



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

DULINA DALVA PEREIRA DE OLIVEIRA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E COORDENADORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

SALVADOR

2019

DULINA DALVA PEREIRA DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E COORDENADORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), nível Mestrado Profissional, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação - *Campus* I, no âmbito da área de concentração: Formação de Professores e Políticas Públicas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Regina Dantas.

SALVADOR

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

O48f Oliveira, Dulina Dalva Pereira de

Formação continuada de professores e coordenadores da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do desenvolvimento profissional / Dulina Dalva Pereira de Oliveira.-- Salvador, 2019.

167 fls : il.

Orientador(a): Profa. Dra. Tânia Regina Dantas.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Câmpus I. 2019.

1. Formação docente. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Prática pedagógica. 4. Desenvolvimento profissional.

CDD: 374

DULINA DALVA PEREIRA DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E COORDENADORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), nível Mestrado Profissional, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação - *Campus* I, em 10 de outubro de 2019, no âmbito da área de concentração: Formação de Professores e Políticas Públicas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Tânia Regina Dantas – Orientadora
Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação pela Universidad Autónoma de Barcelona-Espanha - UAB

Profa. Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial - Avaliadora Externa
Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Profa. Dra. Ana Paula Silva da Conceição - Avaliadora Interna
Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA

Profa. Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis - Avaliadora Externa
Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia - UNEB *Campus* XII
Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Dedico este trabalho a todos os professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Guanambi que lecionam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pela dedicação, compromisso e militância por uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Ao meu eterno Deus, pelas bênçãos e livramentos concedidos a cada dia e por me permitir alcançar esse sonho que é a conclusão do mestrado.

Aos meus pais Plácido (in memoriam) e Genesia, pelos exemplos de vida e valores os quais me educaram.

Ao meu amado esposo Valdir, pelo carinho e compreensão nos momentos de ausência.

Aos queridos filhos Waldir Júnior e Débora, presentes de Deus. Obrigada pelo apoio e incentivo! Essa conquista também é por vocês.

A toda a minha família composta de muitos membros: irmãos, irmãs, sobrinhos, cunhados, cunhadas, vocês tornam a minha vida mais completa.

À Profa. Dra. Tânia Regina Dantas, minha orientadora, que me acolheu com serenidade, compartilhando seus saberes experienciais. Pacientemente me conduziu ao mundo da pesquisa científica, despertando em mim o desejo de buscar o não revelado.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial, Profa. Dra. Ana Paula Silva da Conceição e a Profa. Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, agradeço pela disponibilidade e contribuições.

À equipe do MPEJA, professores, coordenação e secretárias, obrigada pela acolhida e compreensão!

À colega e parceira Profa. Maria de Fátima Pereira Carvalho, pelos enfrentamentos na militância por uma EJA de qualidade.

À Profa. Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, pelo apoio e formações oferecidas aos docentes da EJA, sendo ponte de parceria com a UNEB, *Campus XII-Guanambi*. Obrigada pelo carinho e incentivo!

Aos amigos de percurso acadêmico, Deyse Queirós, Jaqueline, Charles, Daiana, Alcides, Valéria, Luci, Carmem, Atenuza, Fagner, Fábio e Welton, pela amizade e trocas.

As colegas de trabalho, coordenadoras pedagógicas e professoras da Rede Municipal de Guanambi, pelo incentivo e por lutar coletivamente pela EJA como direito.

À Secretária Municipal de Educação, Profa. Dra. Maristela Cavalcante, por acreditar e perseverar na luta em prol da educação do nosso município.

Aos queridos alunos e alunas da EJA, o meu respeito e admiração, vocês me motivam a lutar por uma EJA melhor.

Enfim, agradeço aos participantes desta pesquisa, que cederam o seu tempo, participando de entrevistas. Aos gestores, que depositaram em mim a credibilidade para analisar os documentos e observar o cotidiano escolar.

RESUMO

Esta dissertação intitulada “Formação continuada de professores e coordenadores da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do desenvolvimento profissional”, no município de Guanambi, estado da Bahia, teve como objeto de estudo a formação continuada de professores, já que constatamos uma imensa lacuna existente nos cursos de formação desses educadores. Esta pesquisa possibilitou diálogos sobre a formação de educadores e seus processos formativos na Educação de Jovens e Adultos no contexto atual, ressaltando a importância da formação específica em EJA. Este estudo tem como objetivo principal compreender como se dá o processo de formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos da EJA, na Rede Municipal de Ensino de Guanambi, na perspectiva do desenvolvimento profissional. E como objetivos secundários: identificar quais foram as bases teóricas que fundamentam os processos formativos dos professores e coordenadores da EJA; resgatar as contribuições que a formação continuada tem provocado no percurso profissional dos professores e coordenadores pedagógicos da EJA; analisar a prática pedagógica como interface no desenvolvimento profissional dos professores e coordenadores pedagógicos da EJA na perspectiva da autonomia docente; elaborar uma proposta de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos com temáticas específicas da EJA, na Rede Municipal de Educação de Guanambi-BA. Como alicerce teórico dialogamos com Freire (2005), Imbernón (2011), Dantas (2018), Arroyo (2008), Contreras (2002), Lüdke (2014), dentre outros. Participaram da pesquisa seis professores e quatro coordenadores pedagógicos de três escolas que ofertam a modalidade da EJA na Rede Municipal de Educação de Guanambi. A investigação se pautou na abordagem qualitativa com delineamento na pesquisa de campo. Utilizou-se como dispositivos na recolha de informações a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos. O tratamento das informações foi possível graças à estratégia da análise de conteúdo. Assim, esta pesquisa permitiu a construção do produto, formação continuada trilhando caminhos na Educação de Jovens e Adultos com temáticas específicas, emergidas do dispositivo das entrevistas. Um dos resultados desta pesquisa, sinalizou necessidades de formação com temáticas específicas no campo da EJA, numa perspectiva que supere as práticas tecnicistas e considere os saberes e fazeres dos docentes e discentes, sujeitos da EJA.

Palavras-chave: Formação docente. Educação de Jovens e Adultos. Prática pedagógica. Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

This essay named “Continuous formation of teachers and school coordinators of youth and adult education from the perspective of professional development” in the city of Guanambi, state of Bahia – Brazil aims to study continuing teachers’ education giving the fact that there has been found a huge knowledge gap in these educators’ abilities. This study has also enabled discussions about teaching formation and their processes in the context of this specific type of education. This paper’s primary focus is to comprehend how the continuing teachers’ and school coordinators’ training processes are conducted in the municipality of Guanambi, state of Bahia – Brazil regarding youth and adult education. Secondly, it discusses teacher’s education, their formation processes and methods and their training regarding youth and adult education, enforcing the importance of proper training for these professionals to be able to teach this public, identifies what were the theoretical references that served as foundation in the formation of these professionals, reclaims the contributions that continuing education programs have added up to teachers and pedagogical coordinators, analyzes teaching practices as an interface for their professional development and produces a proposal to assist continuous formation of teachers and school coordinators alongside young adult education’s specific demands in the local network of public schools. As theoretical background, this work relies on the works of (2005), Imbernón (2011), Dantas (2018), Arroyo (2008), Contreras (2002), Lüdke (2014) amongst others. Six teachers and four school pedagogical coordinators from three schools that offer youth and adult education from Guanambi’s public school system have participated in the work. The methodology is presented as it follows: investigations have been conducted via qualitative approaches, information has been collected via actively observing participants, applying semi-structured interviews and analyzing documents; therefore, contributing to the building of the product named “Breaking new grounds in continuing education for young and adult education with specific themes”, subtracted, from the interviews. In conclusion, one of the results from the research has shown a need for more specific approaches that surpass technical practices and value instructors’ and students’ own knowledge.

Keywords: Teachers training. Youth and adult education. Pedagogical practices. Professional Development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Noite Cultural da EJA, dançando e cantando pelo Brasil.....	14
Figura 2 - Oficina de teatro no planejamento pedagógico da EJA.....	23
Figura 3 - Mapa do Território do Sertão Produtivo.....	37
Figura 4 - Banner premiado do aluno Marcilio Barbosa Alves Pereira.....	49
Figura 5 - Momentos de planejamentos coletivos no CETEP.....	88
Figura 6 - Comunicação oral na Jornada Pedagógica do Município de Guanambi/2019.....	106
Figura 7- Nuvem de palavras que descrevem a carreira do profissional da EJA.....	126
Figura 8 - Temáticas do ciclo interativo para formação continuada.....	130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Desempenho dos alunos da EJA da Escola Cora Coralina de 2014 a 2018.....	71
Gráfico 2 - Alunos permanentes da EJA da Escola Cora Coralina de 2014 a 2018.....	72
Gráfico 3 - Meta do IDEB da Escola Cora Coralina, anos iniciais do ensino fundamental	73
Gráfico 4 - Desempenho dos alunos da EJA da Escola Patativa do Assaré de 2014 a 2018.....	74
Gráfico 5 - Alunos permanentes da EJA da Escola Patativa do Assaré de 2014 a 2018.....	75
Gráfico 6 - Meta do IDEB da Escola Patativa do Assaré, anos finais do ensino fundamental.....	76
Gráfico 7- Desempenho dos alunos da EJA da Escola Raquel de Queiroz.....	78
Gráfico 8 - Alunos permanentes da EJA da Escola Raquel de Queiroz de 2014 a 2018.....	79
Gráfico 9 - Evolução do IDEB dos anos iniciais da Escola Rachel de Queiroz.....	79
Gráfico 10 - Evolução do IDEB dos anos finais da Escola Rachel de Queiroz.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Processos formativos de docentes na EJA.....	26
Quadro 2 - Processos formativos de coordenadores da EJA.....	31
Quadro 3- Documentos.....	64
Quadro 4 - Etapas da análise de conteúdo e ações da pesquisa.....	66
Quadro 5 - Cursos de formação para professores da EJA.....	68
Quadro 6 - Formação específica em serviço para professores da EJA.....	69
Quadro 7 - Formação inicial dos professores da EJA da Rede Municipal de Guanambi.....	82
Quadro 8 - Ficha de identificação dos quatro coordenadores da pesquisa.....	83
Quadro 9 - Ficha de identificação dos seis professores da pesquisa.....	85
Quadro 10 - Noites Culturais da EJA em Guanambi.....	93
Quadro 11 - Sentidos atribuídos ao Projeto Político Pedagógico.....	98
Quadro 12 - Categorias e subcategorias recolhidas na pesquisa.....	103
Quadro 13 - Contribuições da formação continuada.....	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Educação do Município de Guanambi.....	38
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CME - Conselho Municipal de Educação

CETEP - Centro de Treinamento Pedagógico

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

DENOCs - Departamento Nacional de Obras Contra as Secas

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MPEJA - Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC - Proposta de Emenda Constitucional

PME - Plano Municipal de Educação

PNAIC - Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SME - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TOPA - Programa Todos pela Alfabetização

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 REFLEXÕES INICIAIS.....	14
1.1 Redes de saberes na Educação de Jovens e Adultos.....	15
1.2 As implicações da pesquisadora enquanto sujeito da investigação.....	17
2 O CONTEXTO HISTÓRICO E ACADÊMICO DOS PROCESSOS FORMATIVOS NA EJA.....	23
2.1 Concepções de EJA.....	32
2.2 A EJA no município de Guanambi: um olhar específico.....	37
2.3 Formação na perspectiva do desenvolvimento profissional.....	42
2.4 Formação na perspectiva da autonomia docente.....	47
3 O CONTEXTO DA PESQUISA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	49
3.1 Escolha metodológica: abordagem qualitativa.....	51
3.1.1 Pesquisa de campo: singularidades em estudo de formação.....	53
3.2 Dispositivos de recolha de informações.....	55
3.2.1 Observação participante.....	55
3.2.2 Entrevista semiestruturada.....	61
3.2.3 Análise documental.....	63
3.2.4 Análise de conteúdo nos percursos formativos na EJA.....	65
3.3 O lócus, os sujeitos da pesquisa e suas interfaces.....	67
3.3.1 A história das formações dos docentes da EJA em Guanambi.....	67
3.3.2 Caracterização das escolas pesquisadas.....	70
3.4 Perfil dos coordenadores e professores participantes da pesquisa.....	80
4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO INTERFACE NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	88
4.1 Grupo de estudos formativos no cotidiano da instituição escolar.....	89
4.2 A prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos em Guanambi.....	90
4.3 O processo histórico da função exercida pela coordenação pedagógica.....	95
4.4 Os sentidos atribuídos ao Projeto Político Pedagógico.....	98
5 CAMINHOS VIVENCIADOS NO PERCURSO DA PESQUISA.....	102
5.1 O processo formativo e sua base freireana.....	104
5.2 Contribuições da formação continuada no percurso profissional.....	108

5.3 Relevância da prática pedagógica, desenvolvimento profissional e autonomia docente....	118
5.4 Proposta formativa.....	127
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICE A- Proposta de Formação Continuada Trilhando Caminhos na Educação de Jovens e Adultos.....	150
APÊNDICE B – Roteiro para observação.....	154
APÊNDICE C - Ficha de identificação professor(a) da EJA.....	155
APÊNDICE D - Ficha de identificação coordenador (a) da EJA.....	156
APÊNDICE E - Roteiro da Entrevista Semiestruturada (Professor/a da EJA).....	157
APÊNDICE F- Roteiro da Entrevista Semiestruturada (Coordenador/a da EJA).....	159
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	161
ANEXO B - Parecer Consubstanciado do CEP.....	163



Figura 1 - Noite Cultural da EJA, dançando e cantando pelo Brasil

REFLEXÕES INICIAIS

Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, deve ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido. Os “olhos” com que “revejo” já não são os “olhos” com que “vi”. (FREIRE, 2003, p. 19, grifos do autor).

Apresentamos esta pesquisa rememorando (através da figura 1) uma prática pedagógica das Noites Culturais da EJA em Guanambi, onde o ambiente era organizado para acolher os sujeitos discentes e docentes da EJA. E anos depois, reporto ao grande mestre Freire no intuito de degustar os projetos outrora trabalhados nessa modalidade, repensando cada ação planejada e cada momento singular. Agora, porém com uma visão mais amadurecida, mas não menos esperançosa, pois acreditamos no potencial de cada ser humano.

As reflexões estão descritas em dois tópicos. No primeiro abordamos brevemente o cenário da pesquisa envolvendo o tema, objeto de estudo, justificativa, objetivos propostos, o lócus da pesquisa e o anúncio do produto desse mestrado profissional que é a formação específica em EJA, com os docentes e coordenadores da Rede Municipal de Ensino de Guanambi. No segundo refletimos as implicações da pesquisadora enquanto sujeito da investigação na Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, apresentamos os capítulos da dissertação.

1.1 Redes de saberes na Educação de Jovens e Adultos

Nosso olhar se volta para a história da educação brasileira, pois carece de investimentos e políticas públicas no que se refere à formação de professores, principalmente dos profissionais que atuam em classes de Educação de Jovens e Adultos, já que se constata uma imensa lacuna existente nos cursos de formação desses educadores, as quais levam a inúmeras consequências, como despreparo desse profissional, falta de profissionalização, dificuldade de adaptação e inserção no ambiente de trabalho.

Por entender que a Educação de Jovens e Adultos apresenta singularidades, é composta por sujeitos jovens, adultos e idosos, com diferentes expectativas em relação à escola, conhecer quem são esses alunos, suas características e o que buscam nessa experiência escolar torna-se imperativo se queremos construir formas curriculares que atendam às especificidades desse grupo constituído por pessoas que em sua maioria são trabalhadores, pertencentes às camadas desfavorecidas da sociedade, com uma trajetória escolar acidentada.

Esta pesquisa apresenta um estudo reflexivo numa abordagem qualitativa com a temática “Formação continuada de professores e coordenadores da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do desenvolvimento profissional”, em três escolas que atendem essa modalidade. Essa proposta foi escolhida e pensada a partir dos diálogos com os professores da EJA, durante os encontros coletivos. A escolha do tema nasceu da necessidade de continuar e ampliar a formação continuada específica com os sujeitos docentes da EJA.

O objeto da pesquisa “formação continuada de professores” foi abordado no contexto da investigação qualitativa em educação. Nosso ambiente foram os encontros formativos que acontecem mensalmente no Centro de Treinamento Pedagógico (CETEP) e as três escolas da Rede Municipal de Ensino de Guanambi que atendem a EJA.

Nessa perspectiva, a importância da formação continuada simultaneamente nos remete sobre o que se constitui o desenvolvimento profissional, considerando que a formação continuada abrange as trocas de experiências entre os professores, as oficinas pedagógicas, as mesas interativas, as reuniões, os planejamentos. Portanto, a formação continuada precisa ser condição para aprendizagem permanente, uma formação que emancipe os sujeitos, com base pedagógica e política. Assim, a formação sustenta e promove o desenvolvimento profissional.

A implementação de mudanças na escola tem sofrido constantes resistências, porém, percebe-se que as demandas por transformações e quebras de paradigmas passarão a ser intensas, tornando-se a tônica de uma sociedade em constante desenvolvimento. Uma postura crítica frente aos novos cenários para a gestão deverá somar-se a novas formas de atuação no sistema escolar. Nesse sentido, esta pesquisa nos inquieta e interroga: Como a formação continuada dos professores e coordenadores da EJA, ofertada pela Rede Municipal de Ensino de Guanambi, tem contribuído para o desenvolvimento profissional?

Na busca de questões para trabalhar a problematização foi identificado como objetivo geral: Compreender como se dá o processo de formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos da EJA, na Rede Municipal de Ensino de Guanambi, na perspectiva do desenvolvimento profissional. E como objetivos específicos, temos os seguintes: Identificar que bases teóricas fundamentam os processos formativos dos professores e coordenadores da EJA; resgatar as contribuições que a formação continuada tem provocado no percurso profissional dos professores e coordenadores pedagógicos da EJA na Rede Municipal de Guanambi; analisar a prática pedagógica como interface no desenvolvimento profissional dos professores e coordenadores pedagógicos da EJA, na perspectiva da autonomia docente; elaborar uma proposta de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos com temáticas específicas da EJA, na Rede Municipal de Educação de Guanambi-Bahia.

A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano, como práticas que se transformam constantemente. Nesse sentido, precisamos de formações ao longo da vida, pois é fato que muitos profissionais que atuam nas classes de Educação de Jovens e Adultos no país não têm formação adequada a essa modalidade de ensino. Compreender a formação de professores para EJA, seus dilemas atuais, seus aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos, é entender a implicação desse processo na vida de milhares de

educadores.

Vale alertar que não temos receitas prontas, mas o desejo da busca constante da reflexão das nossas práticas pedagógicas e na reelaboração e construção de um novo fazer com o sujeito da EJA e não para o sujeito. Almejamos por meio da formação continuada a troca, a partilha, a escuta de um saber que emancipa o docente da “educação bancária” tão presente em práticas educacionais em nosso país.

Este trabalho tem como produto da pesquisa a sugestão de uma proposta de formação continuada com temáticas específicas de EJA, sendo os sujeitos da pesquisa seis professores e quatro coordenadores pedagógicos de três escolas que ofertam a modalidade da EJA na Rede Municipal de Educação de Guanambi.

1.2 As implicações da pesquisadora enquanto sujeito da investigação

As questões relativas ao campo da EJA sempre ocuparam espaço importante em minha vida profissional e consequentemente pessoal; quando criança brincava de escolinha com as amigas com os cartazes que pertenciam ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), pois a minha irmã lecionava em uma classe de adultos e idosos. Portanto, sonhava em ser professora e assim fiz o curso de magistério e estudos adicionais na área dos Estudos Sociais. Após ingressado através de concurso público na Rede Municipal de Ensino de Guanambi em 1992, e vivenciar a docência no ensino fundamental, fui escolhida pelos meus pares a ser formadora dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Tive experiências enquanto docente em turmas de jovens e adultos do Programa Telecurso 2000, o programa consiste em teleaulas das últimas séries do ensino fundamental (antigo 1º grau) que eram assistidas em telessalas cujo sujeitos participantes eram os agentes de saúde da Rede Municipal, sendo aulas presenciais, com o objetivo de concluir o ensino fundamental.

Em 2004, para somar esforços no campo da EJA, fui escolhida entre os meus pares para assumir a coordenação da EJA, pois já era do quadro de professores e contava com experiências em sala de aula e como formadora dos Parâmetros Curriculares Nacionais. E por meio de autoformação e curiosidade sobre essa modalidade tive um encontro com as obras de Paulo Freire, a qual fiquei encantada com tudo que lia desse autor.

Josso (2010, p. 65) ressalta “o que está em jogo nesse conhecimento de si não é somente compreender como nos formamos e nos transformamos, ao longo de nossa vida”. A autora nos

remete a pensar que ao tomar consciência de nossas ações e atitudes, possamos visualizar o nosso itinerário de vida e construir nossos sonhos e objetivos assim como as nossas experiências formadoras e os sentimentos de pertencças, aprendendo a criar e explorar as oportunidades da vida.

Falar da minha trajetória de vida é buscar as raízes em nossos antepassados que no conjunto de valores vieram a formar o que sou. Pois, nasci em contextos sociais, históricos e filosóficos diferentes. Mas, lembrar da realidade vivida pelos meus pais me deixa emocionada, minha mãe hoje tem 92 anos, aprendeu a ler com 10 anos de idade, e relata que estudou em uma escola que funcionava na casa de seu irmão. Quando lia e escrevia cartas já saía da escola.

Fico a pensar como foram lhes negado o direito à educação, pois em 1936, a ausência das políticas públicas era total. E nessa classe em que a minha mãe estudava o professor era remunerado pelas famílias dos alunos. Mas, o que realmente me marcou é como minha mãe valorizava os estudos e a sua continuidade. Era leitora voraz de romances e revistas, me apresentou ao mundo da leitura. Meu pai aprendeu a ler com 12 anos e estudou com seu tio por 60 dias. Era agricultor e minha mãe ¹mulher do lar. Eles moravam em um povoado chamado Pilões, distrito de Candiba, Bahia, tiveram 14 filhos, eu sou a décima quarta e a 1ª que teve acesso ao Ensino Superior e a única dos filhos a cursar a pós-graduação *stricto sensu*.

Foram tempos difíceis, então eles procuraram outro espaço para morar e poder educar seus filhos colocando em uma escola em que pudessem terminar os estudos e conseguir uma profissão que segundo eles fosse melhor que a deles. Em 1974, com a grande seca na região, meus pais receberam um loteamento com uma casa simples e uma área de terra para plantar e conseguir a sua sobrevivência. Era um projeto do governo Ernesto Geisel e o órgão era o Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DENOCS).

