na EJA

A adaptação do ensino presencial para o ensino remoto provou-se desafiadora para todos os atores do contexto educacional, sobretudo para os(as) docentes. Foi necessário entendermos o que significa remoto para re-planejar, re-significar a prática docente em tempos de pandemia. Quadros e Cordeiro (2020) trazem um conceito descritivo sobre esse novo jeito de ensinar:

Remoto significa longínquo, distante. Assim, ensino remoto é o uso da tecnologia para ministrar, à distância, aulas síncronas. É o que muitas escolas públicas e privadas têm adotado como alternativa durante a pandemia, de modo a garantir o acesso à educação no período de isolamento social. As aulas são transmitidas ao vivo, pelos professores da turma/escola, que ministram os conteúdos de acordo com a grade curricular. É importante ressaltar que ensino remoto não é o mesmo que educação à distância [...] (QUADROS; CORDEIRO, 2020, p. 68).

Nesse sentido, ocorreu a análise dos relatos das professoras as quais sinalizaram o grande impacto que essa migração da sala de aula presencial para o ensino remoto causou em suas rotinas pedagógicas. As professoras expressaram o sentimento vivenciado frente à adaptação ao momento pandêmico. Vejamos a seguir:

A gente se sentiu insegura, às vezes, acabou se sentindo impotente, achando que não iria dar conta. (Orquídea, entrevista, 2022).

[...] nós professores fomos obrigados a aprender várias coisas que nós não sabíamos. (Jasmim, entrevista, 2022).

[...] Eu acho que foi um período de grandes desafios. (Rosa, entrevista, 2022).

Foi um sentimento de descoberta. (Lírio, entrevista, 2022).

A ausência física demandou a mobilização de diferentes tipos de estratégias para potencializar a acessibilidade aos estudantes e para a manutenção e retorno às atividades escolares. Assim foram criados grupos nos aplicativos de mensagens, dentre outros, conforme sinaliza a Professora Jasmim:

No início nós tivemos que decidir qual seria o meio que nós iríamos utilizar, qual seria a plataforma e decidimos que seria através do WhatsApp, porque nós sabemos que nossos alunos nem todos têm condições financeiras de ter aparelhos que permitem baixar aplicativos. (Jasmim, entrevista, 2022).

Salientamos que a mudança na rotina de trabalho das professoras colaboradoras trouxe muitas dificuldades com o uso das tecnologias, bem como a falta de formação tecnológica por

parte das docentes reverberou e potencializou os problemas sociais no contexto da ausência das salas de aula físicas. Vejamos a narrativa da professora Jasmim:

Foi um momento de grande surpresa pra todos nós, também por conta da falta de formação, que nós não temos formação na área de tecnologia da informação para educação. Então acho que foi uma dificuldade enfrentada por todos os professores da rede municipal, rede estadual, no geral, no país inteiro. (Jasmim, entrevista, 2022).

Diversos estudantes também tinham dificuldade ao acessar as atividades no aparelho celular, conforme relata a professora Jasmim: “[...] percebemos... se já era difícil pra nós, professores, que já temos contato com meios tecnológicos, imagine para os alunos, principalmente da EJA”. E outros, nem acesso à tecnologia tinham, não possuíam celulares e não tinham condições financeiras de adquirir, como destaca a professora Rosa: “[...]infelizmente é um público que hoje não tem, vamos dizer assim, não está nesse contexto da tecnologia”, o que é reiterado pela professora Orquídea, ao relatar que “muitos não tinham aparelhos celulares com uma potência boa, sinal de internet bom então..., isso acabou dificultando um pouco por conta desses problemas”. Essa situação tornou-se um entrave para o desenvolvimento do trabalho docente em meio à pandemia. A escola precisou criar estratégias para incluir os estudantes, segundo relata a professora Orquídea:

[...] a gente começou dando atividades em quinze e quinze dias, eles iam na escola, pegavam as atividades e depois de quinze dias o diretor passava pra gente, dava essa devolutiva. Mas assim, a gente conseguiu cumprir através do remoto, dessas atividades impressas pra quem não tinha condições de ter as aulas foram fluindo. (Orquídea, entrevista, 2022).

Esses relatos expressam os esforços das professoras colaboradoras diante dos desafios impostos pela pandemia à educação. Apesar de relatarem as limitações com as tecnologias digitais, as professoras refletiram acerca dos momentos das Atividades Complementares (AC), lugar que proporcionou o repensar da prática pedagógica, permitindo-as inovarem as suas ações, por meio da utilização de novas ferramentas para incrementar suas práticas. Observemos os relatos das professoras:

A coordenação, que sempre trazia novidades pra gente, como aplicativos, para nós desenvolvermos atividade na sala de aula on-line, coisas que nós não conhecíamos antes da pandemia e depois com o início das aulas remotas ela foi trazendo essas ideias e nós fomos usando e deram certo. (Jasmim, entrevista, 2022).

As ACs on-line eram excelentes. Aprendi a fazer jogos on-line com os conteúdos, a usar novas ferramentas para enriquecer as aulas on-line. (Rosa, entrevista, 2022).