Mesmo com os direitos da educação negados, desassistidos pela saúde pública, meus pais sempre me incentivaram e acreditaram que eu poderia fazer a diferença. Cada dia acordava com o desejo de aprender sempre mais. Hoje entendo o desejo latente dentro de mim em lutar para fazer a diferença na vida dos sujeitos não leitores, desempregados, pobres, negros, mulheres, indígenas, ciganos, trabalhadores do campo e da cidade, pessoas em privação de liberdade, entre tantas outras minorias excluídas dos direitos sociais.

Esta realidade vivenciada pelos meus pais muitos anos atrás, é a mesma que

¹“Ser do lar” é uma expressão que se refere aos papéis socialmente atribuídos às mulheres casadas no cuidado com a casa, como limpar a casa, varrer os terreiros, preparar as refeições da família, lavar e passar roupas, dentre outras funções.

encontramos no contexto educacional atual da modalidade EJA, apesar do mundo globalizado e uso das tecnologias da informação e comunicação na sociedade. Enquanto pessoa militante na Educação de Jovens e Adultos, mesmo sabendo que os sujeitos alunos da EJA, são vistos pela sociedade como sujeitos da falta, busco motivá-los a desenvolver as suas capacidades, a ter autoestima e acredito que são sujeitos de possibilidades. Essa implicação consciente, pessoal, possibilita-me ir à luta na busca dos direitos negligenciados, a uma educação de qualidade para todos.

A condição de coordenadora da EJA possibilitou-me uma visão mais ampla acerca da necessidade e urgência de uma proposta de formação continuada das demandas de formação dos sujeitos que estão diariamente no chão da escola que atende jovens, adultos e idosos. A experiência formadora de orientar o planejamento pedagógico mensal dos professores da EJA durante as 4 horas de trabalho e a ação de organizar a pauta em três momentos: momento de escuta, leitura e discussão de textos pertinentes à prática pedagógica; momento de análise de materiais pedagógicos; momento de construção da rotina quinzenal; possibilitaram-me pensar sobre a necessidade de organizar uma proposta curricular por eixos temáticos e temas geradores

Ainda na função de coordenadora pedagógica da rede, realizava encontros de planejamentos coletivos no Centro de Treinamento Pedagógico (CETEP) com todos os professores da Modalidade EJA. Por não sermos contemplados pelo Ministério da Educação (MEC) com livros específicos, surgiu a necessidade de construir os nossos próprios materiais que atendessem às necessidades locais, principalmente às peculiaridades desses sujeitos. Posto isso, surgiu a ideia de desenvolver projeto pedagógico temático e cada escola daria as suas contribuições trabalhando as necessidades juntamente com o seu coletivo.

Assim, em 2005, nasceu o projeto da Rede Municipal intitulado “Noite Cultural da EJA”, essa ideia emergiu da necessidade de reconhecer e valorizar o jovem e o adulto pertencentes às escolas públicas municipais de Guanambi, como seres que pensam, sonham e lutam por uma sociedade inclusiva, além de resgatar a autorrealização, autoestima e conhecimentos socioculturais adquiridos ao longo da vida, tanto do sujeito aluno como do sujeito professor.

Vale ressaltar que esse projeto foi trabalhado nos planejamentos pedagógicos com temáticas pertinentes à culturalidade de forma interdisciplinar onde os componentes curriculares dialogam. Todos os sujeitos da EJA, de cada escola, são ouvidos e em um momento festivo envolvendo a comunidade acontece a culminância. Essa experiência exitosa foi o “divisor de águas” na Educação de Jovens e Adultos de Guanambi.

Outras experiências se somam na minha formação experiencial, como a participação em

2008 da elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) de Guanambi, na condição de membro da comissão organizadora responsável pelo capítulo voltado para a EJA. Ainda, no ano seguinte, participei da elaboração do Memorial de Educação de Guanambi, que traz relatos sobre as experiências desse município, da parte destinada à Educação de Jovens e Adultos.

Ao longo dessas experiências formadoras, no campo da EJA, inclui participação em seminários, mesa redonda, oficinas e palestras. Além de sentir uma grande realização pessoal em ser professora na EJA, assim tive a oportunidade de participar do processo de alfabetização e letramento desses sujeitos, e quando descobriam que já liam e entendiam o texto, chorávamos juntos na alegria da descoberta. As cortinas de um mundo antes invisível começavam a se desvelar nas vidas dessas pessoas. No Programa Todos pela Alfabetização (TOPA) pude dar minha contribuição enquanto formadora, para jovens que tinham somente o ensino médio e atuavam em classes nas zonas rurais de Guanambi.

Fui também orientadora do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) desenvolvendo um trabalho com os professores do terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental, no qual participei de várias formações com a orientadora geral da Região do Sertão Produtivo para depois atuar enquanto formadora de estudos modular numa perspectiva interdisciplinar de educação. Em 2013, com a abertura da Empresa de Formação Pedagógica (WD), torno-me responsável juridicamente, o que me possibilitou prestar serviços na área de formação de professores, produzindo e coordenando Jornadas Pedagógicas em toda região do Sertão Produtivo.

A EJA me encanta e faz me sentir realizada pessoal e profissional, nesse sentido estimula a minha motivação a buscar conhecimentos para poder dialogar, compreender e valorizar com os saberes e fazeres que os sujeitos da EJA possuem como bagagem cultural que marca sua itinerância de vida. Por esse motivo, submeti em 2017 a seleção no MPEJA, tendo a convicção que a formação não é um momento único e acabado, mas um processo contínuo que se desenvolve ao longo da trajetória de vida.

Este texto está estruturado em seis momentos, a introdução, mais quatro capítulos e as considerações finais. Abordo na introdução a justificativa por escolher a presente temática da pesquisa assim como o surgimento da problemática. Apresento o objetivo geral e os objetivos secundários, as possibilidades de produção de conhecimentos e o objeto da pesquisa, no intuito de adentrar no *lócus* da pesquisa, perceber os achados, dialogar com os teóricos, confrontar com a prática e contribuir com a proposta formativa. Nesse mesmo contexto deixo claro a minha implicação como sujeito professora e coordenadora da EJA, militante e confiante, que no coletivo podemos fazer a diferença no chão da nossa escola e no país.

O primeiro capítulo refere-se à revisão da literatura e reflete sobre o contexto histórico e acadêmico dos processos formativos de professores e coordenadores da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no período de 2012 a 2017. Destaco os seguintes subtópicos: Concepções de EJA; a EJA no município de Guanambi: um olhar específico e formação na perspectiva do desenvolvimento profissional e da autonomia docente.

O segundo capítulo tem como título “O contexto da pesquisa: desafios e possibilidades”. Foram descritos os aspectos metodológicos da pesquisa: a escolha pela abordagem qualitativa e a pesquisa de campo. Justifico a escolha de cada dispositivo na recolha de informações como: observação participante, entrevista semiestruturada e análise documental. Os percursos formativos na EJA foram analisados através da análise de conteúdo. Foi informado sobre o *lôcus*, os sujeitos da pesquisa e suas interfaces, assim como a caracterização das escolas pesquisadas e o perfil dos coordenadores pedagógicos e professores.

No terceiro capítulo intitulado “A prática pedagógica como interface no desenvolvimento profissional”, analisamos a relação articulada da formação continuada com o desenvolvimento profissional dos professores e coordenadores pedagógicos da EJA na Rede Municipal de Guanambi. Refletir sobre os seguintes pontos: grupo de estudos formativos no cotidiano da instituição escolar; a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos em Guanambi; o processo histórico da função exercida pela coordenação pedagógica; e os sentidos atribuídos ao Projeto Político Pedagógico.

No quarto capítulo registro as análises de informações recolhidas nos caminhos vivenciados no percurso da pesquisa como sustentação teórica das práticas em EJA, possibilitadas pelas entrevistas semiestruturadas sinalizando as contribuições da formação continuada e a relevância da prática pedagógica, autonomia docente e proposta formativa para a melhoria no campo da EJA.

Nas considerações finais apresento uma breve síntese do percurso trilhado quanto as evidências que a pesquisa sinalizou no campo dos processos formativos dos docentes em EJA. Suponho que achar algumas partículas de esperanças e transformá-las no coletivo em possibilidades reais poderá ser o fio condutor de futuras mudanças nas formações e práticas docentes específicas em EJA. No entanto, posiciono afirmando que a pesquisa poderá ser ampliada e que o processo de descobertas é histórico, contínuo e complexo, portanto, inacabado.

Apresento no Apêndice F, a sugestão da proposta formativa como produto de pesquisa desse mestrado profissional. Sendo essa uma proposta pedagógica colaborativa de formação continuada para professores e coordenadores, com temáticas específicas da EJA, emergidas do

processo das entrevistas semiestruturadas.

As páginas seguintes são, portanto, um convite aos leitores ávidos por conhecer um pouco mais sobre a EJA, a qual tratará da importância dos processos formativos com ênfase no desenvolvimento profissional, na perspectiva da autonomia docente e dos resultados encontrados através das análises e interpretações no decorrer da pesquisa que sem dúvida, proporcionará novos olhares e aprendizagens sobre os sujeitos professores e coordenadores da EJA.



Figura 2 - Oficina de teatro no planejamento pedagógico da EJA

O CONTEXTO HISTÓRICO E ACADÊMICO DOS PROCESSOS FORMATIVOS NA EJA

Todavia, infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” (sic) – ou de pós-graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes. (IMBERNÓN, 2009, p. 47, grifos do autor).

Necessário se faz conhecer, analisar e respeitar os saberes docentes experienciais construídos no chão da escola, nesse contexto abrimos este capítulo com a imagem de uma oficina de teatro vivenciada com docentes da EJA, em um momento de estudo coletivo. Pois, como diz Imbernón (2009) que formação não pode ser realizada de forma aligeirada, mas de forma planejada e prazerosa em que atendam às necessidades dos sujeitos docentes, assim ao vivenciarem novas linguagens os docentes serão motivados a trabalharem com os seus alunos dinâmicas capazes de romper as barreiras das práticas mecânicas do ensino tradicional.

Pensar em formação como projeto de vida, é superar a visão pragmática, tecnicista e conteudista na qual o professor era visto como mero reproduzidor em uma sociedade capitalista sobrepondo o individualismo. No entanto, a maioria dos educadores que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos não tem formação adequada para atuar nesta modalidade de ensino e não tem recebido atenção necessária nas instituições de formação de professores.

Apesar de ter se passado algumas décadas, esse quadro de descaso com a formação de professores, específico para atuar na EJA, ainda permanece na educação brasileira. As propostas de formação de professores devem criar condições de estudo e de pesquisa, que estabeleçam relação entre os fundamentos teóricos e a prática docente, possibilitando a construção de conhecimento individual e coletivo. Percebe-se a importância da formação continuada do profissional atuante na EJA, para responder aos inúmeros anseios e expectativas das pessoas jovens e adultas, respeitando as individualidades e especificidades de cada uma.

Segundo Di Pierro (2004), com base em dados do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP, 2000), existe no nosso país aproximadamente 190 mil professores atuando na área de EJA, 40% destes profissionais não têm formação superior, sendo apenas voluntários engajados em projetos de alfabetização. Diante da sua realidade, os docentes iniciantes mesmo tendo concluído a graduação ainda assim encontram-se despreparados para atuar na modalidade da EJA.

A maioria dos docentes está saindo das universidades com uma formação precária. Mesmo as universidades que oferecem cursos na área de educação, poucas têm em seus componentes curriculares² créditos para desenvolver um trabalho específico em Educação de Jovens e Adultos. Como bem destaca Dantas (2016, p.141):

Na verdade, a EJA vem se transformando em um campo de estudo e de pesquisa que requer ações e atividades pedagógicas específicas e que são diferenciadas das demais etapas da educação básica, exigindo um tratamento

²O trabalho de Oliveira, Neves e Reis (2017) discute o lugar que a Educação de Jovens e Adultos ocupa na formação inicial de professores promovida nos cursos de licenciatura dos Campi VI e XII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

distinto para a formação dos educadores e caminhos outros para a atuação profissional.

A autora supracitada nos alerta para a especificidade no campo da EJA, quanto a diversos aspectos como práticas pedagógicas e vivências diárias, enfim todo currículo deve ser construído pensando no sujeito da EJA, assim como requerer formações específicas para os educadores e também condições para esse profissional atuar. Ainda, não temos um perfil, projetado pela normatização, que deve ter o profissional que atua na EJA. Lembrando que os sujeitos professores necessitam de formação continuada específica onde a teoria possa dialogar com a prática vivida no dia a dia de cada realidade escolar. Na intenção de conhecer o que já foi escrito sobre essa temática procuramos realizar “o estado da arte ou do conhecimento”. Assim, Romanowski e Ens (2006, p. 4) esclarecem:

[...] embora recentes, os estudos de Estado da Arte que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada Estado da Arte, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um Estado da Arte sobre Formação de Professores no Brasil não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de Estado do Conhecimento.

Conforme o exposto, apresentamos um estado do conhecimento com a intenção de examinar os referenciais teóricos que discutem a temática dessas pesquisas. Dessa forma, elencamos as Dissertações do Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com temáticas singulares ou que se aproximam sobre os processos formativos de professores e coordenadores da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no período de 2013 a 2017.

A busca foi realizada de acordo com o descritor, processos formativos de docentes na EJA. Este estudo nos possibilitou conhecer os balanços feitos anteriormente para que possamos analisar e descrever o diferencial e o inédito na pesquisa. Logo percebemos nos 19 resumos das dissertações de vários estados do Brasil que esses trabalhos de investigação têm como foco a formação com ênfase nos seguintes subtemas: percursos formativos e profissionais, narrativas formativas, formação inicial, formação de professores, perspectiva na formação continuada, diálogos formativos, formação continuada em serviços, formação docente em matemática.

Iniciamos o levantamento de dados na CAPES, através da leitura dos resumos das dissertações e nesse banco, encontramos 859 pesquisas, selecionamos: 18 dissertações e 1 tese, conforme Quadro 1. E dessas priorizamos o total que mais se aproxima das discussões sobre processos formativos de docentes na EJA.

Quadro 1 - Processos formativos de docentes na EJA

Ano	Temática	Local	Responsável
2013	Formação docente e conhecimento profissional: desafios para o ensino da matemática na EJA	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (tese)	Silva, Tacio Vitaliano da
2014	Práticas de formação continuada no contexto da EJA	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro	Martins, Cassia Cristina
2014	Unesco e EJA: a perspectiva de formação no contexto do capitalismo brasileiro	Universidade Federal de Juiz de Fora	Oliveira, Rodrigo Bellei
2015	A dor e a delícia de tornar-se... professor da EJA: narrativas de si na construção formativa de educadores do juvenil do município de Catu-BA	Universidade do Estado da Bahia	Araújo, Margareth da Conceição Almeida de
2015	A formação inicial do pedagogo e os saberes necessários para atuar na EJA	Universidade do Estado da Bahia	Bastos, Maria de Fatima Sudre de Andrade
2015	A formação continuada do professor da EJA: modelagem do software auxilix para práticas inovadoras	Universidade do Estado da Bahia	Lago, Luciana Oliveira
2015	Formação de educadores de jovens e adultos: um olhar para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente no município de Matina-BA	Universidade do Estado da Bahia	Duques, Maria Luiza Ferreira
2015	Formação de Professores que atuam num Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA): as práticas cotidianas como instrumento de formação	Universidade Cidade de São Paulo	Camargo, Juliana Barbara
2016	“Rituais” das práticas docentes na EJA nas narrativas da professora Jussara: elementos para pensar a formação continuada	Universidade do Estado da Bahia	Morais, Cinara Barbosa de Oliveira
2016	A formação com mediação tecnológica em destaque: análise do curso de capacitação docente voltado para a EJA oferecido pela Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Palitot, Fernanda Souto Maior
2016	Formação de professores para a educação básica de jovens e adultos: aproximações, teoria e prática	Universidade Tiradentes, Aracaju	Silva, Ranusia Pereira

2017	Processos formativos de docentes de inglês que trabalham na educação de jovens e adultos: estudo com egressos da faculdade de formação de professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Medeiros, Leticia Miranda
2017	Educação física na Educação de Jovens e Adultos: percursos formativos e profissionais de professores	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá	Nogueira, Joelma de Souza
2017	A política de formação dos professores da educação de jovens e adultos de Mato Grosso (2003-2014)	Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis	Ferreira, Rosely dos Santos
2017	Formação de professores para a EJA: uma análise de produções acadêmicas da Região Sul	Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó	Kuhn, Naira Fabieli
2017	Considerações sobre o processo de formação do sujeito social e cultura literária na EJA	Fundação Universidade Federal de Roraima, Boa Vista	Silva, Raquel de Paula
2017	Perspectivas na formação continuada do professor de Educação de Jovens e Adultos do município de Santos	Universidade Metropolitana de Santos	Graça, Elaine Kivits da
2017	A formação docente e o fenômeno da juvenilização na Educação de Jovens e Adultos: desafios formativos	Universidade do Estado da Bahia	Macedo, Nubia Sueli Silva
2017	O percurso formativo de educadores de jovens e adultos em Colider/MT	Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá	Bognar, Ivana

Fonte: CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações-2018

Este levantamento com base na CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações nos auxilia a mapear o que já foi desenvolvido em nível de mestrado e doutorado, nos últimos cinco anos, com a categoria formação docente. Assim, permite-nos perceber através de um olhar sensível que no universo de 859 pesquisas em nível nacional, relacionadas à educação, somente foi possível selecionar 19 pesquisas dentro da categoria que melhor aproxima do descritor pesquisado, ou seja, “processos formativos de docentes na EJA”.

Cabe ressaltar o destaque da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) por apresentar seis dissertações. Assim, por região, constatamos a seguinte distribuição: A região Nordeste com sete dissertações e uma tese, a região Sudeste com seis, a região Centro-Oeste com três, a região Sul com uma e a região Norte com uma. Atribuímos o maior número de trabalhos na região Nordeste, especificamente em Salvador, na UNEB, devido a implantação em 2013 do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos.

Nessa perspectiva, faz-se necessário destacar que o processo de formação específico de educadores da EJA evidencia condição necessária para a melhoria das práticas educativas no âmbito da educação de pessoas jovens e adultas, pois educar pessoas jovens e adultas abrange procedimentos específicos a essa faixa etária, que respeitem e valorizem suas especificidades e diversidades.

Assim, Lima (2007, p. 157) enfatiza que “[...] formação não é somente acumular conhecimentos em memória, é saber aplicá-los, questioná-los, revê-los e modificá-los para a realidade da sala de aula”. Nessa compreensão, a concepção de formação é ao longo da vida, onde o sujeito constrói saberes culturais, profissionais e experienciais, portanto, algo “inconcluso”, porém emancipatório. Alertamos que o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 destaca a necessidade da formação de professores para EJA:

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

O parecer de Jamil Cury, CNE/CEB nº 11/2000, nos traz uma concepção de um professor dialógico como bem nos advertiu Freire. Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA. Porém, de acordo com a pesquisa realizada nos últimos 5 anos (Banco de Dados da CAPES) nos reporta para um cenário bem caótico onde encontramos poucas pesquisas no que se refere à formação de professores na EJA. Conceber a educação como direito é considerar os sujeitos envolvidos com todas as suas especificidades, como coloca Barreto (2006, p. 97):

Não se pode perder de vista que a formação é um momento privilegiado de pensar o trabalho do educador. A conciliação destes dois aspectos, teoria e prática, só é possível porque toda prática tem uma sustentação teórica, isto é, um conjunto de ideias, valores, preconceitos, certezas e outras representações que fazem o educador agir da forma que age.

Pensar nas práticas pedagógicas, relacionando com a sua práxis, as quais tornam-se impossível separá-las, dentro de qualquer concepção educacional adotada pelo docente, é possível perceber que não há neutralidade na educação. Portanto, refletir na e sobre a prática é uma tendência reflexiva que vem apresentando como um novo paradigma na formação de professores.

De acordo com Canário (1991), a formação de professores/as, foi durante muitos anos entendida como sendo apenas o processo de formação inicial. Dizemos que é a fase de iniciação onde prevalece diversas formas de aprendizagens, porém, o profissional não deve acomodar-se mas buscar uma formação que dê continuidade ao seu crescimento pessoal e profissional.

A formação de professores recebeu ao longo de épocas, diferentes denominações como curso, reciclagem, capacitação, treinamento, formação contínua, formação em serviço, dentre outras. Porém, no percurso do processo formativo essas nomenclaturas sofreram mudanças ao longo da história como: formação inicial, formação continuada, formação em serviço, formação permanente, formação centrada na escola. Contudo, em qualquer terminologia dada à formação docente é oferecida de forma aligeirada, tecnicista, que não valoriza os saberes experienciais dos docentes e não dialoga com os saberes do cotidiano dos alunos.

Para Gatti (2008), não existe clareza sobre o que é considerado como formação continuada. Assim, encontra-se sob esta mesma denominação desde cursos realizados após a graduação até atividades genéricas encaradas como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento profissional como reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, oficinas, seminários e cursos de diferentes formatos oferecidos pelas Secretarias da Educação ou outras instituições presenciais ou à distância. Nessa perspectiva, o professor é considerado como sujeito capaz de buscar e recriar sua própria formação, portanto, Libâneo (2001, p. 189) elucida que:

A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. Ela é condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. Pois, é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais

Diante do exposto, a formação continuada torna parte do nosso desenvolvimento, sendo inerente a nossa vida, acontece em vários lugares, nos momentos e diversos espaços da escola seja em reuniões gerais ou nos planejamentos. Necessita construir esse espaço pedagógico de trocas para que fortaleça as práticas desenvolvidas no interior da instituição escolar, mas para que essa ação se torne possível é necessário que o professor participe como protagonista do processo educativo.

Freire (1996, p. 15) corrobora sobre a importância de pensar a prática para que haja mudança de ações. “[...] 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” e continua:

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. (FREIRE, 1996, p. 72).

Nesse sentido, Freire (1996) nos convida a refletir sobre as nossas experiências e vivências enquanto sujeitos educadores. Sendo as práticas pedagógicas construídas em um determinado contexto histórico, quando repensadas é sempre um saber que não pode separar-se do indivíduo, mas podemos buscar no já construído um olhar sensível, uma escuta aguçada do nosso interior e construir novos conhecimentos a partir dessa reflexão crítica do nosso próprio fazer.