Possuía muita dificuldade, mas com a ajuda da coordenadora e dos colegas no planejamento consegui inovar e aprender a usar a tecnologia. (Lírio, entrevista, 2022).

As professoras colaboradoras também sinalizaram diversos problemas vivenciados com o Ensino Remoto, como desmotivação e dificuldade no acompanhamento da aprendizagem, conforme seguem as narrativas:

[...] no início das aulas deu para perceber muita gente animada para aquele início de aulas remotas, mas com o passar dos dias nós vimos que alguns alunos foram abandonando as aulas, mas nós fomos em busca também desses alunos, conseguimos que uma boa parte retornasse. [...]. É que essa ausência, de sala de aula presencial, prejudicou bastante a vida desses alunos, porque por mais que nós estivéssemos todos os dias com as nossas aulas online, lá, a disposição dos nossos alunos, o ensino remoto é totalmente diferente, não há como você acompanhar os seus alunos da mesma forma que você acompanha no ensino presencial (Jasmim, entrevista, 2022).

Eu chego a dizer que esse período de ensino remoto, de uma certa forma podou muitos sonhos desses homens e mulheres que voltaram a sonhar, a partir da escolarização, com questão da construção do conhecimento. Então a partir daí se sentiram no remoto um tanto desmotivados. (Rosa, entrevista, 2022).

Diante dessas narrativas, percebemos que as mudanças impostas à sociedade, como o isolamento social, e consequentemente o ensino remoto, levaram os profissionais da educação à mobilização de diversos saberes, em virtude da emergência de novos modos de se relacionar com os estudantes, inovando em suas estratégias didáticas para garantirem os processos de ensino e aprendizagem. Essa será a abordagem temática a ser comentada na subseção seguinte.

4.3.2 Saberes docentes mobilizados no ensino remoto

A prática docente movimenta vários saberes que cada professor traz como alicerce pedagógico. Tardif (2014) nos ensina que a prática pedagógica dos professores ocorre a partir de um apanhado de saberes, os quais são constituídos ao longo do desenvolvimento profissional docente. Como visto, no contexto da pandemia, as professoras colaboradoras precisaram mobilizar diversos saberes. Assim, ao narrarem sobre os saberes mobilizados durante o ensino remoto, emergiram as seguintes reflexões:

Acho que nós conseguimos obter mais conhecimento, em relação a esses meios tecnológicos. (Jasmim, entrevista, 2022).

Enquanto professora da Educação de Jovens e Adultos, neste período remoto, aprendi muito. Sabendo que é um público, assim, que já tem suas limitações, seus desafios, eu precisei me debruçar em estudar as mídias, a questão tecnológica. (Rosa, entrevista, 2022).

[...] a fazer formulário, apresentação de slides, de conteúdos, buscar mais vídeos interessantes para fazer com que encaixasse dentro do conteúdo programático da aula [...] (Lírio, entrevista, 2022).

Através do ensino remoto, ao entregar suas atividades e, muitas vezes, quem era muito tímido, então foi mais um estímulo para voltar e saber que poderia concluir o Ensino Médio. Aprendi que nós somos capazes de modificar, se não dá de um jeito, faz de outro. (...) Então, por mais que a gente percebesse que houve uma dificuldade nessa forma remota, também nós tivemos ganhos e aprendizagens. (Margarida, entrevista, 2022).

Evidente que o ensino remoto não fazia parte da prática exercida pelos professores e, portanto, promoveu alterações no seu fazer docente. Essas alterações permitiram a mobilização de saberes adquiridos por intermédio do conhecimento tecnológico, no pensar pedagógico, ressignificando a prática por meio do planejamento e execução de ações indispensáveis e cotidianas para promover o ensino e a aprendizagem, podendo atender às exigências no momento pandêmico. Assim, fez-se necessário que as práticas de ensino remoto fossem consideradas, no retorno presencial, buscando ressignificar a prática docente.

4.3.3 Percepções da transição do ensino remoto para o ensino presencial

As professoras colaboradoras sinalizaram as percepções da transição do ensino remoto para o ensino presencial. O retorno presencial aconteceu no ano de 2022, sendo necessária a reestruturação, por meio de um planejamento que atendesse às demandas sociais e educacionais daquele contexto. A professora Orquídea ressaltou que, inicialmente, precisaram realizar um trabalho de busca ativa para estimular os estudantes a retornarem à escola. Vejamos o relato:

[...] nesse retorno a gente trabalhou muito na busca ativa, para que esses meninos realmente pudessem retornar. Alguns acabaram ficando até satisfeitos com a comodidade de poder estar conciliando trabalho com escola (Orquídea, entrevista, 2022).

No que diz respeito às suas percepções em relação ao retorno presencial, as professoras Jasmim e Margarida produziram as seguintes narrativas:

[...] quando começamos o ensino presencial, quando retornamos, foi como se nós tivéssemos começado a trabalhar como professores naquele momento. E acho que para os alunos também foi da mesma forma que nós. Estávamos numa realidade de dois anos em casa, sem ter contato com aluno, nem alunos com professores, nem professores com alunos, e, de repente, nós começamos numa escola cheia de alunos, as salas cheias de alunos e ainda o perigo do vírus, que ainda estava circulando, e nós ainda na incerteza se esse ensino presencial iria continuar ou seria interrompido por conta do aumento de casos, mas foi como uma nova experiência. (Jasmim, entrevista, 2022).

[...] os alunos tinham perdido o hábito de estar em sala de aula. Muitos não sabiam se comportar, por estarem de volta, mas, ao mesmo tempo, a gente percebia também, que tinham muitos que tinham sede de estar de forma presente com colegas, com professor. (Margarida, entrevista, 2022).

No retorno presencial foi necessário diagnosticar as aprendizagens adquiridas ao longo no ensino remoto. Dessa forma, a equipe docente elaborou um planejamento baseado em revisões que permitiram detectar as dificuldades e as aprendizagens, como relatam as professoras Rosa e Orquídea:

Esse período de transição começa com um amplo diagnóstico. Então, logo no primeiro momento a gente fez assim um apanhado geral, enfatizando o que deu certo, em termos de aprendizagem, o que não deu certo e o que poderia melhor. Então, fizemos esse feedback com os alunos e daí a gente percebeu que era necessário começar muita coisa. Entende? Para que houvesse, de fato, uma aprendizagem mais, assim, significativa e rica pra os nossos alunos. (Rosa, entrevista, 2022).

[...] o momento era de transição, a gente percebeu muita dificuldade dos alunos com o que se fala, em relação aos objetos de estudo, aos conteúdos, a gente viu que esse período pandêmico acabou dificultando muito o aprendizado deles (...) (Orquídea, entrevista, 2022).

É importante destacar a percepção da professora Rosa, ao relatar o interesse dos estudantes na revisão dos conteúdos.

[...] eles mesmos perceberam que a gente precisava repetir muita coisa de novo. Aí não se tornou cansativo e valeu a pena, porque aí houve uma recapitulação, uma fixação daquilo que eles trabalharam, mas que foi de forma assim incipiente, um pouco simplório, então, foi esse período de transição. aconteceu desse jeito. (Rosa, entrevista, 2022).

A professora Jasmim sinaliza a importância de manter a utilização das tecnologias digitais no ensino presencial, gerando benefícios concretos, tanto para estudantes quanto para professores: “[...] nós estamos usando ainda essas ferramentas mesmo com o ensino presencial. Então, acho que foi algo que contribuiu, nos ajudou mesmo que não seja de forma espontânea, mas ajudou e vai seguir em companhia sempre no nosso trabalho como educadores”.

A professora Margarida destaca a importância da coletividade na sala de aula, quando se pode estar juntos, dialogando, trocando saberes e experiências. Vejamos a narrativa:

[...] na verdade não podemos trocar por nada aquele momento mesmo, de estar junto, de perguntar melhor. A gente percebe que realmente é necessária essa questão do corpo a corpo, junto com os alunos, principalmente da EJA. (Margarida, entrevista, 2022).

A professora colaboradora Jasmim reitera a importância do professor no retorno presencial, tendo em vista que o docente precisou se adaptar às mudanças desencadeadas com a pandemia, pois *“a partir do retorno presencial foi possível perceber que o trabalho do professor é indispensável para formação dos alunos”*, mobilizando os saberes no retorno ao ensino presencial.

4.3.4 Saberes docentes mobilizados no retorno ao ensino presencial

No que tange aos saberes advindos da experiência no retorno do Ensino Presencial, as professoras colaboradoras evidenciaram a valorização do conhecimento prévio dos estudantes, em suas experiências de vida e suas peculiaridades, reconhecendo os estudantes como detentores de cultura e saberes. Atentemo-nos às narrativas das seguintes professoras:

Sempre o que nós estamos trazendo para sala de aula temos que observar com carinho a vida de cada um deles (...) (Jasmim, entrevista, 2022).

[...] a gente tem tentado pegar aquele conteúdo que está relacionando com o dia-a-dia deles, com o mundo do trabalho, pra que eles compreendam a importância e que seja significativo para eles. (Orquídea, entrevista, 2022).

[...]aquelas aprendizagens com uma visão de mundo, mas que também eles precisam aprender, de fato, para continuarem ativos na sociedade dentro do mercado de trabalho que cada um almeja. (Rosa, entrevista, 2022).

Outro saber identificado foi o ato de ouvir os estudantes, escutando suas histórias de vida e proporcionando espaço para que eles expressassem suas visões de mundo, sentindo-se sujeitos ativos no processo de aprendizagem, fazendo valer a afirmação de Paulo Freire (1996, p. 43): *“O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”*. Tal pensamento é corroborado na narrativa a seguir:

Troca de conhecimento, que é o essencial. Aprendi a ouvir mais do que falar. Eu aprendi muito isso, que na EJA a gente aprende a escutar... às vezes um depoimento

de um aluno faz com que a gente traga o depoimento dentro da aula e fica mais significativa. (Lírio, entrevista, 2022).