Discutir a constituição do educador que atua na EJA demanda observar a especificidade da Educação de Jovens e Adultos e considerar que o processo formativo e as aprendizagens dos conhecimentos elaborados precisam acontecer na profissão (NÓVOA, 1995). Assim, o fazer-se professor é processual e acontece a cada experiência vivenciada seja ela exitosa ou não. Cada proposta pedagógica pensada e realizada constitui um fazer peculiar do professor e a ação coletiva na construção de novas aprendizagens.

Nessa perspectiva, o aprender e o ensinar vai além do domínio de conteúdos específicos de determinada área do conhecimento, e isso provoca o conflito de muitos professores, pois percebem que os conteúdos dos componentes curriculares que trabalham precisam dialogar com o contexto histórico vivenciado pelos sujeitos, isto exige que educadores compartilhem as responsabilidades dessa relação com os seus pares, na análise e reflexão crítica sobre a prática. Essas reflexões vêm ao encontro do que García (1999, p. 30) propõe para o desenvolvimento da formação de educadores:

Formação de Professores é o processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se comprometem individual e coletivamente em um processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades que contribuam no desenvolvimento de sua competência.

Nessa direção, precisamos pensar e agir coletivamente na busca de uma formação crítica e reflexiva para que possamos construir dispositivos próprios de formação específica que possibilite dialogar com os saberes da experiência de vida dos sujeitos alunos da EJA.

O segundo descritor de levantamento da CAPES foi feita pela busca “processos formativos de coordenadores da EJA”. No levantamento encontramos 340 pesquisas, selecionamos 2 dissertações, uma sobre a prática da coordenação pedagógica e a outra sobre a atuação do coordenador pedagógico que mais se aproxima das discussões dessa pesquisa.

Quadro 2 - Processos formativos de coordenadores da EJA

Ano	Temática	Local	Responsável
2014	Rompendo barreiras: a atuação do coordenador pedagógico e seu papel junto aos docentes da EJA	Universidade Estadual de Goiás, Anápolis	Ribeiro, Renato Antonio
2016	A prática da coordenação pedagógica dos centros de Educação de Jovens e Adultos de primavera do leste e de Rondonópolis	Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis	David, Gleibiane Silva

Fonte: CAPES, Catálogo de teses e dissertações-2018

Os dados do levantamento revelam o descaso com a formação do sujeito coordenador³ pedagógico. Constatamos também a ausência de pesquisas sobre a formação continuada do coordenador pedagógico da EJA. A formação continuada dos coordenadores pedagógicos, geralmente fica, a cargo das secretarias municipais que, por sua vez, oferecem cursos voltados para os programas (correções de fluxo) e reuniões, tornando-os apenas executores de tarefas que são por outras pessoas planejadas para a efetivação de um projeto, sem levar em consideração as dificuldades ou necessidades do contexto escolar específico de cada instituição.

Na rotina dos coordenadores pedagógicos, as funções como auxiliar os professores em projetos, atendimentos aos pais e alunos, planejamentos e substituição de professores, são algumas das principais atividades desenvolvidas por eles, dificultando assim um plano de ação para a formação continuada dos professores. Domingues (2014, p. 35) afirma que

Uma educação preocupada com a constituição de um coordenador crítico-reflexivo estará atenta aos aspectos referentes a um currículo de formação menos teórico e mais reflexivo, pois tal perspectiva pode influenciar nas configurações dessa profissão nos estados e municípios brasileiros onde ela é desenvolvida.

Diante da importância da formação reflexiva o coordenador pedagógico deverá construir sua identidade no dia a dia do fazer pedagógico e permitir desconstruir concepções da racionalidade técnica, nas quais o docente é concebido como um reproduzidor de conhecimentos,

³Para saber mais sobre as condições de trabalho do coordenador pedagógico ver a dissertação de Oliveira (2019). Porém, não trata especificamente do coordenador da EJA.

cuja prática sustenta-se numa metodologia mecânica, por isso a necessidade do currículo de formação inicial e continuada dos futuros professores e coordenadores trabalhar na perspectiva reflexiva e emancipatória.

Garrido (2008) ressalta que o trabalho do professor coordenador é essencialmente a formação continuada em serviço, ao promover a reflexão dos professores sobre suas práticas docentes, está favorecendo a tomada de consciência dos professores. A autora destaca a importância de um espaço coletivo e formador para o coordenador, no qual ele possa refletir sobre sua prática, trocar experiência e crescer profissionalmente.

Dessa forma, o processo de formação específica de professores, gestores e coordenadores pedagógicos da EJA parece ser condição necessária para a melhoria das práticas educativas no âmbito da educação de pessoas jovens e adultas, pois educar pessoas jovens e adultas abrange procedimentos específicos a essa faixa etária, que respeitem e valorizem suas especificidades e diversidades.

Pensar na Educação de Jovens e Adultos é pensar a vida de pessoas que foram excluídas, mas que lutam a todo custo para um reconhecimento político-sócio-cultural. Daí a importância da intervenção escolar na melhoria de qualidade de vida dessas pessoas, associando seus saberes aos conhecimentos historicamente construídos.

Os dados colhidos, juntamente com os aportes teóricos da área, permitem-nos ousar dizer que a temática abordada neste capítulo “O contexto histórico e acadêmico dos processos formativos na EJA” traz algo inovador, revelando a importância de buscar estudos do que foi escrito sobre o fazer desses profissionais e reconhecer a importância do seu papel enquanto sujeitos formadores que atuam na EJA.

2.1 Concepções de EJA

A educação de adultos surgiu no Brasil juntamente com a educação elementar comum. Com o ensino das crianças os jesuítas também pretendiam educar os pais. Para a realização da catequização dos nativos e colonizadores, os jesuítas necessitavam oferecer-lhes certa instrução que compreendia um processo de alfabetização e transmissão do idioma português. Mas é especificamente no período republicano, durante todo o século XX, que a Educação de Jovens e Adultos passa a ser concebida como ponto de pauta dos movimentos que lutam pelos direitos sociais e humanos.

Dessa forma, a EJA começa a aparecer na agenda política dos governos que passam a se suceder durante todo esse período, contudo assumindo um caráter compensatório nas

políticas educacionais vigentes. Segundo Freire (2005), nesta concepção os alunos são concebidos como recipientes vazios reservados para o professor realizar arbitrariamente o depósito de seus conhecimentos.

Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. (FREIRE, 2005, p. 66).

Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 46) nos convida a pensar a Educação de Jovens e Adultos considerando o alfabetizando como sujeito do seu saber, afirmava que ensinar não era transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção. No que diz respeito, especificamente a Paulo Freire, é importante ressaltar a sua compreensão da educação como instrumento de mudança social – pensamento condizente ao momento histórico em que vive, sendo influenciado pelos preceitos do nacionalismo desenvolvimentista, como aponta Paiva (2000), suas reflexões avançaram na forma como o sujeito (no caso, jovem e adulto) deveria ser compreendido dentro do contexto educacional.

Segundo Freire (1982), a educação deveria visar sempre à libertação, à transformação radical da realidade, para torná-la mais humana, permitindo assim que homens e mulheres sejam vistos e reconhecidos como sujeitos de sua história e não como meros objetos. O professor deveria educar para a autonomia e para a liberdade.

A EJA, ao longo de décadas, foi tratada como uma medida compensatória na tentativa de acabar com uma dívida social histórica em relação à educação. O estado negou o direito à educação desses sujeitos, pois eram vistos como irregulares e culpabilizados pelo seu fracasso escolar (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Infelizmente, os sujeitos da EJA, na maioria das escolas, são vistos como pessoas marginalizadas pelo sistema, que não aprenderam na idade própria, que precisam da escola para compensar o tempo perdido e repetentes nos anos iniciais.

Nesse aspecto, é preciso reconhecer e respeitar o aluno da Educação de Jovens e Adultos. O docente precisa construir com o coletivo de alunos metodologias peculiares, que possibilitem esses sujeitos sair da invisibilidade e resgatar a sua história de vida. Procuram a escola por acreditar que através do conhecimento terá mais oportunidade de conseguir emprego e melhorar suas condições de vida.

Segundo Gadotti (2014, p. 7), uma urgente questão de direito à educação que não deve terminar na chamada “idade certa”, mas que deveria estender-se até longos anos na vida de cada pessoa. Toda idade é certa para aprender. O referido autor nos remete a refletir que para

aprender não tem idade, portanto, é necessário educar todos sem aceção de idades, credos, raças ou classe social.

Com o objetivo de debater e avaliar as políticas implementadas para a modalidade de Educação de Adultos, a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) é realizada a cada 12 anos, desde 1949. As seis edições foram recepcionadas, respectivamente, pela Dinamarca, Canadá, Japão, França, Alemanha e Brasil.

A primeira CONFINTEA ocorreu em 1949, em Elsinore na Dinamarca, logo após a Segunda Guerra Mundial. Surgiu, nessa época, uma preocupação com a necessidade de coletar e organizar informações sobre a Educação de Adultos.

A segunda CONFINTEA foi realizada em 1963, em Montreal, Canadá. Nesta segunda Conferência foi gerado como seu principal resultado a consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos que contemplava um debate sobre o contexto do aumento populacional, de novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, onde os países mais ricos viessem a cooperar com os menos desenvolvidos.

A terceira CONFINTEA foi realizada na cidade de Tóquio, Japão, no ano de 1972. Com ênfase nas temáticas de Educação de Adultos e Alfabetização, Mídia e Cultura, foram consideradas as premissas de que a Educação de Adultos teria como elemento essencial a aprendizagem ao longo da vida.

A quarta CONFINTEA foi realizada em Paris, França, no ano de 1985, cujo tema principal foi “Aprender é a chave do mundo”. Esta conferência destacou a importância do reconhecimento do direito de aprender como o maior desafio para a humanidade.

A quinta CONFINTEA foi sediada na Alemanha, no ano de 1997. Todavia, foi na V Conferência Internacional que se formou um conceito de Educação de Jovens e Adultos que se tornou referência para EJA. Nessa Conferência seus participantes declararam o entendimento de que a aprendizagem e a formação de adultos são a chave para o século XXI e para a nova sociedade da informação, e, portanto, um processo que deve acompanhar a vida toda. Aprovou a Declaração de Hamburgo que definiu em seu terceiro artigo:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa

multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática. (DI PIERRO, 2005, p. 17).

A Declaração de Hamburgo, em 1997, sobre a Educação de Adultos, estiveram presentes mais de 1.500 participantes, incluindo representantes políticos de 135 Estados-Membros, e, pela primeira vez, representantes de Organizações Não Governamentais (ONG), sem voto, mas com direito a voz, afirmaram a sua compreensão da educação como direito humano básico, para jovens e adultos de todas as idades. Declararam o seu entendimento da aprendizagem e formação de adultos como chave para o século XXI e para a nova sociedade da informação, e como processo que acompanha o cidadão por toda a vida (IRELAND, 2007). Frisaram ainda, mediante a Declaração de Hamburgo que:

A educação de adultos [...] torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania, como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, a educação de adultos é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. (UNESCO, 1997, p. 1).

Esta nova concepção da EJA, como um direito à educação ao longo da vida, ampara a EJA, legalmente como educação permanente, entretanto essa modalidade ainda enfrenta preconceitos em relação aos outros segmentos no contexto sócio educacional. Di Pierro (2004) relata que a concepção de educação de adultos como um direito e que deve acontecer por toda a vida, não foi ao todo assimilada pelos professores em particular e pela escola como um todo, pois:

A concepção predominante entre educadores e gestores da educação brasileira continua a ser a de educação compensatória opondo-se à educação como direito. Isso quer dizer, a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância e na adolescência. Essa concepção está por trás do ensino supletivo. Para Di Pierro, a hegemonia da concepção restrita dificulta a possibilidade de explorar o potencial formativo de outros ambientes que não apenas a escola como, por exemplo: os ambientes urbanos, os ambientes de trabalho, os meios de comunicação e informação. Essa concepção restrita inibe a adoção de políticas intersetoriais que articulem o ensino básico às políticas culturais. (SIQUEIRA, 2007, p. 100).

Os professores precisam ser sensíveis para perceber, dialogar e desenvolver práticas pedagógicas que despertem a motivação desses sujeitos, práticas que interrogam o mundo do

trabalho onde o contexto cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre o seu saber experiencial e o saber sistemático. O processo de ensino e aprendizagem deve ser construído, em bases sólidas onde os sujeitos interajam, se encontrem e possam sentir-se parte desse espaço, reconhecendo como cidadão ativo que conhece e exerce seus direitos e deveres, que tenha autonomia nos estudos.

O Brasil tem reconhecido formalmente o direito à educação, porém não tem implementado formas de atender a esse direito. Os setores públicos responsáveis não têm dado a assistência financeira necessária para a modalidade, impedindo dessa forma, que todo cidadão brasileiro tenha garantido o seu direito proclamado em lei. O Estado transfere suas responsabilidades para os municípios que, por sua vez, diz ser autônomo nas decisões inclusive as instituições escolares. Porém, sobrevive de poucos recursos financeiros, impossibilitando melhorias tanto na estrutura física como pedagógica.

Nesse contexto educacional, percebemos em muitas escolas públicas brasileiras que oferecem a EJA, funcionam em espaços planejados para a educação infantil, tanto no mobiliário quanto ao cardápio alimentar. Nessa organização fica evidente que não são pensados espaços, mobiliários e alimentação diferenciada para os sujeitos alunos da EJA.

O balanço que se tem das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), até o presente momento é que se por um lado elas foram consolidando no decorrer do tempo, concepções e políticas para a área da EJA, trazendo avanços significativos, elas não se preocuparam em realizar uma análise conjuntural sobre as consequências sociais do sistema capitalista, da globalização, da economia e do impacto social do crescente desemprego que afeta milhares de cidadãos (SIQUEIRA, 2007).

Dessa forma, o Brasil apresenta uma concepção de EJA emancipadora em seus documentos oficiais, porém na prática, ao adotar políticas neoliberais que buscam minimizar a abrangência das ações do Estado, retirando de sua responsabilidade parcela dos serviços sociais, reforça uma concepção tradicional, supletiva e comprometedora de EJA (VIERO, 2007).

A VI CONFINTEA, realizada em Belém do Pará, em dezembro de 2009, e a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em Brasília, em março de 2010, tinha a intenção de fixar as bases para o futuro Plano Nacional de Educação. Em termos de concepções de EJA, no entanto, as resoluções não vão além das estratégias de ação:

- 1) Promover a educação inclusiva pautada nos direitos humanos e no reconhecimento da diversidade, assim como o princípio do direito de aprender, ampliando conhecimentos ao longo da vida e não apenas escolarizando; 2) Estimular a concepção de projetos que contemplem a pedagogia da alternância, segundo a necessidade dos educandos/as; 3)

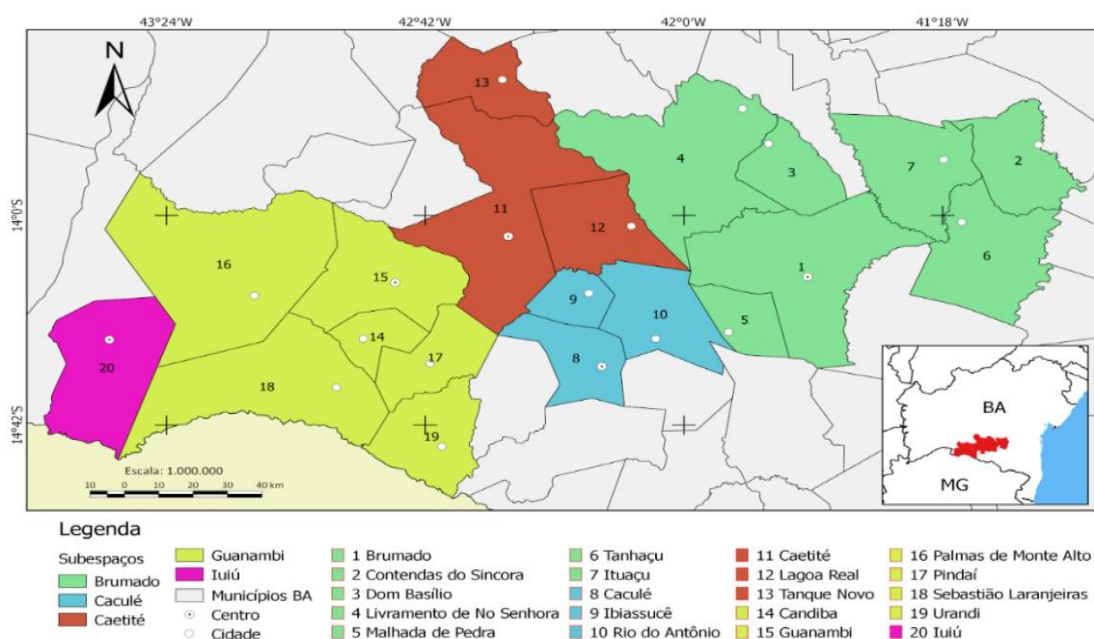
Promover educação não sexista que combata a homofobia e todas as formas de discriminação e preconceito. (BRASIL, 2010, p. 152).

A EJA, modalidade da educação básica, garantida por lei, resultado da luta e conquista dos setores populares e movimentos sociais, refere-se aos processos educativos mais amplos voltados para a formação humana de seus sujeitos. Nessa perspectiva, precisamos ter um novo olhar sobre esses sujeitos, nosso olhar deve ver as condições reais, não podemos visualizar só as carências do percurso escolar, são pessoas que têm muitos saberes, trabalhadores, são seres humanos que só precisam de oportunidades para demonstrar o seu potencial em várias áreas do conhecimento. Enfim, não podemos oferecer um estudo aligeirado e compensatório aos sujeitos da EJA e sim oferecer uma formação que os contemplem ao longo da vida.

2.2 A EJA no município de Guanambi: um olhar específico

Apresentamos os 20 municípios do Sertão Produtivo através da divisão geográfica do território (Figura 3), para que o leitor possa compreender e visualizar as cidades e inteirar-se do seu contexto histórico. Contudo, direcionamos o nosso olhar para o município de Guanambi, local onde está situada as 3 escolas municipais que atendem à modalidade da EJA, lócus desta pesquisa.

Figura 3 - Mapa do Território do Sertão Produtivo



Fonte: Núcleo de Pesquisa e Extensão do Território Sertão Produtivo/2015

O município de Guanambi está distante 796 km de Salvador, sendo interligado à capital pela BR-030, BA-262 e BR-324, 45 km de Caetité e 43 km de Palmas de Monte Alto pela BR-030, 33 km de Pindaí pela BR-122 e 29 km de Candiba, pela BA-262, representando assim, uma forte influência nas áreas comercial. Limita-se com os seguintes municípios: NORTE: Igaporã, Caetité, Matina; SUL: Candiba, Sebastião Laranjeiras; LESTE: Pindaí e Caetité; OESTE: Palmas de Monte Alto. A população estimada em 2013 foi de 84.645 habitantes e a área total do município é de 1.301,80 km² (IBGE - 2010).

Nesse movimento torna-se relevante conhecer os aspectos históricos. A região do denominado Território de Identidade Sertão Produtivo⁴ começou o seu processo atual de concepção social, político-administrativa e cultural entre os séculos XVII e XVIII, quando principiou-se a ocupação econômica de seus municípios e de todo Alto Sertão da Bahia. Na busca oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos surpreendemos com os respectivos dados apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Educação do Município de Guanambi

Taxa de escolarização	IDEB	Matrícula	Docentes
6 a 14 anos de idade [2010] 97,8 %	Anos iniciais Ensino Fundamental [2015] 4.9	Ensino Fundamental/ Iniciais [2017] 11.864	Ensino Fundamental/Finais [2015] 575
	IDEB – Anos Finais Ensino Fundamental [2015] 4	Ensino Médio [2017] 3.823	Ensino Médio [2017] 274

Fonte: Elaborada pela autora a partir das informações do IBGE (2019)

Observamos que apesar da Educação de Jovens e Adultos ser considerada nos documentos legais como modalidade educacional, os dados oficiais do IBGE (2019) não divulgam os números específicos referentes a essa modalidade. E esse fato nos faz interrogar a realidade: Por que esses dados não apareceram? Quanto a taxa de escolarização conduz o leitor a entender que os sujeitos que frequentam a escola são crianças e adolescentes. E os jovens e idosos onde estão?

⁴Recentemente o Governo da Bahia passou a reconhecer em seu Planejamento Territorial, a existência de 26 Territórios de Identidade, constituídos a partir das especificidades dos arranjos sociais e locais de cada região. Atualmente as políticas de Governo são direcionadas para estes territórios. Surgiu então o Território Sertão Produtivo, formado por Guanambi e mais 18 municípios.

Fonte: <https://agenciasertao.com/2015/12/11/guanambi-esta-no-sudoeste-baiano>.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino garantida por lei no sentido de possibilitar o acesso à escola às pessoas que não tiveram a oportunidade de iniciar o estudo na infância ou que por algum motivo tiveram sua trajetória escolar interrompida. De acordo com Arroyo (2011, p. 23), “o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta popular são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito a educação para todos”.

Necessário se faz trazer à memória, experiências e reflexões dos caminhos percorridos pela EJA na Rede Municipal de Guanambi. No período de 1998 a 2000, nenhuma portaria foi criada direcionada à Educação de Jovens e Adultos, inexistia proposta curricular, coordenação pedagógica e planejamentos específicos na EJA. A partir de 2000, a Secretaria Municipal de Educação nomeou uma coordenação pedagógica para acompanhar as classes da EJA nos segmentos iniciais e desenvolver algumas ações.

Realização de visitas às escolas onde havia turma de EJA; planejamento coletivo com os professores de EJA da Rede; realização de oficinas; participação de momentos festivos na escola com os alunos e professores da EJA; visita aos jovens estudantes da EJA evadidos ou desistentes para dialogar sobre a importância dos estudos. Além da implantação da coordenação pedagógica da EJA, foram garantidos direitos aos educandos como a merenda escolar para as classes da EJA, formação de turmas da EJA nos bairros do distrito sede e nas zonas rurais como também material didático para os alunos e realização de formação para os professores da EJA. (OLIVEIRA; CARVALHO, 2008, p. 122).