Esses saberes reverberam na vida cotidiana dos estudantes que percebem e têm potencializados seus valores, expondo seus saberes e, junto ao professor, se tornam parceiros no processo de ensino e aprendizagem, numa relação agradável que busca o conhecimento, ensinando e aprendendo a entender o meio em que vivem. A professora Margarida reitera:

[...] aprendizados em que eles percebem que eles são capazes, aprendizados em que eles percebem também que podem construir, que eles têm uma vontade própria, que eles têm regras a cumprir, deveres a cumprir e tem direitos, e também o convívio, o respeito. (Margarida, entrevista, 2022).

Dessa forma, diante das narrativas apresentadas, podemos constatar que as professoras da EJA desenvolvem sua prática pedagógica sem uma formação específica, formando-se para esse trabalho com a própria prática, no cotidiano na escola. Isso porque os cursos de formação inicial, que deveriam ofertar uma base sólida de conhecimentos, não abordam de uma forma mais detalhada a questão da EJA. Devido a isso, as professoras colaboradoras têm buscado alternativas de formação nas Atividades Complementares (ACs), por meio de estudos com a coordenação pedagógica.

Dito isso, a discussão proposta nesta seção nos possibilitou perceber que é possível construir práticas pedagógicas na EJA, de modo que nelas professores e estudantes se tornem protagonistas de seus saberes e fazeres, reconhecendo que a educação é um direito e que a EJA, enquanto modalidade de ensino, precisa ser respeitada nas suas especificidades. É necessário ofertar condições adequadas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na EJA, desde a estruturação do espaço físico, a aquisição de materiais específicos para a prática pedagógica, a oferta de formação continuada, até o entendimento de que a EJA é uma modalidade integrante da escola e fundamental no processo de escolarização. Percebemos que os saberes docentes se efetivam no contexto do trabalho do professor, não se limitando a uma dimensão específica, mas se articulando e constituindo a dinâmica dos saberes.

5 DESENHANDO NOVOS PONTOS DO TEAR: PROPOSTA DO PLANO DE AÇÃO

... quem viveu boa parte de sua vida em uma escola como professor/professora, por certo, se lembra de como aprendeu e ensinou na troca com seus companheiros/companheiras e de como a prática pedagógica diária constitui um importante espaço de sua formação. Nesse espaço, os professores partilham materiais, informações sobre os alunos, comentários sobre trabalhos desenvolvidos. Criam alternativas, tornam-se produtores/autores. Repartem também dúvidas, dificuldades, impasses e saberes gerados no dia-a-dia da prática escolar, no confronto entre as expectativas e os resultados. Discutem iniciativas realizadas por certas escolas e professores que, imbuídos do desejo de dar novo rumo à história pedagógica de sua turma, rompem com prognósticos estabelecidos e reverterem a situação inicialmente configurada (VASCONCELOS, 2003, p.13).

A epígrafe acima traduz o meu pensamento a respeito da formação de professores(as) da Educação de Jovens e Adultos, concebendo o processo formativo, como espaço de troca de experiências, de reflexão e de produção pedagógica no qual o professor aprende e reconstrói seus saberes. Diante disso, faz-se necessário desenvolver formação dentro do contexto escolar, possibilitando que o(a) professor(a) torne-se responsável por seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal, participando como protagonista em um desafio constante de produzir conhecimentos e novas estratégias de ação, visando construir novos saberes docentes, (re) significando assim a sua prática.

Na tentativa de atender à solicitação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia, nesta seção apresentamos o produto final dessa pesquisa, constituído em um Plano de Ação intitulado “Formação e saberes docentes na EJA”.

O Plano de Ação aqui apresentado foi construído a partir das inquietações pontuadas pelas professoras colaboradoras em relação aos desafios e dificuldades enfrentados por elas em seu cotidiano pedagógico. Tem-se o intuito de nortear a implementação de uma proposta de formação continuada que atenda às demandas de formação dos professores da modalidade EJA, por meio de um processo formativo de natureza colaborativa, participativa e que consiga servir de suporte teórico-metodológico para os envolvidos direta e/ou indiretamente na pesquisa. Sobre o referido Plano de Ação, discutiremos na sequência deste estudo.

5.1 Plano de ação para elaboração de uma proposta de formação continuada para docentes da EJA

Freire (1996, p.13) afirma que “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formando forma-se e forma o ser formado”. Coadunando com esse pensamento, percebemos que o professor precisa refletir sobre o seu fazer pedagógico, desconstruindo algumas práticas inoportunas para o contexto escolar e vislumbrando a construção de novas práticas significativas ao desenvolvimento da aprendizagem.

Segundo relatos das professoras colaboradoras, os momentos de Atividade Complementar (AC) constituem-se momentos de formação em serviço. Desse modo, optamos por definir as ações do Plano nas Atividades Complementares (ACs), no período mensal, com duração de quatro horas. Esse plano será apresentado à equipe gestora do Colégio no qual se desdobrou o objeto do nosso estudo e à equipe docente que atua nas turmas da EJA, visando à implementação de uma proposta de formação continuada a partir do ano letivo de 2024. O plano contém ações para serem desenvolvidas a médio e longo prazo, contendo o público-alvo, a ementa, os objetivos, o cronograma, a metodologia e a avaliação.

a) Público-Alvo

Esta proposta de formação é destinada à equipe gestora e ao corpo docente que atuam na EJA no Colégio Estadual, localizado no município de Itiruçu-Bahia.

b) Ementa

- Concepção e sentido da EJA. Saberes docentes na EJA. Currículo da EJA: Tendências atuais.

c) Objetivo Geral

- Oferecer formação continuada em serviço à equipe gestora e aos professores que atuam na EJA, contribuindo para o processo formativo.

d) Sugestão de Cronograma – Encontros Formativos

TEMÁTICA	OBJETIVOS	RESPONSÁVEIS	PERÍODO	DURAÇÃO
Concepção de EJA / Quem são os sujeitos da EJA.	Conhecer as concepções e o sentido da EJA.	Pesquisadora	Março/2024	4 horas
Paulo Freire: proposta para alfabetização de adultos.	Entender as contribuições de Paulo Freire para EJA.	Pesquisadora	Abril/2024	4 horas
Saberes docentes segundo Tardif.	Discutir sobre os saberes necessários para atuação docente na EJA na perspectiva de Tardif.	Pesquisadora	Maio/2024	4 horas
Saberes docentes segundo Freire.	Discutir sobre os saberes necessários para atuação docente na EJA na perspectiva de Freire.	Pesquisadora	Julho/2024	4 horas
Relações de ensino e aprendizagem na EJA.	Compreender as relações de ensino e aprendizagem na EJA.	Pesquisadora	Agosto/2024	4 horas
Tendências curriculares da EJA.	Compreender as possibilidades curriculares que orientam as práticas pedagógicas na EJA.	Pesquisadora	Setembro/2024	4 horas
Propostas metodológicas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem na EJA.	Identificar as possibilidades teóricas-metodológicas que embasam as práticas pedagógicas na EJA.	Pesquisadora	Outubro/2024	4 horas

e) Metodologia

- Encontros dialogados;
- Rodas de conversa;
- Estudos e debates de textos, de forma dialogada e reflexiva;
- Construção de registros-sínteses das reflexões.

f) Avaliação

Nesse Plano de Ação, a avaliação é entendida numa perspectiva processual, crítica e dialógica, traduzida em: memórias dos encontros; ficha preenchida pelos participantes após os encontros; observações e registros das discussões, reflexões e proposições dos sujeitos durante o percurso formativo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente que se alicerça a esperança (FREIRE, 1996, p. 58).

Através da epígrafe acima, que nos traz o pensamento do educador Paulo Freire (1996), percebemos a condição do inacabamento do ser humano, que implica em um processo social de busca. Nesse sentido, coloco-me nessa condição de inconclusão assumida, fazendo-me mover em permanente busca do conhecer. Saliento que o presente estudo não encerra as discussões acerca do tema estudado, mas apresenta resultados que permitam novos questionamentos, pelo viés das reflexões realizadas.

Esta pesquisa se propôs a investigar os saberes mobilizados por um grupo de professoras que atuam na EJA nos períodos pandêmico e pós-pandêmico, considerando que vivenciamos realidades educacionais atípicas as quais possibilitaram mudanças de paradigmas no sistema educacional. Retomamos, portanto, em sínteses, às abordagens que constituíram o percurso analítico a que se propôs o desenho metodológico nesta investigação, para que possamos imprimir um resultado global da pesquisa.

Na análise da abordagem temática *Trajetória profissional e atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, identificamos que as professoras colaboradoras da pesquisa ingressaram na docência por identificação com a profissão, por influência familiar ou mesmo visando acesso ao mercado de trabalho. Essas professoras já atuam na docência há um longo período, porém algumas delas ingressaram na EJA por necessidade de complementação de carga horária, uma alternativa para ajustar suas condições de trabalho; outras, para atender à necessidade da Rede de Ensino, em virtude do momento pandêmico, embora não possuíssem formação específica para atuar nessa modalidade.

Na análise da abordagem temática *Docência na EJA*, o estudo demonstrou que as professoras colaboradoras da pesquisa não apresentam um entendimento específico sobre a modalidade EJA, principalmente no que diz respeito à percepção e/ou à concepção de EJA, dentre outros aspectos importantes que carecem de conhecimento para que o(a) professor(a) possa conduzir o seu saber/fazer docente. Cabe salientar que as professoras colaboradoras demonstraram satisfação e contentamento com a docência na EJA, mas não demonstraram uma visão crítica sobre o trabalho realizado com esse público. Tal situação reverbera em

dificuldades encontradas na prática docente, sinalizadas na ausência de uma formação para essa modalidade, de ensino, bem como nos desafios enfrentados para garantir um efetivo planejamento das ações pedagógicas, em virtude da realidade dos estudantes da EJA, que apresentam um importante déficit quanto à aquisição da leitura e da escrita, aliado ao visível cansaço físico e mental, decorrente de uma exaustiva rotina de trabalho.