O município de Guanambi, ao investir esforços na qualidade educacional sob sua responsabilidade, implantou em 2013, o projeto para organização das classes de Educação de Jovens e Adultos; EJA I, estágio 1 e 2 (anos iniciais do ensino fundamental) e EJA II, estágio 1 e 2 (anos finais do ensino fundamental), visando propiciar um trabalho de alfabetização, pós-alfabetização e conclusão do ensino fundamental nessa modalidade (Lei nº 9394/96 e Res. CNE/CEB Nº 01/00).

Excluída a modalidade de suplência dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), as “classes de aceleração”, no Estado da Bahia chamadas de “classes aceleradas” (destinadas a crianças e jovens em defasagem idade/série, matriculadas no ensino fundamental), tornaram-se um mecanismo utilizado pela Secretaria de Educação da Bahia, para a canalização dos recursos destinados ao Programa de EJA. Dessa forma, Sales (2001, p. 17) esclarece:

No Estado da Bahia, [...] as classes de aceleração não tiveram caráter emergencial de atendimento a crianças e adolescentes com defasagem na

escolaridade, como em outros estados da federação, mas apresentavam-se como uma reforma institucionalizada, voltada para uma clientela de jovens e adultos, a qual foi agregada ao ensino fundamental e, sob essa forma, passou a ser considerada como parte do Ensino Fundamental Regular.

A referida autora nos alerta que o FUNDEF excluía do orçamento financeiro o ensino supletivo, agregando esses alunos nessas classes de aceleração garantia assim o orçamento, pois essas turmas estavam dentro do ensino fundamental. Dessa forma, a marca fundamental das classes de aceleração devia oferecer a esse sujeito um ensino adequado. Esta adequação significa não uma educação compensatória, um ensino menos exigente, mas ao contrário, a possibilidade de um ensino significativo e motivador, capaz de elevar a permanência do aluno na escola.

Até o ano de 2003, tinha como referência básica para o trabalho em sala de aula a coleção Viver e Aprender (VÓVIO, 1998), porém não tinha a quantidade suficiente para todos os alunos, o material era escasso, havia raros estudos e pesquisas desenvolvidas nessa área. Nos anos que se seguiram, a Secretária de Educação com verbas específicas do município conseguiu comprar uma razoável quantidade de livros, sendo esses a série Educação para a Cidadania, Cadernos 1, 2, 3 e 4 da Editora Suplegraf. Essa coleção, dentre as poucas no mercado, era a que mais se aproximava do contexto das realidades dos alunos da Região (SME, 2005).

No contexto da modalidade EJA, foi realizado uma avaliação com os professores e gestores da EJA, sobre as tensões e lacunas presentes. Surgiu a partir desse diálogo a necessidade de trabalhar temáticas que fossem significativas para esse educando. O desejo de intervir nessa realidade e valorizar os educandos como pessoas experientes que sonham e lutam pelo direito à educação e também resgatar a autoestima e a autorrealização dos educandos e educadores, assim nasceu o projeto das Noites Culturais da EJA, desenvolvido segundo os passos da Pedagogia de Projetos⁵.

Cabe ainda salientar que o jovem e o adulto não escolarizados, em geral, são pessoas desvalorizadas socialmente, que alimentam um sentimento de inferioridade e de insegurança, havendo, então, a necessidade dos educadores, numa ação conjunta, proporcionarem um ambiente onde possa ser resgatada a sua credibilidade e autoconfiança para que a aprendizagem aconteça.

⁵Pedagogia de projetos na concepção de Nilbo Nogueira. De acordo com Nogueira (2007), o projeto é aquilo que ainda está por vir, pois ainda não é atual, não está presente, já que é ainda uma antecipação do futuro.

Como observa Freire (2005, p. 86), colaborando com essa reflexão: “Será a partir da situação, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política”. A educação de jovens e adultos não pode se restringir a um olhar superficial, ou seja, a olhar esses educandos somente como excluídos do processo escolar.

Segundo Arroyo (2011), devemos ver esses educandos como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de serem reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Nessa pluralidade de direitos, destacam-se ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação. Não podemos separar o direito à educação de outros direitos como, por exemplo, o direito à dignidade e à realização como ser humano.

Ressaltamos que essa experiência exitosa desenvolvida entre os anos de 2005 a 2012, contribuiu para aumentar a permanência escolar proporcionando aprendizagens significativas e valorizando os sujeitos alunos e professores da EJA como protagonista do seu fazer. O desenvolvimento desse trabalho teve um percurso regional, gerou na maioria dos professores das cidades que fazem parte do Sertão Produtivo, curiosidades e desejo em conhecer, haja vista que a partir daí vieram muitos convites para compartilhar essa experiência.

No ano de 2013, com a eleição, os novos gestores municipais justificaram a suspensão desse projeto por motivo de cortes nas verbas próprias do município. Nessa perspectiva, entende-se que na educação, principalmente a EJA, os gestores municipais precisam considerar os gastos como investimento nos sujeitos. Pois, a Educação de Jovens e Adultos é um direito e não deve ser considerado como um favor aos menos favorecidos,

Assim, as políticas educacionais se constituem como a chave de decodificação para o processo de inserção dos jovens na educação, visto que um dos indicadores para a reconfiguração da EJA é configurar-se como um campo de políticas públicas, considerando que o Estado se torne responsável por essa educação com a finalidade precípua de garantir o acesso e permanência na educação e demais direitos (ARROYO, 2011).

Após uma reunião, para avaliação dos projetos da Rede Municipal que deveriam permanecer, o projeto Noites Culturais na EJA foi votado por unanimidade pelos gestores da Rede Municipal. Dessa forma, os professores fizeram algumas mudanças, como realizar as Noites Culturais nas próprias escolas com temáticas trabalhadas durante o ano letivo. Antes era construído no coletivo de professores o projeto da Rede e as escolas trabalhavam de acordo com suas necessidades e na culminância geral cada instituição apresentava um número para socializar com toda a comunidade.

Muitos foram os caminhos percorridos, inúmeras foram as conquistas, vários foram os desafios e muitas quedas ocorreram nesse processo de busca. Percebemos que o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade de ensino, acontece através de andaimes, cada passo propicia uma nova aprendizagem e as experiências adquiridas até aqui são as bases para o avançar na melhoria da qualidade da EJA.

Consequentemente, por maior e mais rigorosamente elaborado que seja um projeto, necessita de ingredientes que independem de ações individuais, mas uma ação coletiva de todos os que se encontram envolvidos e responsáveis pelo processo educativo em nosso país, daí, a incumbência de implantação e efetivação de políticas públicas de qualidade para a Educação de Jovens e Adultos.

2.3 Formação na perspectiva do desenvolvimento profissional

No contexto atual é utilizado o termo “formação” no sentido de atingir objetivos a longo prazo ou de continuidade do processo formativo, mas, a questão central permanece a mesma: a formação docente inicial e continuada precisa ser enfrentada em termos da geração de políticas públicas da constituição onde as leis escritas precisam ser letras vivas, que considerem a formação humana do educador valorizando sua cultura, seus saberes, suas experiências, seu fazer cotidiano cheio de desafios e conquistas em prol de uma educação que não exclua os menos favorecidos economicamente, os sujeitos que fizeram e continuam fazendo a história do nosso país. Maraschin e Bellochio (2006, p. 6) afirmam que:

A EJA, olhada do ponto de vista da formação de professores, historicamente, foi constituindo como uma modalidade de formação e de práticas educativas fragmentadas. Esse fato, explica-se por não exigir formação específica, deixando para o próprio educador a busca por sua formação. Assim, parece que qualquer professor formado para atuar no Ensino Fundamental e Médio é docente de EJA. E, muitas vezes, tal profissional não teve sequer uma disciplina, ou discutiu internamente no âmbito de outras disciplinas, o ensino na EJA.

Dessa compreensão percebe-se que para ser professor da EJA, muitas vezes bastava fazer parte do quadro de professores, seja da rede estadual ou municipal. Havia um conceito que se já era professor podia lecionar em qualquer série ou modalidade, desconhecia quem era o sujeito da EJA, como aprendiam, suas angústias, seus fazeres e saberes. Como ensinar e o que ensinar não distinguia das outras séries, durante longos períodos os sujeitos da EJA foram infantilizados através de práticas pedagógicas voltadas para o ensino de criança.

Na caminhada de reflexões sobre a formação dos docentes chega-se a definição de desenvolvimento profissional. García (1999) utiliza o termo desenvolvimento profissional porque acredita na conotação de evolução e continuidade que, por consequência, supera o caráter de justaposição da formação inicial e do aperfeiçoamento dos docentes. Para ele, desenvolvimento profissional:

Pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. (GARCÍA, 1999, p. 137).

Nesse sentido, essa concepção de desenvolvimento profissional está aberta ao diálogo, procurando soluções para os problemas que afetam o coletivo escolar, numa perspectiva de flexibilidade, participação, criatividade e autonomia pessoal, envolvendo todos os sujeitos profissionais da escola, coordenador pedagógico, equipe gestora e técnicos administrativos. E ainda Imbernón (2011, p. 49) nos permiti refletir sobre

o desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente.

O referido autor nos convida a pensar o desenvolvimento profissional como um processo amplo que agrega várias formações e experiências, mas adverte que todos esses fatores podem abrir ou fechar portas no que diz respeito ao desenvolvimento de uma carreira profissional, tudo isso implica reconhecer o caráter profissional peculiar de cada docente e como ele pode ser exercido no individual ou no coletivo.

Nesse processo longo e reflexivo, a formação é um direito conquistado, importante para o desenvolvimento profissional, mas não é o único, existem muitas barreiras a vencer como: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o reconhecimento na profissão, as relações no ambiente de trabalho, melhorias na condição de trabalho e plano de carreira específico.

No entanto, a garantia de uma formação continuada reflexiva permitirá aos docentes tomar consciência e no coletivo intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional. Nesse movimento, uma abordagem que contribui para a compreensão dos processos formativos dos professores é entendê-la na perspectiva do desenvolvimento profissional. Ao abordar essa questão, Day (2001, p. 20) esclarece:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases de suas vidas profissionais.

Tal compreensão valoriza as ações coletivas docentes dentro do seu contexto, ampliando as aprendizagens significativas de maneira a atender o desejo do grupo considerando as peculiaridades pessoais, projetos coletivos, motivações diversas, no intuito de construir práticas profissionais que atendam as reais necessidades do sujeito aluno e juntos avaliar o que foi trabalhado para que melhorias no campo do direito de aprendizagem aconteça.

A formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, em minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo. Assim como no caso da reflexão docente, o desenvolvimento profissional e a transferência de poder para os professores não devem ser vistos como fins em si mesmos. (ZEICHNER, 2008, p. 544).

Encontrar ou motivar sujeitos educadores a intervir no contexto social excludente onde nem todos têm acesso a uma educação de qualidade que contemple suas necessidades peculiares seja de modalidade, nacionalidade ou diversidade é construir processos formativos com bases nas lutas pela justiça social, reconhecendo que formação reflexiva está imbricada no percurso do desenvolvimento profissional. E nesse contexto de formação, Nóvoa (1992, p. 27) esclarece:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Em conformidade com o autor, defendemos uma concepção de formação continuada reflexiva, libertadora que possibilitam os sujeitos ser autônomos diante dos desafios encontrados no seu cotidiano e para que a mudança aconteça, um dos requisitos é buscar a formação como algo que permita a aprendizagem permanente e que alimenta o desenvolvimento pessoal e profissional.

Arroyo (2011) nos desafia a construir uma teoria pedagógica, com matrizes formadoras

que tenham como referência a vida juvenil e adulta, tal como o trabalho, os movimentos sociais e a cultura, pois acredita que a formação assume um caráter político e se encontra referenciada em traços singulares das trajetórias de muitos grupos a quem essa educação se dirige. Sua proposta vincula-se a uma concepção de educação engendrada nas práticas emancipatórias ligadas ao campo da educação popular, a qual inclui a EJA.

Nessa perspectiva, as escolas de formação de educadores e educadoras de jovens e adultos, conforme Arroyo (2008, p. 20) devem captar e incorporar os traços de um perfil rico de educador múltiplo, multifacetado, militante, que vai além do ensinar a ler e a escrever. Ele sugere ainda, que não se pode deixar de lado a história do educador em seu processo de formação, é preciso captar suas pluralidades, incorporar suas fronteiras, métodos e todos os processos pelos quais esse educador se formou.

O saber, constituído a partir da prática e da formação teórica docente, deve dialogar com a realidade do aluno, da escola, da comunidade e do professor, indo além da propagação de um saber pronto e acabado. Nesse sentido, Dantas (2018, p. 537-538) nos alerta que:

Devemos partir da consideração de que não existe uma formação específica, obrigatória, a cargo das universidades, para o educador de jovens e adultos, efetuando-se uma formação inicial generalista em nível de segundo grau, nos cursos de magistério, e uma formação contínua para quem atua na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na educação básica, a cargo das secretarias municipais e estaduais de educação, que tomam como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, promulgadas pelo Ministério de Educação.

Nessa perspectiva, é necessário que os cursos de licenciatura venham a repensar o seu currículo, pois os cursos que oferecem em sua matriz a EJA, é o curso de Pedagogia, com a carga horária de 60 horas oferecida em um semestre, no entanto torna-se contraditório, porque a maioria dos docentes que cursa as graduações em disciplinas específicas acaba estagiando na Educação de Jovens e Adultos. Necessário e urgente se faz a adesão a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, nos vários segmentos sociais.

Isso já tinha sido apontado, em 2006, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que ressaltou que apesar de os professores estarem habilitados ao magistério, nem sempre recebem preparação inicial com cursos e disciplinas voltados para atuação nessa modalidade de ensino. O documento da UNESCO (2004, p. 32) cita ainda que “[...] a qualidade da EJA deve ser assegurada mediante a valorização profissional e a formação inicial e continuada dos educadores, compreendida esta como um processo permanente de reflexão sobre a prática”. A legislação está prescrita, portanto, cabe ao coletivo

docente, a busca pelos direitos negligenciados no enfrentamento para que se faça cumprir o que dizem as leis sobre a formação docente.

Sabemos que todas as pessoas não só merecem ter oportunidades para continuar os estudos e desenvolver-se profissionalmente, como precisam de incentivos para sentir-se realizado. A formação de professores, nesta perspectiva, torna-se um meio para a construção de práticas de ensino que discutam as reais necessidades dos sujeitos alunos da EJA.

É preciso fortalecer e apoiar os educadores, no sentido de serem investigadores, criativos e reflexivos em suas práticas e de estabelecerem interações com os educandos nas quais respeitem sua cultura, seus valores e seu processo de aprendizagem, de saberem escutar e interpretar suas expectativas. O grande desafio consiste em estabelecer um processo de formação permanente, promovendo aprendizagens relevantes para a atuação profissional e para o desenvolvimento de práticas que respondam a um conceito amplo de alfabetização e às demandas educativas desses grupos. (VÓVIO, 2004, p. 25).

A autora citada nos alerta sobre a importância da formação permanente, pois através do conhecimento, das trocas de experiências entre nossos pares e da reflexão de nossas ações, precisamos estar abertos a mudanças tanto nos aspectos atitudinais como procedimentais, para que os sujeitos da EJA permaneçam nas escolas para dar continuidade aos estudos e avancem no processo de aprendizagem, conseguindo se alfabetizar de forma progressiva e continuada.

Diante do exposto, consideramos importante distinguir no percurso do processo formativo o tempo de experiência de cada profissional, do iniciante ao que já está no final de carreira, não padronizar seus desafios de forma homogênea, mas identificar e trabalhar as diferenças que cada pessoa passa nas etapas do desenvolvimento profissional. Ao tratar sobre a formação do professor Nunes e Oliveira (2017, p. 73-74) nos alerta:

Os professores precisam, eles próprios, perceber e compreender a necessidade de formação. Além disso, é a partir de suas percepções que se podem extrair os referenciais para pensar as políticas e os processos de desenvolvimento profissional docente. Sem esse ponto de partida focado nas experiências do cotidiano da prática educativa do professor, corre-se o risco de as políticas não resultarem em melhorias nem para o professor, nem para os estudantes matriculados nas escolas onde estes atuam.

Observamos que as demandas para a formação docente na perspectiva crítica e reflexiva são necessárias e desafiadoras no contexto histórico atual, mas os sujeitos professores precisam desejar aprender e posicionar como sujeito flexível as mudanças, partindo das vivências do fazer pedagógico. Portanto, buscar ações no coletivo possibilitarão professores e alunos a serem protagonistas na construção das políticas públicas e consequentemente procurar

meios para conquistar o desenvolvimento profissional.

A melhoria na qualidade das práticas de Educação de Jovens e Adultos acontecerá, como destacam as reflexões dos autores aqui utilizados, à medida que ofereçam formação continuada reflexiva em que os elementos diálogo, partilha, compreensão, valorização de saberes docentes, garantias dos direitos nas políticas públicas e autonomia, fomentem o desenvolvimento profissional.

2.4 Formação na perspectiva da autonomia docente

A autonomia docente é algo que faz parte da história do ser professor, ora sendo reconhecida em realidades diferentes ora sendo negada. Mesmo assim cada sujeito tem uma concepção peculiar no que se refere a autonomia. Refletir autonomia, hoje, tem sua devida importância. Seja em redes federais, estaduais ou municipais, as instituições de ensino precisam elaborar propostas educacionais que assegurem tempos pedagógicos e estrutura diferenciada para atender sua comunidade.

O percurso da autonomia docente só fará sentido se interligada à questão da autonomia da escola, instituição esta que deve ter clareza de seu papel social e político, possibilitando a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos no processo escolar. Conforme Contreras (2002, p. 274):

Isto significa não só uma compreensão sociológica de como a escola contribui ou pode contribuir para a igualdade ou para a desigualdade social. Significa também uma compreensão de como o ensino deve procurar dotar todos os alunos de recursos culturais e intelectuais socialmente equivalentes e internamente plurais.

Reconhecemos que o tema autonomia permite várias interpretações que fomenta o diálogo, pois a escola poderá ser um ambiente de acolhimento ou de exclusão social. Diferenciam os que sabem dos que não sabem. Isto significa que a escola precisa dialogar com os saberes culturais dos educandos, contribuindo para novas práticas educacionais e sociais.

As ideias de Contreras (2002) têm muito a contribuir com o processo de formação continuada que possibilite a atuação do professor para a prática reflexiva, numa visão coletiva e emancipatória. Esse autor discute a autonomia sobre o enfoque da profissionalidade docente, relacionando-a com os diferentes modelos de professores: especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico.

A autonomia profissional é definida como qualidade profissional e/ou como qualidade educativa, construída numa perspectiva de defesa dos valores profissionais a partir da análise da natureza educativa do trabalho docente. Dessa forma, “a autonomia, como os valores morais em geral, não é uma capacidade individual, não é um estado ou atributo das pessoas, mas um exercício, uma qualidade de vida que vivem” (CONTRERAS, 2002, p. 197). A autonomia passa a ser uma construção dialética no cotidiano das escolas de maneira coletiva em busca de novas soluções para os desafios existentes.

O docente precisa libertar-se do medo e do comodismo, caminhar na construção de sua identidade, acreditar em si mesmo, ter autoconfiança e no conjunto das ações a formação continuada possibilita a autonomia. Imbernón (2010, p. 78) declara:

[...] os professores devem assumir a condição de serem sujeitos de formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos), sem serem mero instrumento nas mãos do outro.

Sendo assim, o coordenador pedagógico, o orientador, não centraliza o comando; não é superior ao professor. Em coletividade todos procuram articular ações que promovam aprendizagens dos diferentes sujeitos que compõem a escola. Validamos a formação continuada como ação necessária, reflexiva e contínua, capaz de gerar a tomada de decisão do professor no cotidiano escolar. Perpassando pela autonomia, irá mobilizar os vários sujeitos envolvidos em busca de soluções. Quando o professor é autônomo, suas práticas também reverberam a autonomia no aluno. Freire (1996, p. 59-60), tratando da autonomia diz:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão.

Freire (1996) considera a autonomia assim como a dignidade, como um conjunto de modelos morais que guiam o comportamento na sociedade de forma incontestável, construindo o próprio carácter em prol do bem-estar de todos. Porém, todo desvio ético com qualquer sujeito torna-se um ato transgressor como a exclusão, a discriminação e o preconceito, bem presentes nas instituições escolares. Esse fato impede a emancipação dos sujeitos e reforça a opressão. Haja vista que não nascemos autônomos, essa autonomia é adquirida na experiência, na organização do trabalho pedagógico e nas concepções de vida e de trabalho que construímos no percurso profissional.



Figura 4 - Banner premiado do aluno Marcilio Barbosa Alves Pereira

O CONTEXTO DA PESQUISA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1996, p. 85, grifos do autor).

As experiências marcantes devem ser sempre lembradas, desse modo o banner produzido pelo aluno da EJA apresenta de forma imagética uma leitura de mundo e de um meio ambiente pedindo socorro. Assim, dialogando com Freire (1996), percebo que esse sujeito através de uma linguagem não verbal, consegue despertar em quem observa curiosidade, admiração e desejo de perguntar. Essa procura em interpretar e descobrir detalhes na imagem a cada momento que observamos é a mesma que tenho em relação ao objeto de estudo desta pesquisa.

Esta pesquisa apresenta um estudo reflexivo de natureza realizada numa abordagem qualitativa sobre a formação continuada de professores e coordenadores na perspectiva da autonomia docente nas três escolas pesquisadas que atendem à Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Guanambi. Nesse sentido, enquanto pesquisadora sinto-me motivada e implicada em buscar, analisar e relatar possíveis achados no contexto que sempre vivenciei.

Ao aprofundar sobre o tema da implicação, Barbier (1985) considera três níveis de abordagem do conceito de “implicação”: o nível psicoafetivo; o nível histórico-existencial; e o nível estrutural-profissional. O nível psicoafetivo está presente na pesquisa-ação, uma vez que o objeto de investigação sempre questiona os fundamentos da personalidade profunda.

Além disso, a implicação está presente em toda profissão em que se tem como base o desenvolvimento de relações humanas peculiares. O nível histórico-existencial está articulado ao primeiro nível, pois a pesquisa acontece também ligada à própria vida do pesquisador, à sua história, na qual a sua existência também está em jogo e em que ele trabalha o mais profundo dos seus problemas no momento.