Na análise da abordagem temática *Saberes docentes mobilizados no contexto pandêmico e no retorno presencial*, constatou-se que o Ensino Remoto, ofertado a partir do momento pandêmico, trouxe mudanças na rotina das professoras, principalmente pela ausência do contato físico, um elemento de grande relevância no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo para os estudantes da EJA. Sendo assim, as professoras colaboradoras precisaram mobilizar diversos saberes, inovando nas estratégias para exercer a prática docente, procurando soluções para problemas como a desmotivação dos estudantes e a dificuldade no acompanhamento da aprendizagem.

Outro aspecto relevante no Ensino Remoto na EJA foi o conhecimento tecnológico adquirido pelas professoras, possibilitando um novo pensar pedagógico, que serviu de subsídio para o retorno presencial, mantendo estratégias tecnológicas no planejamento, buscando oferecer condições adequadas ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Por meio deste percurso investigativo foi possível inferir que as professoras demonstraram interesse em participar de uma formação continuada específica para desenvolverem melhor sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, pensar a formação continuada do professor é pensar na escola como lugar privilegiado para esse desenvolvimento, possibilitando as trocas entre os pares, viabilizando o transformar e suprir as necessidades que muitas vezes acontecem em sala de aula. A formação continuada exige dedicação, reflexão diante de situações enfrentadas pelos estudantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, numa expectativa de que o professor consiga relacionar a teoria com a prática.

Em se tratando da formação do professor que leciona na EJA, é preciso ressaltar a necessidade da continuidade do processo, devido à rotatividade desse coletivo, pois muitos professores são contratados por dois anos em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) ou assumem essas turmas para complementação de carga horária, não dispondo de tempo para se dedicar aos processos formativos que são ofertados pela Rede Pública de Ensino.

Assim, elaboramos um Plano de Ação, como produto dessa pesquisa, como um instrumento que pode ser utilizado na concepção de uma proposta de formação continuada com temáticas específicas da EJA, sendo destinada aos professores na Rede Estadual de Itiruçu-Bahia, buscando o enriquecimento dos saberes docentes e a valorização dessa modalidade no cenário da educação. Ressaltamos que as temáticas sugeridas no Plano de Ação emergiram das entrevistas narrativas realizadas com as professoras colaboradoras da pesquisa.

Defendemos a formação dentro do espaço escolar, porque acreditamos que os sujeitos estando imersos em causas coletivas, sentem-se mais fortes para buscar soluções diante dos seus problemas. No caso dos (as) professores(as), refletir com seus pares sobre as demandas que surgem no “chão da escola” pode conferir aos(as) a esses(as) profissionais o protagonismo que contribuirá para o fortalecimento da sua prática pedagógica.

Ademais, observamos que a EJA precisa estar presente nos documentos que ampliam e efetivam as políticas públicas, para atender às demandas da Educação de Jovens e Adultos e promover uma formação cidadã, que é, essencialmente, a sua proposta. É igualmente imprescindível conceber a comunidade escolar como protagonista de seus saberes e fazeres.

Por fim, destacamos que os saberes docentes se modificam com o tempo, sendo também afetados pelas mudanças impostas à sociedade, como aconteceu durante a pandemia e no período pós-pandêmico, momentos que levaram os profissionais da educação à mobilização de diversos saberes, a fim de garantirem os processos de ensino e aprendizagem. Esperamos que nossas reflexões acerca dos saberes docentes mobilizados por um grupo de professoras que atuaram, e atuam, na EJA nos períodos pandêmico e pós-pandêmico possam transcender para outros estudos que apresentem algum grau de semelhança com o cenário aqui explorado, bem como se tornem um contributo nas discussões teóricas para o campo da Educação de Jovens e Adultos.

Munida das informações até aqui apreendidas, apoio-me em Freire (1996, p. 77), para finalizar essa pesquisa, no pleno entendimento de que “[...] não podemos estar no mundo e com outros, de luvas nas mãos, constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade”.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (2003). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo, Cortez.
- ALVES, L. Educação Remota: Entre a Ilusão e a Realidade. Educação, Aracaju, v. 8, n. 3, p. (348 - 365), 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/>. Acesso em: 26 maio 2021.
- ARBACHE, Ana Paula. A Formação de educadores de pessoas jovens e adultos numa perspectiva multicultural crítica. (Dissertação) Mestrado em Educação. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.
- ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio José Gomes (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.
- ARROYO, Miguel. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 1. ed. São Paulo: Edições 70. 2016.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1)
- BENGEZEN, V. C. Narrativas de aprendizes de língua inglesa. In: GOMES JUNIOR, R. Correia. (Org.) Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, p.62-85, 2020.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, SariKnopp. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Parecer nº 2.167**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 mar. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB n .11/2000** – Homologado. Aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov/secad>. Acesso em: 05 maio 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP n .11/2020 – Homologado. Aprovado em 07 de julho de 2020. Dispõe sobre as Orientações Educacionais para a realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Disponível em: [pcp011_20 \(mec.gov.br\)](http://portal.mec.gov.br/pcp011_20). Acesso em: 05 maio 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – 4654 PNE e dá outras providências. Publicado na Edição Extra do Diário Oficial da União, de 26 de junho de 2014, nº120-A. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 28/01/2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.> Acesso em: 03 jun.2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB/2/2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. MEC: Brasília - DF, 2010. BRASIL. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-Itemid=30192. Acesso em: 03 jun.2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2015.** Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – p. 8-12. Na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: CNE, 2015. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=BRASIL.+Resoluçã+o+CNE%2FCP+2%2F2015.+Diário+Oficial+da+União%2C+Brasília>. Acesso em: 03 jun.2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 15 abr. 2022.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa Narrativa: Experiência e história em pesquisa qualitativa. 2 ed. Ver. Tradução: GPNEP: Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores. ILEEL\UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COLASANTI, M. A moça tecelã. São Paulo: Global, 2004.