O autor complementa: “[...] é na medida que enfrento com seriedade os meus problemas que me torno mais disponível para os participantes” (BARBIER, 2007, p. 111). Já o nível estrutural-profissional corresponde à procura de elementos que têm sentido com referência ao trabalho social do pesquisador e o contexto socioeconômico. Sobre esse último nível, o autor afirma que toda profissão apresenta um não-dito institucional. Este não-dito é a sua posição no campo das relações de produção e do sistema de valores que lhe dá coerência à própria profissão. Para Barbier (1985, p. 120), “os diferentes níveis de implicação se interpenetram e agem um sobre o outro”.

Compreendemos que a pesquisa exige rigor científico a partir da transparência de fatos ocorridos, procuro afastar do “eu professora, coordenadora pedagógica e militante na modalidade da EJA”, para atuar como pesquisadora e assim poder enxergar com olhar sensível e aguçado o visto, porém não percebido, desvelando as circunstâncias ocorridas e observadas

no movimento da ação e reflexão do objeto de estudo. Rudio (2009, p. 9) argumenta que, para receber a qualificação científica, a pesquisa “deve ser feita de modo sistematizado, utilizando para isto método próprio e técnicas específicas e procurando um conhecimento que se refira à realidade empírica”.

Nesse sentido, a pesquisa em educação nos ajuda a conhecer mais a realidade, a se posicionar sobre ela, mas não é prescritiva, não vai solucionar imediatamente os problemas. A pesquisa na abordagem das representações sociais é necessariamente uma pesquisa qualitativa. Os estudos empíricos sobre as representações sociais podem ocorrer mediante o estudo de situações complexas (instituições, comunidades e eventos), é sempre oportuno reportarmos a Paulo Freire e a seu argumento conclusivo sobre o assunto. Freire (1996, p. 32) afirma que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32).

Compartilhamos a ideia de Freire (1996), pois a pesquisa é um processo de ação educativa e de anúncio constante das descobertas, quando conscientizamos de algo tudo muda. E esta mudança permite construir novas práticas pedagógicas onde os sujeitos da EJA possam também alegrar na busca do conhecimento, contagiando todos à sua volta.

Optamos pela utilização de várias maneiras para obter informações. Os estudos de campo requerem a utilização de variados dispositivos de pesquisa, tais como a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental.

Para análise documental escolhemos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, os Projetos Políticos Pedagógicos das três escolas que atendem a EJA, o Plano de Carreira do Servidor da Rede Municipal de Ensino de Guanambi, dentre outros, atentando aos aspectos pertinentes ao objeto em estudo.

3.1 Escolha metodológica: abordagem qualitativa

A opção pela escolha da abordagem qualitativa justifica por ser a mais apropriada para o objeto de estudo que é a formação continuada de professores, pois essa abordagem prioriza a qualidade, levando em consideração os sentimentos, os valores, crenças, os diversos saberes docentes, as práticas pedagógicas, enfim as representações e o pertencimento de vida profissional docente, que foram considerados.

Dessa forma, esta pesquisa é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade. Macedo (2006, p. 38) afirma: “[...] para o olhar qualitativo, é necessário conviver com o desejo, a curiosidade, e a criatividade humana; com as utopias e esperanças; com a desordem e o conflito; com a precariedade e a pretensão; com as incertezas e o imprevisto”.

No lugar de pesquisadora implicada no campo da EJA, vejo na pesquisa qualitativa possibilidades de visibilizar os sujeitos alunos e professores, por meio de diversos saberes existenciais, profissionais e culturais, poderão ser subsídios para que as formações docentes reflitam nas práticas de sala de aula. Valorizando o sujeito aluno como ser trabalhador que produz conhecimento de forma prazerosa quando o que é trabalhado tem significado para o contexto no qual o aluno vive.

Nessa direção, Bogdan e Biklen (1994, p. 11) remetem a pesquisa qualitativa sendo “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo de percepções pessoais”. Seguindo essa linha de raciocínio, Richardson (1999, p. 102) destaca que

o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno.

Por esse motivo, a validade da pesquisa não se dá pelo tamanho da amostra, como na pesquisa quantitativa, mas sim pela profundidade com que o estudo é realizado. Triviños (1987, p. 128-30), quando trata desse tema, apresenta as contribuições de Bogdan e Biklen (1994) que indica as seguintes características para a pesquisa qualitativa:

1ª) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. 2ª) A pesquisa qualitativa é descritiva. 3ª) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. 4ª) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente. 5ª) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Os pontos elencados da pesquisa qualitativa como características peculiares se encontram presentes no ambiente investigativo desta pesquisa. Nessa direção, incluímos em conformidade com Macedo (2009, p. 109) a função da crítica nas pesquisas qualitativas.

Uma das formas de exercitar o que denominamos de rigor fecundo é o exercício da crítica, autocrítica e intercrítica são ações de pesquisa que, do

nosso ponto de vista, devem estar na constituição de um rigor e outro, constituído na implicação social e política da pesquisa e na construção desta com a diferença.

Nesse sentido, a pesquisa não deve considerar irrelevante as contradições, pois registrar e compreender contradições e ambiguidades faz parte do percurso complexo da pesquisa qualitativa. Toda opinião seja carregada de conflitos ou não, foram subsídios para compreensão da realidade pesquisada.

3.1.1 Pesquisa de campo: singularidades em estudo de formação

Movida pelo desejo de descobrir, como está sendo ofertada pela Rede Municipal de Ensino de Guanambi a formação continuada dos professores e coordenadores da EJA contribui para o desenvolvimento profissional. Com base nos procedimentos técnicos foi pensada e escolhida a pesquisa de campo, pois essa foi utilizada para obter informações e conhecimentos sobre o problema, a qual se procura uma resposta que se queira comprovar ou refutar numa abordagem qualitativa, possibilitando uma análise minuciosa de caracterização do lócus pesquisado.

De acordo com Minayo (1994, p. 53), a pesquisa de campo é “[...] o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”. Nessa perspectiva, para a realização desta investigação escolhemos três escolas da Rede Municipal de Guanambi com a seguinte intenção a saber: a Escola Cora Coralina por ser uma escola que atende somente à EJA I compreendendo os estágios 1 e 2, referente aos anos iniciais da modalidade. A Escola Patativa do Assaré por atender à EJA II, estágios 1 e 2, referente aos anos finais da modalidade. E a Escola Raquel de Queirós por atender a EJA I e II, dos anos iniciais e finais dessa modalidade.

Nessa direção, também priorizamos como sujeitos da pesquisa seis professores seguindo os critérios: professores com mais anos de experiência na docência na EJA e professores com menos anos de experiência na EJA. Quantos aos coordenadores foram quatro, e como critérios escolhemos coordenadores que atendem a EJA na Rede Municipal e coordenadores que atendem a EJA na escola que oferece essa modalidade.

Nessa conjuntura, de acordo com Ventura (2002, p. 79), a pesquisa de campo merece atenção, pois deve ser indicado os critérios (das pessoas que serão escolhidas como exemplares

de certa situação), a forma pela qual serão recolhidos as informações e os critérios de análise obtidos.

Dialogando com Ruiz (1976, p. 50), “[...] a pesquisa de campo consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na recolha de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para posteriores análises”. Em campo, podemos estabelecer relações constantes entre determinadas condições e determinados eventos observados. Ainda falando sobre a importância da pesquisa de campo, Gil (2002, p. 53) colabora dizendo:

[...] o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. [...] a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. [...] exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as conversões que regem o grupo estudado.

Nessa direção, é relevante o contato do pesquisador com a situação em estudo para investigar e recolher informações onde serão analisados à luz da pesquisa bibliográfica; observações, entrevistas, documentos e relatos dos participantes. Em se tratando de um estudo qualitativo, a variedade e profundidade dos materiais produzidos durante todo o processo de construção desse conhecimento se mostrou muito importante.

Os documentos foram analisados no sentido de identificar se a modalidade da EJA vem garantindo espaço nos registros e potencializações quanto a temas específicos desse campo em períodos diferentes, desde a implantação da EJA na escola. As entrevistas foram realizadas em local e dia escolhido pelo entrevistado, como este relaciona formação continuada e desenvolvimento profissional, o que pensam, o que criticam e o que sugerem sobre as formações oferecidas pela Rede Municipal de Educação.

Além da observação, entrevista e análise de documentos, consideramos também as possíveis notas daquilo que não é ouvido e nem escrito, mas percebido nas entrelinhas, considerado como currículo oculto. Utilizamos diferentes dispositivos por reconhecer a necessidade de novas buscas e a riqueza de ideias diversas, considerando as diversas leituras de mundo que os sujeitos fazem, a partir do seu contexto histórico, político e cultural em relação à formação continuada de docentes na EJA.

Nesse movimento, na busca em alcançar ou refutar os objetivos propostos, de maneira desafiadora, instigante e geradora de novas descobertas, utilizamos a multiplicidade de recolhas de informações que a pesquisa qualitativa permite, a qual nos possibilitou confrontar os achados

e realizar interpretações minuciosas, mas não acabada, pois a cada resultado levará a uma nova inquietação, nova reflexão e nova descoberta.

3.2 Dispositivos de recolha de informações

A recolha de informações nos deu subsídios necessários para que a pesquisa fosse realizada. Utilizamos diversos dispositivos como fonte para os possíveis achados, descrições do ambiente e dos sujeitos, reflexões à luz dos teóricos estudados, das experiências pelos sujeitos da pesquisa. Tudo ocorreu de forma ética e sistematicamente planejada.

Dando ênfase aos procedimentos metodológicos utilizados aos problemas encontrados no campo e especificamente ao problema desta pesquisa no intuito de procurar alcançar os objetivos previstos, respondendo ou não às expectativas desse estudo.

3.2.1 Observação participante

De acordo com Marconi e Lakatos (2011, p. 79), “observação participante é onde o pesquisador entra em contato com os membros do grupo pesquisado e participa das atividades normais do mesmo”. Consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Em geral são apontados duas formas: Natural: o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga. Artificial: o observador integra-se ao grupo com a finalidade de obter informações.

No contexto desta pesquisa, a pesquisadora pertence à mesma classe pesquisada como coordenadora pedagógica e como docente da EJA. Para Spradley (1980), na abordagem por “Observação participante” há que realçar que os objetivos vão muito além da mera descrição dos componentes de uma situação, permitindo a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento. Face à intersubjetividade presente em cada momento, a observação em situação permite e facilita a apreensão do real, uma vez que estejam reunidos aspectos essenciais em campo.

Bogdan e Taylor (1975) definiram observação participante como uma investigação caracterizada por interações sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante a qual as informações foram recolhidas de forma sistematizada. Como defendem Lüdke e André (2014, p. 35):

Os focos de observações nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador. Com esses propósitos em mente, o observador inicia a coleta de dados buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem desviar demasiado de seus focos de interesse.

Ancorada nas autoras, todas observações foram focada nos percursos formativos dos professores e coordenadores pedagógicos nos encontros mensais oferecidos pela Rede Municipal de Ensino de Guanambi, nos encontros das escolas nos momentos das atividades complementares de estudos e planejamentos dos professores da EJA, nas reuniões das escolas promovidas pelos gestores e nos eventos especiais nas escolas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), devemos incluir descrições físicas, descrições de situação, detalhes de conversação e relatos de acontecimentos. Usamos frequentemente a descrição dos diálogos, procurando fazê-la utilizando palavras dos próprios sujeitos participantes do estudo, o que consideramos constituir o percurso necessário para fazer o caminho e poder “olhar” num momento seguinte, num modo mais compreensivo.

Segundo Gil (2011, p. 100), “a observação apresenta como principal vantagem, em relação às outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação”. Lüdke e André (2014) apontam que a observação é um método de análise visual que consiste em se aproximar do ambiente natural em que um determinado fenômeno ocorre, visando chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos investigados. Precisa ser sistemática, o que requer a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho a ser realizado.

As observações foram realizadas a partir de um roteiro ancorado em Lüdke e André (2014), de acordo com o Apêndice B. Procuramos registrar detalhadamente de forma descritiva o que ocorreu no momento das observações dos encontros formativos oferecidos pela Rede Municipal, as atividades desenvolvidas e as minhas percepções reflexivas quanto à formação continuada. A escolha por esse dispositivo se justifica no sentido de observar cuidadosamente a totalidade da pesquisa sem desviar do foco de interesse que, no nosso caso, é a formação de professores.

Segundo Bogdan e Biklen (1994 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 30), “o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva. A parte descritiva compreende um registro detalhado do que ocorre no campo. A parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do pesquisador”.

Dessa forma, iniciamos as observações dos encontros formativos a partir de agosto de 2017 e fizemos anotações no caderno de campo. Em junho de 2017, a Secretaria de Educação

fez uma parceria com a UNEB, *Campus XII* de Guanambi, para oferecer mensalmente formação continuada específica em EJA, intitulada “Formação de professores da Educação de Jovens e Adultos: do conceito ao fazer pedagógico”.

No decorrer das formações mensais foram apresentados resultados de pesquisas realizadas na Rede Municipal nas escolas que atendem à EJA, pelas alunas graduandas do curso de Pedagogia da UNEB. Os temas foram:

- Currículo: a teia dos arranjos sociais na Educação de Jovens e Adultos.
- O processo de ensino e aprendizagem da matemática na EJA: o que revelam estudantes com necessidades educacionais especiais de escolas públicas do município de Guanambi.
- Realidade e desafios da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação de Jovens e Adultos.

Ficou evidente o interesse do coletivo de professores em conhecer as pesquisas realizadas e o que elas revelavam. Após o período da comunicação oral, os professores interagiram e tiraram dúvidas pertinente às temáticas trabalhadas. Ao nosso ver foi um momento singular de trocas de conhecimento e um convite para refletirmos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com os sujeitos da EJA e a importância da formação continuada.

Conforme a temática apresentada “Currículo: a teia dos arranjos sociais na Educação de Jovens e Adultos”, foi revelado que os jovens da EJA questionam o currículo e pedem uma reconfiguração curricular que atenda às suas particularidades para aprender. Entendemos que o currículo não é solidificado, pelo contrário, ele foi e continua sendo construído. A reflexão sobre isso é importante, porque, conforme Veiga (2002, p. 7), “a análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares”. Sendo assim, currículo é uma seleção cultural, não é neutro, não é estático e se constitui como uma práxis, marcado por representações de poder.

A construção do currículo perpassa também pela vivência do aluno no seu cotidiano, daquilo que ele traz da sua cultura, da realidade histórica, cultural, econômica, social, entre outras. Partindo dessa premissa, reafirmamos que cada escola é única e assim cada uma tem um currículo diferenciado, construído para contemplar as exigências que a sociedade impõe à formação do sujeito crítico e participativo.

Em maio de 2018, durante os encontros mensais, intensificamos as anotações no que se referem à observação participante, entre uma fala e outra, os professores expressavam seus anseios e desafios do que representava estar no chão da sala de aula da EJA na contemporaneidade.

Registramos em 22 de agosto de 2018, uma formação realizada cuja temática era sobre os instrumentos de avaliação na EJA. A formadora deixou claro que o importante não era a forma, mas a prática de uma concepção de avaliação que privilegia a aprendizagem; apresentou os instrumentos de avaliação oportunizando o professor conhecer e ampliar os conhecimentos sobre avaliação, para que esta venha ser instrumento de novas aprendizagens de inclusão e não meio de exclusão escolar. Alertamos que a avaliação da aprendizagem na EJA não deve ser imposta, mas dialogada. Nessa direção, Luckesi (2002, p. 33) afirma:

Avaliar a aprendizagem escolar implica em estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que esteja, para a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de vida. Para tanto, precisamos de cuidados com a teoria que orienta nossas práticas educativas, assim como de cuidados específicos com os atos de avaliar que, por si, implicam em diagnosticar e renegociar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida. Por conseguinte, avaliação da aprendizagem escolar não implica em aprovação ou reprovação de educandos, mas sim em orientação permanente para o desenvolvimento, tendo em vista tornar-se o que o seu SER pede.

Uma das formas de incluir o aluno da EJA é acolher, sem culpabilizar pela sua trajetória de reprovação escolar, mas a partir do diagnóstico traçar caminhos colaborativamente com os sujeitos, ouvindo sobre o que desejam aprender e motivar, demonstrando a existência de diversos caminhos e possibilidades de aprendizagens significativas e prazerosas.

A próxima formação oferecida pela Rede Municipal foi realizada no dia 10 de outubro de 2018, dois meses após o último encontro de professores. A formação teve como temática “Jogos e resolução de problemas no processo de ensino e aprendizagem da matemática na EJA”. Foi vivenciada com os professores a construção de uma trilha com vários objetos e cada pessoa colocava um objeto seu na trilha ajudando a construir um caminho. A formadora professora da UNEB, solicitou que escolhesse um objeto na trilha e fizesse a relação com a matemática do dia a dia. Em uma dessas apresentações uma professora relatou:

[...] alguns alunos da EJA têm resistência em levar o lúdico para a vida. Dizem que o brincar para eles já passaram da idade, pois leva uma vida dura, sofrida e de muitas faltas. Na minha turma quando levo uma dinâmica lúdica para introduzir o conteúdo poucos participam. (Ágata, 2017)

A fala da professora demonstra obviamente que o aluno da EJA tem resistência ao lúdico, ao nosso ver, eles não se permitem vivenciar a ludicidade, pois acreditam que precisam recuperar o tempo perdido que ficou fora da escola.

Dessa forma, segundo D’Ambrósio (1993), há necessidade de que os novos professores compreendam a matemática como uma disciplina de investigação. Uma disciplina em que o avanço se dá como consequência do processo de investigação e resolução de problemas. Além disso, é importante que o professor entenda que a matemática estudada deve, de alguma forma, ser útil aos educandos, auxiliando-os a compreender, explicar ou organizar sua realidade.

Percebemos que ao oferecer uma formação continuada específica mensal, para professores da EJA, seja com a temática voltada a matemática ou em outro componente curricular, a Rede Municipal reconhece a importância da formação continuada e vem incentivando os professores a participarem desses encontros formativos. No entanto, Dantas (2018, p. 540) alerta para uma formação que atenda às reais necessidades formativas dos professores.

É comum a oferta de cursos de formação de professores pelos órgãos públicos sem o conhecimento das demandas e necessidades dos educadores de jovens e adultos, que clamam por uma qualificação adequada, como ainda de dispositivos para o enfrentamento dos grandes problemas que se deparam nas suas salas de aula.

A formação dos professores da EJA não é um favor dos órgãos públicos, mas se constitui em dispositivos legais que evidenciam a obrigatoriedade em oferecer a formação. Esta formação precisa ser pensada pelos sujeitos alunos e professores da EJA, deve ser um dispositivo que fomenta a reflexão das suas práticas pedagógicas e dos desafios que enfrentam nas suas salas de aula.

Em conformidade com Arroyo (2008), reconhecemos que é relevante o diálogo, pois esse é o caminho para ouvirmos todos os sujeitos que ora se encontram excluídos das propostas pedagógicas de suas instituições, das formações docentes, das práticas específicas que valorizam o modo e o tempo de aprender de cada sujeito.

Não tivemos mais encontros formativos, durante o ano de 2018, porém foi marcado e cancelado duas vezes pela Secretaria Municipal de Educação, segundo a justificativa, o motivo foi a impossibilidade dos formadores.

Para o ano de 2019, a Secretaria Municipal de Educação trouxe como proposta para a 23ª Jornada Pedagógica refletir sobre “A educação nos 100 anos de emancipação de Guanambi: avanços, desafios e perspectivas”, e, como parte de sua programação, no dia 06 de fevereiro de 2019, às 14 horas, na Universidade do Estado da Bahia - *Campus XII*, foram apresentados os trabalhos aprovados, conforme o Edital nº 01/2018 de 22/11/2018, nas modalidades de

Comunicação Oral e Pôster. Nesse sentido, fui convidada para contribuir como mediadora da apresentação dos seguintes trabalhos:

- Desafios para a atuação do professor da Educação do/no Campo.
- Comunidades de prática e sua importância para o ensino da matemática na EJA.
- Trajetórias e projetos de vida de mulheres do campo inserida na Educação de Jovens e Adultos em uma escola municipal de Guanambi-BA.

Consideramos de grande relevância essa parceria com a UNEB, pois os professores tiveram oportunidade de apresentar relatos de experiência oriundos da sala de aula, em diálogo com os momentos formativos e a sua experiência. Esse momento de troca de saberes experienciais foram compartilhados de forma dialógica com todos os participantes. Reforçando esta perspectiva, Nóvoa (1992, p. 27) aconselha que importa “valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas públicas”.

Dessa maneira, torna-se imprescindível apoiar os professores em publicar as suas práticas pedagógicas, bem como as experiências que eles trazem durante a participação em eventos. Pois, quando o sujeito adquire autonomia sendo protagonista do seu fazer, procura buscar soluções no coletivo, reivindicando direitos e criando propostas de intervenção que melhorem as condições do trabalho docente.

Segundo Demo (2003, p. 2), “educar pela pesquisa tem como condição primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana”. Por isso, nos espaços de formação continuada oferecida pela Rede Municipal, os professores recebem incentivo e reconhecimento de suas práticas pedagógicas, para pensarem em si enquanto sujeito pesquisador, a partir do momento que compreendemos a pesquisa como princípio educativo e como princípio também acadêmico.

Para Lüdke e André (2014, p. 32), “sempre que possível, é interessante deixar bem distinto, em termos visuais, as informações essencialmente descritivas, as falas, as citações e as observações pessoais do pesquisador”. Tendo como suporte as ideias das autoras, procuramos cuidadosamente descrever os encontros formativos dos professores e coordenadores da Rede Municipal, assim como as falas das professoras e formadoras, sem perder o foco do objeto formação de professores, além de refletir e registrar as nossas impressões, enquanto sujeito participante desse processo.

Os conteúdos das formações continuadas que a Rede Municipal oferecem aos professores partem de uma análise crítica das realidades sociais, dentro das tendências

progressistas, sendo os autores mais citados: Freire, Saviani, Arroyo, dentre outros. Assim, através do dispositivo observação participante, constatamos as bases teóricas referenciadas e trabalhadas pelos formadores durante as formações continuadas oferecidas na Rede.

Sinalizamos durante as observações alguns achados, tais como: os professores participantes valorizam esse momento formativo, porém em falas com os seus pares dizem que os encontros não atendem aos seus objetivos em sala de aula e desejam mais demonstração de prática. Outra questão que evidencia preocupação nas falas das professoras é o fato de não estarem preparadas para trabalharem com jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, diante da grande diversidade que compõe essa Modalidade Educacional.

Revisitando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no art. 2º, determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001).

Precisamos lutar por uma educação inclusiva que garanta uma educação de qualidade para todos. Assegurar o direito do sujeito inserir na escola não significa incluir, desse modo, a escola inclui quando oferece à formação docente, à acessibilidade física e o atendimento educacional especializado.

Esses fatos evidenciam que os professores têm dificuldade de compreenderem que a teoria não é só para ser posta em prática, mas a teoria é para iluminar a prática, assim a maioria dos docentes da EJA não reflete porque faz esta ou aquela atividade, tornando-a dessa forma mecânica.

3.2.2 Entrevista semiestruturada

Esta pesquisa teve como um dos dispositivos a entrevista semiestruturada e foram realizadas, por meio de perguntas planejadas e todas as pessoas entrevistadas permitiram o uso da gravação. No primeiro momento foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que após lido, dialogamos sobre os objetivos e possíveis contribuições para a formação de professores e coordenadores da EJA na Rede Municipal de Ensino.

A entrevista foi possível segunda estratégia de pesquisa na recolha de informações. Para Queiroz (1988), a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. Desse modo, da vida do informante só interessa aquilo que vem se

inserir diretamente no domínio da pesquisa. A autora considera que, por essa razão, existe uma distinção nítida entre narrador e pesquisador, pois ambos se envolvem na situação de entrevista movidos por interesses diferentes.

A entrevista semiestruturada é aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido, entretanto, o entrevistador tem liberdade para desenvolver as questões conforme cada situação. Foram realizadas perguntas básicas com a intenção de atingir o objetivo da pesquisa, analisando o roteiro para identificar a sua adequação em termos de linguagem, estrutura e sequência das perguntas no roteiro.

Todo processo foi extremamente cuidadoso garantindo ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade. Nessa direção, Lüdke e André (2014, p. 36) nos alerta que:

o entrevistador precisa estar atento não apenas ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito.

Ainda em conformidade com Lüdke e André (2014), toda a atenção foi voltada para o entrevistado quanto aos aspectos das diferentes linguagens, dentro de um clima amigável para que a pessoa sinta confiança e consiga expressar livremente. Assim, ao analisar o dito e o não dito, à luz dos teóricos e também das diversas linguagens percebidas se fez necessário confrontar com outras informações e dados da pesquisa.

Participaram da entrevista seis professores e quatro coordenadores pedagógicos. Delimitamos esse quantitativo devido ao significado ser a preocupação essencial na abordagem qualitativa, como já referimos no capítulo 2, deste estudo.

Para a realização desta investigação, escolhemos três escolas da Rede Municipal com a seguinte intenção: a Escola Cora Coralina por ser uma escola que atende somente a EJA I compreendendo os estágios 1 e 2, referente aos anos iniciais da modalidade. A Escola Patativa do Assaré por atender a EJA II, estágios 1 e 2, referente aos anos finais da modalidade. E a Escola Raquel de Queirós por atender a EJA I e II, dos anos iniciais e finais dessa modalidade.

A escolha dos coordenadores para participarem da pesquisa foi feita pensando em quatro coordenadores que atuaram ou atuam em escolas que oferecem a EJA. Assim foi convidado o atual coordenador pedagógico geral da EJA das sete escolas da Rede Municipal de Ensino. Uma coordenadora com experiência de coordenação geral da EJA, que atua na referida Rede, que se encontra afastada para o doutorado. E as outras duas coordenadoras pedagógicas que atuaram em escolas que oferecem a EJA, no momento encontram-se exercendo outras funções, ou seja,

uma no cargo de diretora de uma escola municipal, e a outra na coordenação geral da Rede, respondendo pelo 5º período da educação infantil. Lembramos, portanto, que só temos um coordenador geral atuando na EJA.

O critério de escolha dos seis professores foi pensado em relação aos anos de experiências que esses docentes têm de trabalho em sala de aula da EJA. Foram escolhidos dois professores de cada escola pesquisada, sendo uma professora ou professor com mais anos de experiência e o outro com menos anos de experiência na EJA, todos atualmente exercendo a função da docência.

Ribeiro (2008 p. 141) trata a entrevista como: a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistados.

Com base nas ideias de Ribeiro (2008), a entrevista foi agendada de acordo com as possibilidades dos entrevistados, no qual o ambiente foi também pensado e organizado, pois em um clima acolhedor as pessoas ficam mais à vontade para relatar suas vivências profissionais e experiências pessoais sobre a formação de professores. Dessa forma, os sujeitos entrevistados puderam expressar seus desafios e persistência na busca pela conquista de seus direitos.

3.2.3 Análise documental

A opção pela análise de documentos nasceu da curiosidade de conhecer e entender como a escola pensa e registra as formações em serviço; se tem alguma meta quanto à formação de professores específica da EJA; quais são os documentos oficiais que descrevem sobre os processos formativos e a valorização da categoria docente. Para conhecer os caminhos percorridos e registrados sobre as questões que norteiam essa pesquisa nas escolas da EJA, da Rede Municipal de Ensino foi elaborado o Quadro 3.

Quadro 3 - Documentos

Âmbito	Documento	Descrição
Municipal	Projeto Político Pedagógico das três Escolas da EJA da Rede Municipal de Ensino	Esse documento deve explicitar as características que gestores, professores, funcionários, pais e alunos pretendem construir na unidade e qual formação querem para quem ali estuda e trabalha.
Municipal	Lei nº 1.089 de 10 de novembro de 2016	Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público do Município de Guanambi.
Municipal	Plano Municipal de Educação, Lei nº 951 de 17 de Junho de 2015	Define as diretrizes para a gestão municipal, bem como as metas para cada nível e modalidade de ensino atendido pelo poder público municipal, visando à formação, à valorização municipal do magistério e aos demais profissionais de educação para o decênio de 2015-2025.
Estadual	Orientações para a reestruturação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Estadual de Educação/2009	Assegurar a EJA como oferta de educação pública de direitos para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas experiências de vida e de trabalho, garantindo as condições de acesso e permanência na EJA, como direito humano pleno que se efetiva ao longo da vida.
Estadual	Plano Estadual de Educação, Lei nº 13.559 de 11 de maio de 2016	Fica aprovado o Plano Estadual de Educação - PEE-BA, com vigência de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, em consonância com o disposto no art. 214 da Constituição Federal, no art. 250 da Constituição Estadual e na Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE.
Federal	Parecer do CNE/CEB n.11/2000	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, reforçando a ideia de que essa modalidade tem suas especificidades, as quais devem ser respeitadas e de que o ensino tem que ser adequado à faixa etária do aluno, primando pela igualdade de oportunidades e por um trabalho pedagógico que transcenda do local para o global
Federal	Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras. Suas 20 metas conferiram ao País um horizonte para o qual os esforços dos entes federativos e da sociedade civil devem convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade.
Federal	Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas legislações e documentos citados (2019)

Os documentos escolhidos foram focados na temática desta pesquisa no intuito de buscar respostas, portanto, não é aleatória a escolha. Sendo aprofundados os estudos no decorrer do processo na medida em que dialogamos e refletimos com o objeto de estudo formação continuada de professores e coordenadores. Cellard (2008, p. 295) aponta a importância do registro:

O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Nessa perspectiva, este trabalho conta com levantamento de documentos já publicados sobre a temática pesquisada em livros, dissertações, teses, sites e documentários, a fim de conhecer o material que já foi escrito sobre o mesmo e procurar através da pesquisa novos achados para serem interpretados e revelados com a intenção de contribuir para o campo da EJA. Assim, foram realizadas a análise dos conteúdos presentes nos documentos do âmbito municipal, estadual e federal de acordo com o Quadro 3.

Para Lüdke e André (2014), a análise documental, entendida como uma série de operações, visa estudar e analisar um ou vários documentos na busca de identificar informações factuais nos mesmos; descobrir as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com as quais podem estar relacionados, atentando-se sempre às questões de interesse.

3.2.4 Análise de conteúdo nos percursos formativos na EJA

Após um processo de leituras reflexivas dos teóricos escolhidos para alicerçar a pesquisa, optamos pela análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), por perceber que há uma grande riqueza cultural e experiencial nas falas dos sujeitos, sendo assim esse conteúdo nos possibilita múltiplas análises e inferências. Desvelando as vezes algo não percebido, mas que faz a diferença na trajetória do nosso trabalho. Nesse contexto, para Bardin (2011, p. 47), o termo análise de conteúdo designa:

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.

Nessa perspectiva, a análise de conteúdo possibilitou através de técnicas complementares desvelar o que está camuflado nas mensagens, permitindo conhecer, interpretar e confrontar o dito e o não dito em contextos diversos. Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais (Quadro 4): 1) pré-análise, 2) exploração do material, 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Quadro 4 - Etapas da análise de conteúdo e ações da pesquisa

Pré-análise	Exploração do material	Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação
Fundamentação teórica	Estruturação de indicadores do estudo	Interpretar as vozes dos sujeitos
Delimitação da temática	Levantamento das categorias	Inferências qualitativas
Formulação dos objetivos	Unidade de significação	Desvelamento das informações da pesquisa
Contato com o ambiente da pesquisa	Sistema de codificação	Confirmação ou refutação dos dados
Planejamento dos dispositivos de recolha de dados	Análise das categorias	Análise reflexiva e crítica

Fonte: Elaborado pela autora com base nos passos da pesquisa e nas ideias de Bardin (2011)

Refletimos essas etapas de acordo com o Quadro 4. A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da recolha de informações, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise.

A segunda fase, que consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro).

A exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (BARDIN, 2011).

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Nessa etapa ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. No percurso de nossa pesquisa, perpassamos por essas fases de forma planejada e com todo rigor da objetividade e a riqueza da subjetividade que a pesquisa exige na realização da análise.

3.3 O lócus, os sujeitos da pesquisa e suas interfaces

A pesquisa foi realizada com seis professores e quatro coordenadores pedagógicos de três escolas da Rede Municipal de Ensino que oferecem a modalidade da EJA. Porém, o produto da pesquisa, a formação continuada com temáticas específicas da EJA para professores e coordenadores, foi sugerido a realização no CETEP, local onde os professores de toda Rede Municipal encontram-se em formações continuadas, reuniões ou planejamento coletivo.

Nessa direção, apresentamos um breve relato das características das três escolas pesquisadas, de acordo com as informações do seu Projeto Político Pedagógico, assim como sua estrutura física, tempo e ambiente de encontros formativos. Sendo relevante apresentar o perfil dos professores e coordenadores que trabalham ou atuaram na EJA e os processos formativos.

3.3.1 A história das formações dos docentes da EJA em Guanambi

Diante da necessidade de investimentos na formação continuada dos profissionais que atuam na educação, a Secretaria Municipal de Educação implantou por iniciativa própria ou através de parcerias, programas de formação docente na educação básica, nas etapas da educação infantil, ensino fundamental e a modalidade EJA, instrumentalizando seus profissionais para a melhoria de suas práticas pedagógicas.

Em se tratando da EJA, como já referendado no primeiro capítulo, há uma lacuna evidente no que se refere à formação inicial dos profissionais que nela atuam, visto que não

existe na região do município de Guanambi graduação específica para essa modalidade. Consciente dessa carência foi promovido pela Secretária Municipal de Educação nos anos de 2000 à 2006 algumas formações específicas na EJA (Quadro 5).

Quadro 5 - Cursos de formação para professores da EJA

Ano	Cursos de formação	CH	Nº de professores participantes
2000	Programa de Educação de Jovens e Adultos	120	61
2002	PCN em ação - módulo EJA	80	22
2003	Recomeço supletivo de qualidade	80	32
2006	Educação de Jovens e Adultos: da teoria à prática	80	28
2007	EJA: ensinar com emoção e aprender com alegria	40	33

Fonte: Livro Memorial: Experiências, Reflexões e Esperanças (2008)

O Quadro 5 mostra que não houve formação no ano de 2001 e também nos anos de 2004 e 2005. A temática da formação no ano de 2003 nos chamou a atenção por fazer referência ao Ensino Supletivo. Esse ensino foi regulamentado pela Lei nº. 5.692 de 1971 que traz uma orientação liberal tecnicista, o qual visava contemplar os jovens e adultos com a proposta de reposição de escolaridade, sendo visto o suprimimento como aperfeiçoamento. A aprendizagem e a qualificação eram voltadas para a profissionalização com o objetivo de atender o mundo do trabalho.

A temática recomeço supletivo de qualidade trabalhada na formação de professores no ano de 2003, evidencia por parte dos formadores desconhecimento do parecer do CNE/CEB nº 11/2000 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA trazendo à baila conceitos e funções da EJA.

Percebemos no Quadro 5, a continuidade nas formações nos anos de 2006 e 2007 com temáticas pertinentes a modalidade da EJA. Não encontramos registros de formações nos anos de 2008 e 2009. As formações da EJA no município deram continuidade no ano de 2010 em parceria com o *Campus XII/UNEB*.

Nesse movimento, as formações específicas com os docentes da EJA não foram oferecidas nos anos de 2011 e 2012, continuando em 2013. Assim, percebemos as fragilidades e descompromisso dos gestores municipais nesse processo de continuidade e descontinuidade nas formações dos docentes da EJA.

Na visão de Demo (1994), há um conjunto de circunstâncias administrativas, organizacionais e metodológicas no campo da formação continuada, que propiciam a descontinuidade dos programas e projetos de um governo para outro, ocasionando ações

aligeiradas para atender de forma limitada o tempo político das administrações estaduais e municipais.

Nesse percurso de formações, observa-se que a formação continuada vem sendo compreendida como prioridade nos documentos oficiais do país, porém, sem articulação entre as várias instâncias de gestão municipal, além da ausência de incentivos financeiros para que os professores participem de maneira efetiva de programas de formação continuada. Quanto a formação, percebe-se claramente que o município consta com quase 100% de professores com formação superior, porém, muitas metas do Plano Municipal de Educação não foram atingidas como o plano de saúde dos profissionais da educação e a qualidade das condições de exercício da docência.

No decorrer dos anos, a maioria dos professores da EJA foi investindo na sua própria formação, participam de encontros propostos pela Secretaria Municipal de Educação ou em cursos de Especialização custeados com seus recursos próprios. Como não tem concurso específico para professores em EJA, esses sujeitos trabalham em outros segmentos, portanto, também participam de outras formações tanto da Rede Municipal (Quadro 6) como em programas de formações oferecidos tanto no âmbito estadual como federal a saber: PCN, Pró-Letramento, PROFA e PNAIC.

Quadro 6 - Formação específica em serviço para professores da EJA

Ano	Nº de professores da EJA	Formação continuada	CH	Nº de professores participantes
2013	59	Planejamento pedagógico em Rede	20 horas	11
2014	44	Construindo a proposta curricular da EJA: I etapa	60 horas	17
2015	62	Construindo a proposta curricular da EJA: II etapa	120 horas	36
2016	54	Planejamento pedagógico coletivo e grupo de estudo temático	40h	32
2017	68	Formação de professores da EJA: do conceito ao fazer pedagógico	100 horas	31
2018	56	Encontros formativos da EJA	20 horas	23

Fonte: Educacenso e Secretaria Municipal de Educação (2019)

Observando o Quadro 6, logo ficamos curiosos e cheios de indagações. Se o órgão público oferece as formações específicas na modalidade EJA, quais seriam as razões para

muitos profissionais não participarem? Seriam a pequena carga horária distribuída aos professores da EJA como complementar? A referida pesquisa procurou refletir sobre essas dentre outras questões.

3.3.2 Caracterização das escolas pesquisadas

A educação é regida por princípios e normas organizadas para orientar o trabalho educativo sistematizado em todo âmbito nacional. A escola por sua vez, tem nos dispositivos legais a diretriz para organizar os níveis e modalidades de ensino que vai oferecer, bem como a escolha dos profissionais da educação e sua valorização, para gestão democrática, para o acesso e permanência do sujeito na escola, definição do currículo, da avaliação, dos temas de relevância nacional e das peculiaridades locais.

As matrizes curriculares são aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação de Guanambi, que é o órgão do sistema municipal responsável pelo estudo, fiscalização, orientação e regulamentação da educação municipal. Nesse contexto educacional, apresentamos um breve relato sobre as características próprias de cada escola⁶ inserida nesta pesquisa.

A escola Cora Coralina está instalada em um prédio de construção velha há 30 anos. Conta com sete salas de aula, uma sala da direção, um laboratório de informática, e a sala reservada como sala de professores funciona como: biblioteca, planejamento pedagógico, sala para arquivos e depósito para armazenar os materiais de uso pedagógico como mapas, jogos, papéis, entre outros. E nessa pequena sala ainda existe uma divisória para amparar o projeto da cidade digital o qual oferece a internet para toda a escola. Tem uma quadra esportiva, uma sala de recursos multifuncionais, uma cantina e três banheiros. As salas são amplas, exceto a da direção, tendo uma conservação regular; apresentam problemas relacionados à iluminação e ventilação. Trata-se de uma construção de pequeno porte, que demanda muitas despesas para sua manutenção.

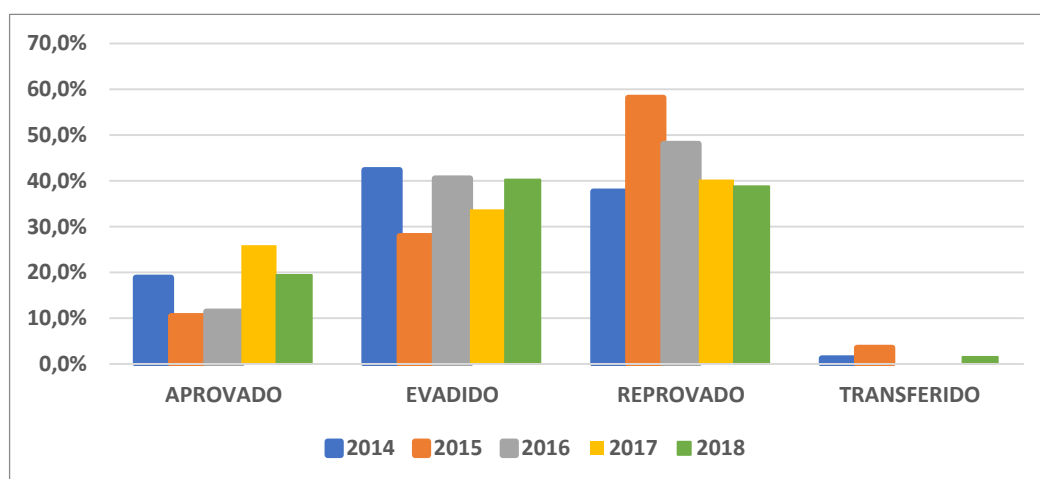
A Unidade funciona no período diurno, comportando 73 alunos na educação infantil (manhã e tarde) e 305 alunos nas primeiras séries do ensino fundamental (manhã e tarde); e no período noturno com 63 alunos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, perfazendo um total de 441 alunos regularmente matriculados.

⁶Usamos codinome para identificar as escolas pesquisadas. Priorizamos nomes de escritores e escritoras que descrevem o sertão nordestino, sua beleza, alegria, tristeza, seca, cultura e magia.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, o fazer pedagógico é alicerçado no sócio-interacionismo, pelas fecundas abordagens que condensam quanto à concepção do conhecimento, à construção do sujeito epistêmico, do conceito de aprendizagem e a noção de interdisciplinaridade. Tal corrente fundamenta-se nas ações pedagógicas de Piaget, Vygotsky e Paulo Freire.

Uma das ações estabelecidas no plano de ações anual da escola é promover oficinas que atendam às demandas profissionais dos alunos da EJA como manicure, culinária, bordado, artesanato, eletricitista, pedreiro, carpinteiro, a fim de motivá-los a sua permanência na escola, promovendo uma aprendizagem significativa. O Gráfico 1 especifica o desempenho dos sujeitos alunos da EJA I, estágio 1 e 2, nos períodos de 2014 a 2018.

Gráfico 1- Desempenho dos alunos da EJA da Escola Cora Coralina de 2014 a 2018

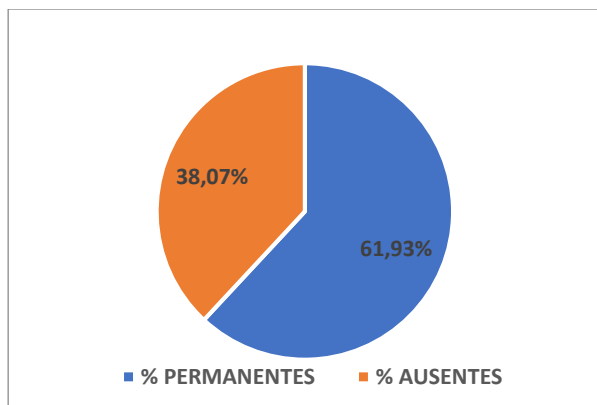


Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2018)

Visualizamos no gráfico, um percentual de 44,9% de alunos reprovados durante os 5 anos citados, esse número supera o número dos aprovados equivalendo a 17% e o de evasão com 36,8%. Essas informações nos chama a atenção e nos interroga. Seriam as práticas pedagógicas que não respondem às necessidades educacionais desses sujeitos os quais acabam por serem reprovados ou desistem da escola.

Seriam o currículo descontextualizado do cotidiano desses alunos, seriam a falta de coordenador pedagógico para acompanhar os planejamentos na escola, essas e outras informações colocam em alerta o fazer pedagógico dos profissionais de educação. Vejamos no Gráfico 2, que a taxa de alunos permanentes (somatório dos alunos evadidos, transferidos e reprovados) é bem maior em relação aos alunos que deixaram de frequentar.

Gráfico 2 - Alunos permanentes da EJA da Escola Cora Coralina de 2014 a 2018



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2018)

Com base no Gráfico 2, apresentamos o índice de permanência de 61,93% da Escola Cora Coralina, considerando que essa instituição só oferta a EJA I subdividida em estágio 1 e estágio 2, portanto, a maioria desses sujeitos está em processo de alfabetização, e esse fato nos remete a seguinte reflexão, o que faz muitos idosos moradores do campo permanecerem nessa escola seria o interesse pela leitura e a escrita, ou seria a escola um lugar social para se distrair. No tocante à permanência do aluno na escola, Reis (2009, p. 185) nos informa:

A permanência dos jovens e adultos na EJA aumenta quando existe boa adaptação do aluno à nova realidade; quando as relações professor-aluno são positivas; quando os alunos acreditam no seu próprio sucesso e quando se sentem envolvidos e valorizados pelas instituições onde estudam.