CONTRERAS, José. Autonomia de professores. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DEMO, Pedro. O porvir: desafio das linguagens do séc. XXI. Curitiba: IBPEX. (2007).

DEMO, P. Pesquisa e Construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000, 125 p.

DIAS, J. C. M. (2020). A gente nunca acha que é demais aprender": Educação de Jovens e Adultos. Motivações de idosos para buscarem formação escolar em Macaé-RJ. (Dissertação) Mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, Brasil.

DI PIERRO, Maria Clara, GRACIANO, Mariângela. A educação de jovens e adultos no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2003. 54 p.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. São Paulo: Paulus, 2010a, p. 81-95.

FARIA, E. M. da S. de. Pluralidade dos sujeitos da EJA: ponto de partida para políticas públicas de Estado?, In: Educação, Multiculturalismo e Diversidade. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 213-228. v.1.

FAZENDA, I. C. A.; TAVARES, D. E.; GODOY, H. P. Interdisciplinaridade na pesquisa científica. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015. (Coleção Práxis).

FREIRE, Paulo. Educação e política: Ensaios. 5ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002.

FURTADO, Júlio. A importância da Formação Continuada dos Professores. Assessoria e Consultoria em Educação. 2015.

GADOTTI, Moacir. Um legado de esperança. 2. ed. São Paulo: Cortez: 2006.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta. 10. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GAUTHIER, C. Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOOGLE. ClearGoogle Drive space&increasestorage.2017. Disponível em: Google Drive - Wikipedia. Acesso em: 18 out. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2010. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/tabelas_pdf/tab5.pdf> Acesso em: 07 abr. 2022.

IMBERNÓN, F. Formação Continuada de Professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

JOVCHELOVICH S, Bauer MW. Entrevista Narrativa. In: Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão Escolar: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Leandro Holanda Fernandes; MOURA, Flávia Ribeiro de. O professor no ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; MELLO, Trevisani, Fernando de. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. Retratos da Escola, v. 10, n. 19, p. 429-451, 2016.

MACHADO, Ozeneide. Novas práxis educativas no ensino de ciências. In: CAPELLETI, Isabel; LIMA, Luiz (Orgs.). Formação de Educadores: pesquisas e estudos qualitativos. São Paulo: Olho D'água, 1999.

MINAYO, M. C. Apresentação. In: R. Gomes, Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Instituto Sírio Libanês. 2014.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, A.M. A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 213-231.

MOYSÉS, Lúcia. O Desafio de Saber Ensinar. São Paulo, Campinas: Papirus, 1994.

MORAES, A. A. de A. Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação. Manaus: Ed. da Universidade do Amazonas, 1999/2000.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. Revista UFG, Vol.20, n. 26, 2020.

Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/34772>. Acesso em: 23 jan. 2022.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António. Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Revista Educar. v. 23, n. 29, Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 83-100. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/8668/6042>>. Acesso em: 08 maio 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Texto 1 – Educação de jovens, adultos e idosos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância. Educação ao longo da vida. Ano XIX, nº 11. Brasília: MEC, 2009b.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PLACCO, V. M. N. de S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. (Orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001. p. 17-24.

QUADROS, Deisily de; CORDEIRO, Gisele. Pais, filhos e escola: ressignificações em tempo de pandemia. In: MACHADO, Dinamara Pereira. Educação em tempos de Covid-19: reflexões e narrativas de pais e professores. 1. ed. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2020. p. 65-71.

RODRIGUES, R. L. Estado e políticas para a educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas para um projeto de formação humana. In: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Coleção didática e prática de ensino. São Paulo: Autêntica, 2010. p. 49-59.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

TOBGYAL, Fernando. Diferença entre aula remota e EaD. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bgJYJR0IU2U>. Acesso em: 12 out. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (Org.). Como me fiz professora. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro do Questionário

Instrumento de Coleta de Dados - Questionário

Prezada Professora,

Esse questionário faz parte da pesquisa intitulada “Tecendo fios sobre os saberes docentes mobilizados na pandemia e pós-pandemia pelas professoras que atuam na educação de jovens e adultos no município de Itiruçu-Bahia” que dará origem a dissertação de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da UNEB. Necessitamos que responda ao questionário abaixo, com vistas a traçar o perfil das professoras envolvidas na pesquisa. Reiteramos que os dados serão sigilosos e garantimos o total anonimato de quaisquer informações prestadas.