Precisamos enquanto educadores, ser pessoas receptíveis com os sujeitos da EJA e proporcionar um ambiente acolhedor para que ele possa sentir-se valorizado e respeitado enquanto pessoa que tem uma trajetória de vida peculiar. Outros sujeitos que permanecem por muitos anos nessa escola são as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais⁷ (NEE), o que sinaliza uma das necessidades de construção do currículo peculiar. Como fala Arroyo (2014) em seu livro “Outros sujeitos, outras pedagogias”, pois se o sujeito é diferente não podemos usar a mesma metodologia.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) reúne em um único indicador dois importantes conceitos para a qualidade da educação: as taxas de aprovação, reprovação e abandono, coletadas pelo censo escolar, e o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, avaliado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O IDEB é calculado com

⁷Para compreender melhor a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e caracterizar os sujeitos da EJA com Necessidades Educacionais Especiais leiam: Reis, Neves e Silva (2018), Miron e Reis (2017); Silva, Oliveira e Reis (2017).

base no aprendizado dos alunos em Português e Matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação), conforme o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Meta do IDEB da Escola Cora Coralina, anos iniciais do ensino fundamental



Fonte: QEduc.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

A Escola Cora Coralina tem demonstrado crescimento nos últimos anos, a escola vem superando a meta prevista e cresceu o IDEB. Assim, em 2013 a meta era de 4,4 alcançou 4,9. Em 2015, a meta era de 4,7 e conseguiu 5,2. E em 2017, a meta era de 5,0 e chegou a 5,3. Porém, não alcançou 6,0, a média nacional. Essa leitura do gráfico nos mostra que a escola pode melhorar a qualidade do ensino.

A Escola Patativa do Assaré é voltada para atender a demanda de vagas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e à modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, a escola apresenta uma estrutura moderna. Possui um espaço agradável e um refeitório, onde os alunos recebem e realizam as suas refeições no momento da merenda.

Assim, a instituição divide-se em dois espaços: o térreo e o primeiro andar. No espaço térreo tem as seguintes salas: sala da direção, secretaria, sala de professores, sala para arquivo morto, cantina, refeitório, depósito para armazenar alimentos para a merenda, sete salas de aulas, uma quadra poliesportiva, quadra para jogos na areia, sanitário para os professores, sanitário para direção, dois conjuntos de sanitários para os alunos (sendo um masculino e outro feminino), um banheiro com acessibilidade, uma sala de leitura, sala de informática e sala multifuncional. Em relação ao primeiro andar funcionam cinco salas de aulas.

Quanto aos pátios, a escola possui um interno e outro externo. O interno tem bebedouros e murais informativos, é coberto e é onde se realiza reuniões, festividades e outros eventos. O

externo possui uma quadra poliesportiva coberta e uma quadra para jogos na areia. As salas possuem uma boa estrutura física, são padronizadas, possuem cortinas, quadros brancos e suportes para afixar cartazes e outros, mas são extremamente quentes.

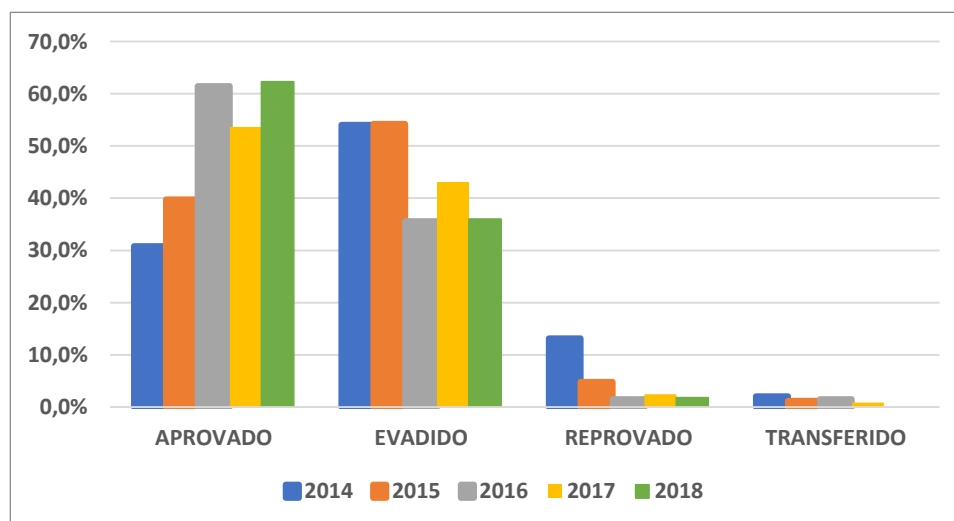
Atualmente, em todas as salas de aula foram instalados aparelhos de ar-condicionado, porém a rede elétrica da escola ainda não é compatível com o número de aparelhos que a instituição possui. Ao longo desses anos, a escola sofreu algumas alterações na sua estrutura física, em virtude do aumento do número de alunos.

No entanto, apesar de uma boa arquitetura, a escola ainda continua necessitando implementar a sua estrutura física. A escola não conta com espaços destinados ao pedagógico como sala para coordenação pedagógica e planejamento, grêmio estudantil, laboratórios de ciências e artes laborais e auditório para reuniões.

Uma das metas estabelecidas no plano de ação da escola é de solicitar da Secretaria Municipal de Educação, coordenadores para acompanhamento dos professores no desenvolvimento das ações pedagógicas com a finalidade de garantir aos discentes um ensino de qualidade.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, o trabalho é pautado em bases teóricas trazidas para o campo educacional de autores consagrados como: Freire (1997), Gadotti (2001), Forquin (1993), Dayrel (1992), e outros teóricos em que seus fundamentos, contemporaneamente têm se preocupado com a qualidade da educação dispensada regularmente às crianças, adolescentes, jovens e adultos. O Gráfico 4, a seguir, apresenta os resultados do desempenho dos alunos da EJA II, estágio 1 e 2, nos períodos de 2014 a 2018.

Gráfico 4 - Desempenho dos alunos da EJA da Escola Patativa do Assaré de 2014 a 2018

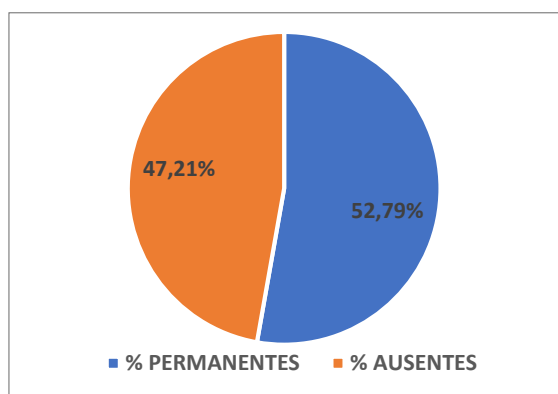


Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2018)

O Gráfico 4 clarifica que o índice de reprovação vem diminuindo, chegando a 5,6% no processo dos 5 anos. Pois, no ano de 2014, o índice foi de 13,1% alcançando 1,8% no ano de 2018, o que sinaliza que a aprovação aumentou em 2014, a taxa de aprovados era de 30,8%, em 2018 atingiu 62,3% e no total dos 5 anos chegou a média de 47,1%.

Esse fato nos chama a atenção para algumas questões como, será que esse aumento de alunos aprovados tem relação por serem alunos dos anos finais da EJA II, que corresponde aos estágios 1 e 2 e desejam concluir para ingressar no mundo do trabalho, ou será que essa escola atende às necessidades dos seus sujeitos no que diz respeito à aprendizagem significativa. Nesse sentido, qual seria a causa do alto índice de evasão atingindo 46,1% durante os 5 anos. A Escola Patativa do Assaré apresenta no Gráfico 5 a taxa de alunos permanentes e ausentes.

Gráfico 5 - Alunos permanentes da EJA da Escola Patativa do Assaré de 2014 a 2018



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2018)

O gráfico revela que 52%, dos alunos permaneceram na escola no decorrer desses últimos 5 anos, contudo o índice dos evadidos e transferidos ainda permanece alto com a taxa de 47,21%, quase a metade comparando com os permanentes. Os dados de faixa etária da escola revelam um número presente de jovens, assim a chegada dos sujeitos jovens nas escolas nos faz refletir: Quem são estes que estão hoje nas salas de aula da EJA? Quais são seus sonhos e perspectivas de vida? O que desejam aprender? O que os motivam a continuarem os estudos? Nesse movimento, refletimos sobre o IDEB da Escola Patativa do Assaré (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Meta do IDEB da Escola Patativa do Assaré, anos finais do ensino fundamental



Fonte: QEdú.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017)

O Ideb 2017 nos anos finais da Escola Patativa do Assaré atingiu a meta proposta pela escola de 4,3 e conseguiu 5,3, mas teve queda no IDEB e não alcançou 6,0. Nesse sentido, a referida escola está em situação de atenção, tem o desafio de crescer, ousar metas para a escola mais alta, para atingir a meta nacional.

A Escola Municipal Rachel de Queiroz atende os anos iniciais do ensino fundamental, 1º ao 5º ano, os anos finais do ensino fundamental, 6º ao 9º ano diurno, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, EJA I estágio 1 e 2 e EJA II, estágio 1 e 2.

As condições físicas do prédio escolar são precárias e precisam de melhorias, o prédio tem espaço amplo. No início desse ano foram construídos alguns espaços: uma sala de coordenação pedagógica e uma sala para os professores realizarem seus planejamentos. A instalação elétrica é precária e causa risco a integridade física da comunidade escolar, os banheiros são inadequados, os espaços de socialização como pátio e quadra precisam de melhorias.

A proposta curricular da escola fundamenta-se também nas Diretrizes Curriculares Nacionais e foi construída pelos professores e coordenadores pedagógicos do município de Guanambi, garantindo uma base comum e uma parte diversificada que possa atender às peculiaridades de cada escola e de sua região.

A escola possui na sua conjuntura os documentos: Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno Próprio e a Proposta Curricular da Rede. Para tanto, a escola se ancora na legislação vigente para organizar o atendimento ao seu público, a saber:

- ✓ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.
- ✓ Diretrizes do Programa Nacional de Educação Ambiental.
- ✓ Constituição Federal de 1988.
- ✓ Disposições do CNE, do CEE e do CME.
- ✓ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96.
- ✓ Lei nº 1.089/16 - Plano de Cargos, Carreira e Salário do Magistério Público Municipal de Guanambi.
- ✓ Lei nº 11.645/08 - História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.
- ✓ Lei nº 9.795-99 - Educação Ambiental.
- ✓ Parecer CNE/CEB nº 17/2001: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
- ✓ Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, Ciclo de Alfabetização.
- ✓ Parecer CNE/CEB nº 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
- ✓ Parecer CNE/CEB nº 4/1998: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
- ✓ Parecer CNE/CEB nº 8/2012: estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
- ✓ Plano Estadual de Educação, LEI nº 13.559 de 11 de maio de 2016.
- ✓ Plano Municipal de Educação, Lei 951/2015.
- ✓ Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.
- ✓ Regimento Escolar unificado das Escolas Municipais de Guanambi.
- ✓ Resolução CNE/CEB nº 2/2001: institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

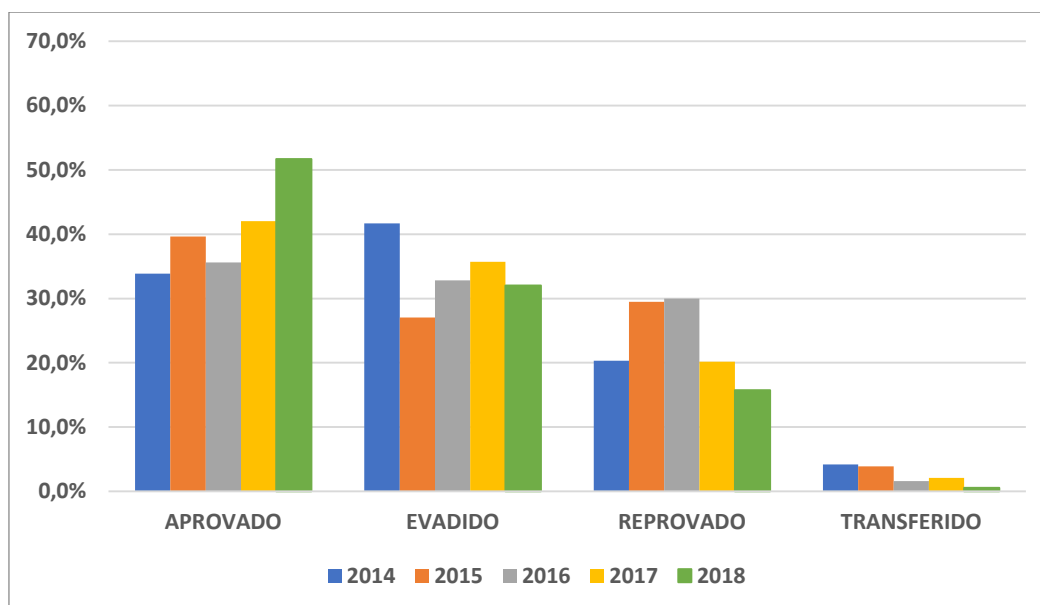
No campo cognitivo, a escola se baseia nas ideias de Piaget e Vygotsky para direcionar o trabalho de ensino e aprendizagem e procura junto à comunidade estreitar laços de parcerias, para que todos possam participar na tomada de decisões nas atividades desenvolvidas, assim como na elaboração de projetos que direcionem o futuro dos alunos, opinando e refletindo a respeito das ações a serem desempenhadas.

Durante a observação participante e diálogos com os gestores e professores, tivemos a informação que a referida escola no início de 2019, passou a adotar a filosofia militar. Por conta do aumento de tráfico de drogas no referido bairro. Segundo informações, muitos desses jovens alunos estão envolvidos com drogas e furtos, os quais sempre acabam sendo presos. Porém, os militares e o coronel responsável só acompanham os alunos do diurno por serem alunos

menores de idade. Mas, colaboram com o noturno realizando palestras e visitas nas salas de aulas, explicando sobre a filosofia⁸ militar. No entanto, compreendemos que a ação educativa desses policiais na escola está mais para uma intervenção militar, excludente e repressora.

O Gráfico 7 especifica os resultados dos sujeitos da EJA I (estágio 1 e 2) e EJA II (estágio 1 e 2), nos períodos de 2014 a 2018.

Gráfico 7- Desempenho dos alunos da EJA da Escola Raquel de Queiroz



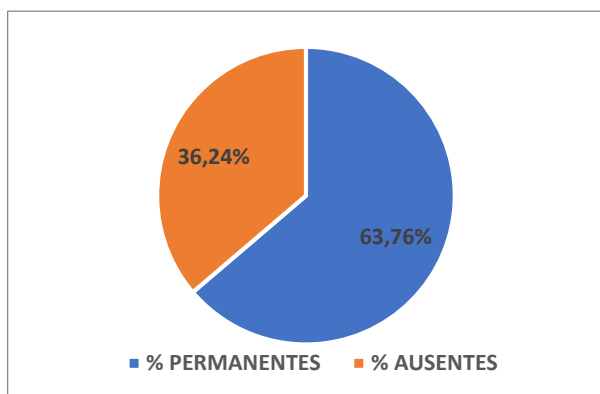
Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2018)

O gráfico apresenta uma leitura delicada, pois adicionando o número dos reprovados, desistentes e transferidos dos 5 anos acima, temos o percentual de 59,8%, essa porcentagem supera a taxa de aprovados que é de 40,2%. Nesse sentido, a escola precisa repensar o seu currículo para sanar ou no mínimo amenizar esse caótico quadro de resultados. Mas, percebemos que nos últimos 2 anos têm aumentado o índice de aprovação.

Observamos que a taxa de alunos permanentes no Gráfico 8 supera a taxa de ausentes e isso nos leva a pensar que os jovens e adultos procuram a escola porque acreditam que através dos estudos poderá ingressar no mundo do trabalho e consequentemente ajudar as suas famílias.

⁸Segundo a filosofia militar, a disciplina é a palavra de ordem para formar cidadãos realmente preparados para um futuro brilhante. Em um colégio militar, alunos indisciplinados não são aceitos na instituição. Colégios militares são aqueles que buscam trazer a conduta de comportamento para seus alunos.

Gráfico 8 - Alunos permanentes da EJA da Escola Raquel de Queiroz de 2014 a 2018



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2018)

Constatamos com base no Gráfico 8, que o índice de permanência de 63,76%, no período desses 5 anos se mostra significativo, levando em consideração os desafios que esses sujeitos enfrentam na sua diversidade como jovens, adultos, idosos, mulheres, trabalhadores do campo e da cidade, pessoas sem trabalho fixo, muitos desses sem moradia própria e sem perspectiva de melhoria de vida.

Esse índice nos leva a refletir sobre como os sujeitos da EJA atribuem significados da escola para a sua vida. Porém, entendemos como alunos ausentes, a percentagem de 36,24% que são os evadidos e os transferidos, nessa direção questionamos sobre o que tem contribuído para que esses alunos deixassem de frequentar a escola. As informações dos Gráficos 9 e 10 colocam a escola em alerta.

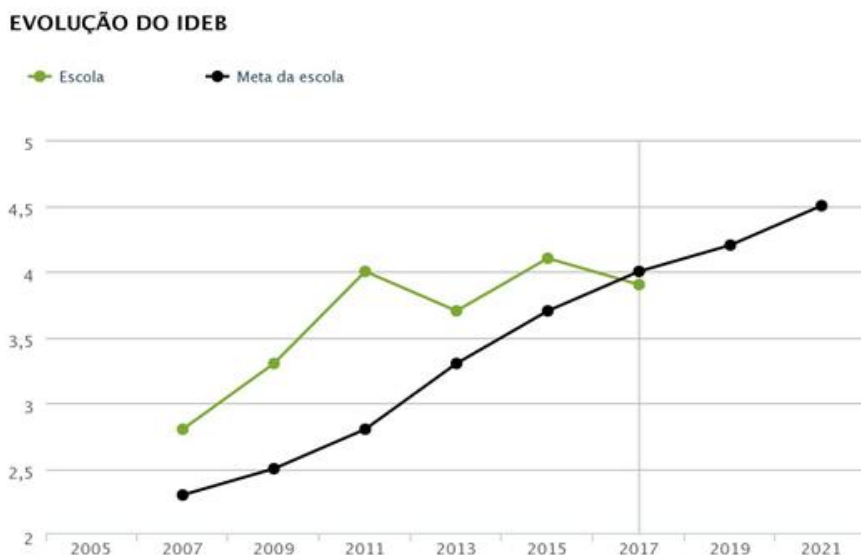
Gráfico 9 - Evolução do IDEB dos anos iniciais da Escola Rachel de Queiroz



Fonte: QEduc.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017)

A leitura do Gráfico 9 revela que a escola não atingiu a meta da escola dos anos iniciais que era de 5,1. Não cresceu no IDEB, ficando com 4,3 e, portanto, distante de alcançar a média nacional que é 6,0. Nesse sentido, a escola encontra-se em estado de alerta.

Gráfico 10 - Evolução do IDEB dos anos finais da Escola Rachel de Queiroz



Fonte: QEdú.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017)

O IDEB de 2017 da Escola Patativa do Assaré não atingiu a meta da escola que foi 4,0, ficando com 3,9 no IDEB. Dessa forma, teve queda e não alcançou 6,0. A escola está em situação de alerta. Precisa melhorar a sua situação para garantir mais alunos aprendendo, consequentemente concluindo os anos finais do ensino fundamental.

3.4 Perfil dos coordenadores e professores participantes da pesquisa

Historicamente, não temos parâmetros oficiais para delinear o perfil do educador de jovens e adultos e a sua formação, no âmbito nacional. Esse perfil vem sendo construído no dia a dia desse professor. Assim, Arroyo (2008, p.18) corrobora dizendo:

O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA e irmos construindo esse perfil da EJA e, consequentemente, teremos que construir o perfil dos educadores de jovens e adultos e de sua formação.

Arroyo (2008) nos alerta a construir o perfil dos educadores da EJA, assim como os percursos da formação. E anuncia na política de EJA da Rede Estadual, um conjunto de características que são necessárias à construção do perfil do educador de EJA, quais sejam:

a) ter formação acadêmica ou em serviço com os tempos da juventude e vida adulta; b) conhecer a comunidade em que atua e sua formação: como vivem e trabalham os jovens e adultos; c) participar, conhecer, entender os Movimentos que se organizam em torno da luta por conquista de direitos para os populares; d) comungar com os ideários e exercitar os princípios da Educação Popular; e) cooperar, de forma crítica e competente, com a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, assegurando direitos para a EJA; f) construir uma prática dialógica nos espaços, tempos e processos de EJA, considerando os saberes da vida como conteúdos fundantes do processo pedagógico; g) entender e respeitar, de maneira positiva, a diversidade de território, idade, gênero, sexo, raça/etnia, crenças e valores, assumindo-a como elemento pedagógico; h) apresentar projeto de trabalho solidário para intervenção na realidade sociopolítica e cultural dos educandos da EJA. (BAHIA, 2009, p. 4).

O autor citado nos possibilita refletir o quanto é relevante a construção do perfil de educador de EJA, mas somos cientes que esse perfil é processual e deve ser construído no dia a dia na vivência com os sujeitos e na militância para a conquista e reconhecimento dos direitos. Mas, também não podemos esquecer que é de obrigatoriedade do estado e do município investir na formação em serviço desses profissionais.

Nesse sentido, deve ser criada uma política específica de formação continuada para esses profissionais que são efetivos no cargo de professor. Após a recolha das informações da pesquisa, construímos o perfil dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam na EJA na intenção e curiosidade em saber sobre questões relativas ao campo da EJA, sua formação, atuação, profissionalização e desafios.

Da mesma forma que os docentes necessitam conhecer o perfil dos seus alunos para construir uma aprendizagem significativa, os coordenadores pedagógicos e formadores também precisam identificar o perfil do grupo de docentes com os quais trabalham, para oferecerem uma formação que possibilite a superação de práticas descontextualizadas, e sim uma formação que motive os sujeitos a refletirem sobre a sua própria prática e encontrar novos caminhos de formação. Nessa perspectiva, o Quadro 7 demonstra o perfil da formação inicial dos docentes da EJA.