Desde já agradecemos sua participação e colaboração.

Cordialmente,

Patrícia Santiago Ferreira – Mestranda
Profa. Dra. Márcia Tereza Fonseca Almeida - Orientadora

DADOS PESSOAIS

1-IDADE

- ☐ Entre 20 e 30 anos
- ☐ Entre 31 e 40 anos
- ☐ Entre 41 e 50 anos
- ☐ Acima de 50 anos

2- FORMAÇÃO: _____

2.1 Pós-graduação

- ☐ concluída
- ☐ em curso

Especialização (☐) _____Mestrado (☐) _____Doutorado (☐) _____

3- TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA

- ☐ Entre 05 e 10 anos
- ☐ Entre 11 e 15 anos
- ☐ Entre 16 e 20 anos

3.1- TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA

- ☐ Entre 01 e 5 anos
- ☐ Entre 6 e 10 anos
- ☐ Entre 11 e 15 anos

4- VOCÊ TRABALHA NO ENSINO REGULAR?

- ☐ Sim(☐ Não

APÊNDICE B: Roteiro de Entrevista Narrativa

TEMA 1: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

- Fale sobre sua trajetória profissional, seu ingresso no magistério, sua experiência como professora e, especificadamente, como professora da EJA.
- Fale sobre o seu sentimento em relação ao Ensino Remoto na EJA.

TEMA 2: A DOCÊNCIA NA EJA

- Fale sobre a sua concepção de EJA.
- Descreva quais motivos lhe levaram a ser professora da EJA.
- Apresente os limites e as possibilidades encontradas na sua atuação enquanto docente da EJA.
- Fale dos cursos de formação de professores que participou voltados para a EJA.

TEMA 3: SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS NO CONTEXTO PANDÊMICO E NO RETORNO PRESENCIAL

- Descreva quais aprendizados foram construídos no Ensino Remoto.
- Relate como foi o período de transição e suas percepções, enquanto professora da EJA, no retorno presencial.
- Quais aprendizados estão sendo construídos no retorno presencial?

ANEXO

ANEXO 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS–MPEJA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC- CAMPUS I
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA-CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: Patrícia Santiago Ferreira

Documento de Identidade nº: 07928349-76

Sexo: F (x) M ()

Data de Nascimento: 09/06/1982

Endereço: Rua Sarapião Mineiro, nº 200

Complemento: Casa

Bairro: Palmeira

Cidade: Jaguaquara- Ba CEP: 45345-000

Telefone: (73) 99144-7868

II -DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

TÍTULO DO PROJETO: Tecendo fios sobre os saberes docentes mobilizados na pandemia e pós-pandemia pelas professoras que atuam na educação de jovens e adultos no município de Itiruçu-Bahia

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Patrícia Santiago Ferreira

III- EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

A senhora está sendo convidada para participar da pesquisa “Tecendo fios sobre os saberes docentes mobilizados na pandemia e pós-pandemia pelas professoras que atuam na educação de jovens e adultos no município de Itiruçu-Bahia”, de responsabilidade da pesquisadora Patrícia Santiago Ferreira, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo investigar os saberes mobilizados por um grupo de professoras que atuam na EJA nos períodos pandêmico e pós-pandêmico.

A concretização desta pesquisa ocasionará discussões pertinentes sobre os saberes docentes mobilizados na pandemia e pós-pandemia. Caso aceite, sua participação nesta pesquisa consistirá em, voluntariamente, participar de um processo de coleta e produção de dados (através da resposta de um questionário, que será disponibilizado via Google forms, com perguntas semi-estruturadas, e da entrevista narrativa) que será pautada em seus saberes e fazeres, bem como das demais educadoras envolvidas na pesquisa. A condução da investigação será feita em dois momentos: inicialmente, através do envio de questionário no email e posteriormente será definido um dia e local para a realização da entrevista narrativa, respeitando todos os protocolos de segurança indicados pelo contexto pandêmico que estamos vivenciando.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e para tanto, assegurarei o sigilo sobre sua identificação. A Senhora receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Caso sinta-se desconfortável ao responder as perguntas do questionário ou participar da entrevista narrativa, poderá solicitar a não participação na pesquisa.

Quaisquer dúvidas que a senhora apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e caso ache necessário, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Patrícia Santiago Ferreira

Endereço: Rua Sarapiao Mineiro, nº 200– Bairro Palmeira

Telefone:(73) 99144-7868

E-mail:patysanty2008@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEBAvenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador-BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

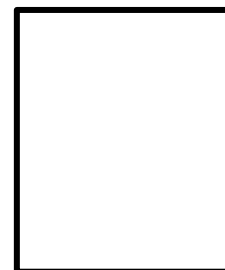
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End:SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecida pela pesquisadora sobre os objetivos da pesquisa e riscos de minha participação no estudo Tecendo fios sobre os saberes docentes mobilizados na pandemia e pós-pandemia pelas professoras que atuam na educação de jovens e adultos no município de Itiruçu-Bahia, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntária consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Salvador, 23 de novembro de 2021.

Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(Orientadora)