Quadro 7 - Formação inicial dos professores da EJA da Rede Municipal de Guanambi

Nº de prof. da EJA	Nº de prof. sem graduação	Nº de prof. graduados	Nº de prof. especialistas	Nº de prof. especialistas em EJA	Nº de prof. mestres ⁹	Nº de prof. Doutores
57	1	56	51	4	2	-----

Fonte: Secretaria de Educação (2019)

Assim, a Rede Municipal conta com 99% dos profissionais que trabalham na EJA graduados e com especializações em diversas áreas do conhecimento, algumas em EJA, mas não podemos acomodar, pois a formação docente precisa ser continuada. Como já comentamos no primeiro capítulo, as formações iniciais em EJA nas graduações são raras ou inexistentes, por isso muitos dos docentes não têm ou possui pouco conhecimento das peculiaridades dessa modalidade. Como já alertava Dantas (2012), sua formação é adquirida na prática em sala de aula e nas trocas com os seus pares.

Nesse percurso formativo fragilizado, os docentes da EJA ainda enfrentam muitas dificuldades no cotidiano escolar como a falta de espaço físico ou espaço físico que foi pensado para atender crianças e adolescentes; falta sala para os planejamentos pedagógicos e encontros formativos nas escolas; escassez de material didático específico para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos; indisponibilidade de tempo ou de organização de horários para realização de encontros coletivos; falta de recursos tecnológicos como computadores e data show disponíveis; pouca iluminação no turno noturno; e, nas escolas, não têm coordenador pedagógico.

Desse modo, reconhecemos que o professor comprometido da EJA, que milita por uma educação crítica e emancipadora, demonstra um perfil plural rico em saber experiencial. Segundo Tardif (2002), o saber experiencial é o saber desenvolvido e criado pelo próprio professor ao pôr em prática a sua função docente. Assim, os saberes dos professores não advêm somente da teoria, mas também da prática pedagógica, incluindo todo o processo pelos quais esse educador se formou. Por isso, não podemos camuflar ou desvalorizar seus diversos saberes, mas sim incorporar em um currículo de formação específica de educadores de EJA.

Traçamos o perfil profissional dos coordenadores revelando a trajetória e sua implicação na Educação de Jovens e Adultos em Guanambi-BA. Dessa forma, recolhemos as informações por meio da ficha de identificação no decorrer da entrevista. Na intenção de proteger a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, os nomes mencionados são fictícios, foram

⁹Temos uma coordenadora pedagógica da Rede que atua na EJA, 20 horas e atualmente encontra-se em licença para aprimoramento profissional em doutorado.

dados pelos participantes durante a entrevista, como algo que representasse a sua pessoa, portanto, carregado de sentimentos subjetivos, em conformidade com o Quadro 8.

Quadro 8 - Ficha de identificação dos quatro coordenadores da pesquisa

Perfil dos coordenadores de EJA	Idade	Gra - duação	Especializações	Carga horária na Rede	Carga horária na coordenação da EJA	Tempo de trabalho na docência	Tempo de docência na EJA	Tempo na coordenação na EJA
Margarida	43	Pedagogia	Doutoranda e mestre em Educação. Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Metodologia da Educação Infantil	20 h	20 h	23 anos	4 anos	10 anos
Bela	43	Pedagogia	Gestão Escolar, Gestão Educacional, Coordenação Pedagógica e Língua Portuguesa	40 h	6 h semanais	25 anos	7 anos	6 anos
Clarice Lispector	41	Pedagogia	Mestre em Educação. Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental, Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica	20 h	2 h mensais	24 anos	-	3 anos
Águia	42	Ciência da Computação	Mestre em EJA. Especialista em Gestão Educacional e Planejamento Pedagógico	40 h	20 h	22 anos	3 anos	1 ano

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

O Quadro 8 permitiu clarificar as principais características dos coordenadores pedagógicos que participaram como sujeitos da pesquisa. Essas informações para a construção do perfil foram frutos da análise das entrevistas semiestruturadas. Escolhemos como critério para participar desta pesquisa dois coordenadores com experiência de trabalho na coordenação geral da EJA e os outros dois por serem coordenadores que já trabalharam nas escolas que oferecem a EJA.

Desses sujeitos, duas coordenadoras estão exercendo outras funções na educação, uma coordenadora afastada para aprimoramento profissional, e um coordenador que exerce a função de coordenador geral da EJA na Rede Municipal. Esse coordenador geral atende as sete escolas municipais, com a carga horária de 20 horas, sendo quase impossível acompanhar as escolas e suas respectivas turmas, no entanto, dá suporte nos encontros formativos mensais com o coletivo de professores.

Constatamos que os coordenadores participantes desta pesquisa são professores experientes na docência, com formação inicial e continuada para a atuação na função da docência e da coordenação, o que evidencia a busca pelo conhecimento e o desejo de melhoria enquanto profissionais. Somente uma coordenadora não conta com o tempo de docência na EJA, mas segundo esta, tem experiências como professora universitária do componente curricular Estágio e Pesquisa, e alguns alunos fazem os seus estágios em turma da EJA.

No entanto, “o coordenador é o mediador da construção e o estabelecimento de relações entre todos os grupos que desempenham o fazer pedagógico, refletindo e construindo ações coletivas” (VASCONCELLOS, 2006, p. 84). Nesse sentido, o coordenador necessita delimitar seu espaço de atuação com uma carga horária que possibilite exercer o seu papel como articulador no processo de ensino e aprendizagem, seja nas questões que envolvem a escola e a comunidade, na construção do Projeto Político Pedagógico como no ato de escuta e diálogo com os sujeitos professores e alunos.

Verificamos que o tempo de coordenação na EJA entre os sujeitos varia de 1 a 10 anos, esse fato mostra dois lados, de um lado um profissional que pelo tempo de atuação e formação evidencia experiências consolidadas quanto ao conhecimento nesse campo e o outro lado constatamos um profissional com 1 ano de experiência na coordenação da EJA, porém, observando o quadro acima percebemos que esse coordenador tem mestrado em EJA.

A Rede Municipal conta com profissionais capacitados para desenvolver um trabalho de formação continuada específica com os sujeitos professores da EJA, porém a quantidade mínima de horas quando apresenta dois coordenadores, um com 6 horas semanais e o outro com 2 horas mensais destinadas ao atendimento dos sujeitos professores da EJA poderá influenciar no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento profissional.

Para Garcia, Hipólito e Vieira (2005, p. 47, 49), “o coordenador pedagógico constitui a sua identidade resultante de suas habilidades como docente, negociada entre as múltiplas representações tecidas nas relações com o sistema escolar”. O coordenador é também professor, primeiro ele constrói a identidade docente vivenciando os processos formativos inerentes a

profissão de professor e no dia a dia através das experiências, da formação continuada e das relações com os seus pares a identidade do coordenador pedagógico vai se construindo.

Não existe concurso específico para coordenador em EJA e sim para coordenador pedagógico. Diante dessa situação, um coordenador pedagógico de 20 horas assume uma escola que funciona três turnos, porém pouco ou quase nenhuma carga horária é destinada a EJA, alegando que a demanda do diurno requer mais tempo. Haja vista que é impossível o coordenador com essa carga horária atender as demandas da escola. E assim evidenciamos o descaso na EJA, se sobrar tempo pode ser que o coordenador atenda o sujeito professor da EJA.

Dessa forma, a EJA no município de Guanambi tem alguns encontros formativos mensais oferecidos pela Rede Municipal, o que não justifica a falta de coordenadores nas escolas com carga horária para atendimento dos sujeitos professores e alunos. Nesse movimento, apresentamos o perfil dos professores participantes da pesquisa (Quadro 9).

Quadro 9 - Ficha de identificação dos seis professores da pesquisa

Perfil dos prof. de EJA	Idade	Graduação	Especializações	Vínculo de trabalho	CH na Rede	Componente Curricular que leciona	CH na EJA	Atuação segmento/estágio	Tempo de trabalho na docência	Tempo de docência na EJA
Orquídea	60	Pedagogia	Psicomotricidade e Gestão Escolar	Efetivo	40 h	Ciência	3 aulas	EJA I estágio 2	25 anos	3 anos
Sol	59	Pedagogia	Psicopedagogia	Efetivo	40 h	Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciência	13 aulas	EJA I Estágio 1	21 anos	21 anos
Lua	53	Pedagogia e Biologia	Docência Administração Escolar, Biologia e Gestão Escolar	Efetivo	40 h	Ciência	9 aulas	EJA II, Estágio 2	27 anos	8 anos
Safira	56	Biologia	Ciências Biológicas e Gestão Escolar	Efetivo	40 h	Ciência e Arte	11 aulas	EJA II, Estágio 2	37 anos	21 anos
Abiel	28	Educação Física	Educação Física, Educação inclusiva	Temporário	20 h	Língua Portuguesa e Arte	13 aulas	EJA II, Estágio 2	6 anos	2 anos

			e Gestão Escolar							
Girassol	35	Pedagogia	Psicopedagogia e Educação do Campo	Efetivo	20 h	Língua Inglesa	2 aulas	EJA, II, Estágio 2	13 anos	2 anos

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

Percebemos que a maioria dos professores tem graduação em Pedagogia, isso assegura que tiveram o componente da EJA, com a carga horária de 60 horas. A maioria possui mais de uma especialização, nesse caso interrogamos: Será que a certificação é sinônimo de qualificação? Quais as instituições responsáveis por essas pós-graduações?

A Rede conta com 99% do seu quadro de professores efetivos, sendo a forma de ingresso o concurso público. Constatamos no Quadro 9 que os professores possuem vasta experiência na docência e na EJA, porém varia o tempo de docência entre 2 a 27 anos. Reconhecemos como positivo que novos profissionais trabalhem na EJA, para quando os professores mais experientes aposentarem a Rede não corra o risco de contratar professores sem formação em EJA.

Quanto à distribuição da carga horária, 50% dos professores afirmaram que complementa a carga horária na EJA. Mas eles disseram que desejam um turno completo na EJA, pois a hora-aula no noturno é de 40 minutos e no diurno é de 50. Isso impede muitas vezes de concluir a temática trabalhada. Como registra 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”. A EJA torna assim um lugar de arranjo de acordo com a conveniência de alguns gestores ao distribuírem a carga horária de trabalho para a equipe docente.

Esclarecemos que a carga horária de trabalho dos professores é contemplada com a Lei 11.738/2008 (art. 2º), que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, na composição da jornada de trabalho que deve observar o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Logo, 1/3 da jornada será dedicado à preparação de aulas e às demais atividades fora da sala. Assim, exercem suas atividades em jornada de 20 horas, com 13 horas de contato direto com os alunos e 7 horas destinadas às atividades complementares.

A atual configuração das escolas municipais que atendem à EJA, não tem coordenador pedagógico nas escolas para acompanhar as atividades complementares semanais, e o diretor também não acompanha, pois segundo esses os serviços burocráticos consomem todo o seu

tempo. Os docentes¹⁰ raramente encontram com os seus pares devido os horários não coincidirem. Na maioria das vezes os professores que lecionam na mesma classe com diferentes componentes curriculares não reúnem para refletirem sobre as práticas pedagógicas, dificuldades encontradas ou possíveis soluções. Assim, o professor planeja as suas atividades complementares na escola individualmente.

¹⁰Notas registradas no caderno de campo, durante as observações (2018).



Figura 5 - Momentos de planejamentos coletivos no CETEP

A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO INTERFACE NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Pensar os currículos de uma escola pressupõe, então, viver seu cotidiano, que inclui, além do que é formal e tradicionalmente estudado, toda uma dinâmica das relações estabelecidas. Ou seja, para se poder falar dos currículos praticados nas escolas, é necessário estudar os hibridismos culturais vividos nos cotidiano. (FERRAÇO, 2006, p. 10).

Representamos de forma imagética esse capítulo com a cena de um encontro coletivo com professores da EJA da Rede Municipal. Nesses encontros há momentos de estudos, planejamentos e trocas de experiências. Precisamos pensar nas relações estabelecidas com todos os sujeitos desse processo, pois cada escola da rede tem suas peculiaridades históricas e culturais representados em cada lócus.

Compreendemos a prática pedagógica como ação intencional do professor no espaço da sala de aula de forma reflexiva e coletiva, nessa perspectiva os pontos que seguem nos proporcionará uma reflexão crítica entre o que dizem os teóricos, os documentos escolares, os sujeitos da pesquisa e a nossa análise enquanto pesquisadoras, buscando detalhes ora não percebido, mas existente nesse cotidiano escolar.

4.1 Grupo de estudos formativos no cotidiano da instituição escolar

A Secretaria Municipal de Guanambi tem um percurso de grupo de estudos formativos há alguns anos. Pelo motivo de não terem coordenadores pedagógicos nas escolas, os professores encontram mensalmente com a coordenadora pedagógica da Rede Municipal, para juntos realizarem estudos temáticos, trocas de experiências e selecionarem atividades para complementar os projetos e os livros didáticos. Assim, Ferraço (2007, p. 92) nos apresenta outras possibilidades no/do cotidiano escolar.

Os sujeitos cotidianos, a cada dia, inventam-se e, ao se inventarem, inventam a escola. Por isso não há repetição, não há mesmice. A rotina é algo que se realiza a cada dia de forma diferente e que se expressa nas tentativas de enfrentamentos das questões que se colocam nas escolas. A cada dia, há outras questões e outros enfrentamentos, com a marca da humildade dos praticantes, ao assumirem que não podem e não conseguem controlar tudo e todos ao mesmo tempo, cientes de que a lógica determinista e causal não lhes possibilita uma ação que rompa com as estruturas que aprisionam a vida na escola.

Esse ambiente desafiador é o cotidiano escolar, cheio de culturas diversas. A cada encontro uma novidade, um pensar diferente, outras curiosidades e descobertas. Assim é possível uma formação continuada no cotidiano escolar, pois os sujeitos estão em constante movimento de busca e desafios.

Nessa perspectiva, observamos a presença da ideia de reflexão sobre a prática proposta por Schön (1997) e a possibilidade de construção de conhecimento pelos professores em serviço, tendo em vista que são estes que, durante o ato pedagógico, buscam resolver problemas e incertezas vivenciados no cotidiano da sala de aula.

Considerar o professor como profissional reflexivo é percebê-lo como profissional que produz conhecimento e que pode contribuir para solucionar e tomar decisões sobre os problemas presentes no contexto da sala de aula, sem necessariamente esperar soluções prontas ou receitas na busca pela melhoria do processo educativo.

Nesse sentido, é possível o docente da educação básica fazer pesquisa e ser professor pesquisador, pois a pesquisa no chão da escola é uma atividade mais próxima do aluno e do professor e não é privilégio exclusivo das universidades “fazer pesquisa”, também como professores da educação básica devemos sentir pertencente a categoria de professores pesquisadores, na busca da melhoria e qualidade da educação. Zeichner (1998, p. 11) alerta para a importância do espaço escolar ser fonte permanente de pesquisa:

A formação do professor deve ser pensada em um coletivo que se proponha a assumir o protagonismo das suas ações, pela via da pesquisa da/na própria prática; a ideia do professor pesquisador ganha contornos nesses contextos, pois permite uma maior aproximação com as atividades não só de ensino e transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de produção de saberes da/na prática.

A produção de saberes da e na prática educativa deve dialogar com as “redes de saberes e fazeres” dos discentes. Desvelar o currículo oculto dando vida ao cotidiano escolar pois ele é dinâmico no movimento ensino e aprendizagem. Assim, Freire (2005, p. 78), corrobora “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Não podemos ser omissos diante da situação caótica com que muitos de nossos governantes tratam a EJA, apesar dessa modalidade de ensino ter legalidade, como citamos em capítulos anteriores. Não basta ter as leis registradas se não as conhecemos e tão pouco buscamos o direito de fazer-se cumprir, e o direito à formação continuada para os docentes é uma delas.

4.2 A prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos em Guanambi

Na educação atual existem muitas culturas negadas e silenciadas no currículo, existem culturas que quase não se encontra material sobre o assunto. Nessa direção, as salas de aula da EJA não podem continuar sendo um lugar para a memorização de informações descontextualizadas. Se o assunto não estiver contextualizado, não faz sentido para o aluno, será um conteúdo que não prenderá o interesse do mesmo e por consequência não terá importância para o aluno, logo será esquecido e nada daquilo que for estudado o aluno levará para a vida.

Consideramos a escola um campo de vivência e cidadania, por isso é preciso que ela possa trazer no seu alicerce o ideal de proporcionar aos educandos momentos prazerosos de aprendizagem, por esta razão a grande importância do bom relacionamento afetivo entre docentes e discentes dentro da escola. Nesse sentido, levando em conta a sensibilidade, Freire (1996, p. 52) corrobora afirmando:

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente é permitir que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor [...] não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.

Dessa forma, o educador deve ser um profissional que deixe transparecer o seu caráter profissional e ético diante de qualquer ato avaliativo, deve considerar a avaliação de forma processual e contínua, motivando o sujeito aluno a realizar também a sua autoavaliação. O papel de um professor afetuoso nas classes da EJA é fundamental para esse público que chega muitas vezes cansados da sua lida diária e desmotivados. Inicia o ano letivo, mas muitos não conseguem permanecer até a conclusão.

Propiciar um ambiente acolhedor com aprendizagens significativas permitem aos sujeitos alunos elevar a baixa autoestima para que possam vencer os desafios do cotidiano. Nesse sentido, sugerimos algumas organizações para o trabalho pedagógico na EJA:

- Propor atividades que tornem os alunos curiosos e investigativos.
- Evitar a passividade.
- Valorizar o processo, e não apenas a rapidez na realização das atividades.
- O trabalho pedagógico com jovens e adultos exige uma relação de confiança, de cumplicidade, em que se estabeleçam vínculos afetivos entre todos, educadores e educandos, de maneira a superar as árduas histórias pessoais em busca de uma educação plena.

Apresentamos¹¹ algumas práticas pedagógicas baseadas na Pedagogia de Projetos de Nilbo Nogueira (2007), que foi considerada como experiência exitosa pelos docentes e discentes da EJA da Rede Municipal de Guanambi, nos anos de 2005 à 2012. O principal objetivo era divulgar os trabalhos desenvolvidos nas classes da EJA na Rede Municipal de Ensino com o propósito de valorizar e incentivar a construção da autoestima dos educadores e educandos no processo ensino e aprendizagem e como objetivos secundários: fortalecer a possibilidade de vinculação com o diferente, com a diversidade, a partir da aceitação da livre expressão de si e do outro; proporcionar a discussão sobre a diversidade cultural, identificando

¹¹Educação em Re-Vista, Secretaria Municipal de Educação de Guanambi, jan./dez. 2012.

a beleza e importância do reconhecimento das tradições e costumes dos povos para a formação humana.

O coletivo de professores, coordenação e gestores apoiaram a ideia na esperança de diminuir a evasão escolar e proporcionar aprendizagens significativas e prazerosas. Dessa forma, seria criada novas práticas pedagógicas capazes de promover aprendizagens fora dos limites da organização escolar tradicional. A metodologia foi desenvolvida em momentos para melhor organização dos tempos pedagógicos, visando atingir os objetivos propostos.

1º. Momento - É feito um levantamento prévio através de entrevistas com alunos, professores, coordenadores pedagógicos, diretor e vice- diretor. Sobre a temática a ser desenvolvida.

2º. Momento - Após este diagnóstico, realizamos um planejamento coletivo com os docentes da EJA, para construção do projeto interdisciplinar.

3º. Momento - Cada escola escolhe a sua forma de abertura da temática do projeto que poderá ser através de uma palestra, filme, dinâmica, mensagem, texto reflexivo, música dentre outros. Esse momento serve para aguçar as curiosidades sobre o tema e motivar os alunos a conhecer e produzir novos conhecimentos.

4º Momento - É o momento em que toda a escola participa ativamente das ações propostas, percorrendo diversos caminhos para alcançar os objetivos previamente definidos. Desvendar o problema e responder as questões proporcionarão aprendizagens e atitudes de cooperação e participação.

5º Momento - Nessa etapa, a organização das ações é bastante relevante, pois o professor juntamente com a turma dividirá grupos de trabalhos onde serão definidos os assuntos a serem pesquisados.

6º Momento - Partilha dos resultados obtidos com possibilidade de replanejamento e readaptação de alguns subtemas de acordo com o grau de compreensão e produção de conhecimento por parte de alguns alunos.

7º Momento - Estabelece os critérios de avaliação de forma coletiva e diversificada.

8º Momento- A organização das formas de apresentação do produto final ficará a critérios de cada escola. Os resultados são apresentados numa Noite Cultural, um momento especial em que compartilhamos com a comunidade guanambiense as produções dos nossos alunos. Vale ressaltar que esse momento festivo é organizado por toda a comunidade envolvida; escolas municipais que atendem a EJA, coordenação pedagógica e Secretaria Municipal de Educação. (CARVALHO; OLIVEIRA, 2010, p. 51).

Depoimentos dos sujeitos docentes e discentes que participaram das Noites Culturais em Guanambi, registrados na Revista, Educação em Re-Vista da Rede Municipal, no ano de 2012.

Percebi que alguns alunos avançaram na leitura e melhorou a entonação, após uma sequência de trabalhos com a literatura de cordel. (Professora Elenice).

A Noite Cultural foi muito boa. Pois eu apresentei o teatro sobre o meio ambiente e aprendi que a vida é muito importante, por isso devemos

conscientizar todas as pessoas a não destruir o meio ambiente em que vivemos. (Marcelino, depoimento do aluno em Libras, transcrito).

Na Noite Cultural percebi durante as apresentações que todos somos iguais, porque somos capazes. Muitos amigos sorria porque eu ia à escola mas não importei, hoje sei ler e me sinto uma cidadã. (Aluna Marinalva).

O projeto em si teve um valor muito significativo para nossos alunos que se posicionaram a todo momento como ser pensante e reflexivo. O trabalho com a EJA nesta perspectiva fica cada vez mais produtivo, dinâmico e prazeroso para aluno e professor. Portanto, a Noite Cultural da EJA não deve jamais morrer! (Professora Luciana).

De acordo com os depoimentos sobre a participação nas Noites Culturais (Quadro 10), fica evidente tanto para os alunos como para os professores, que precisamos garantir espaços para que esses alunos possam ampliar seus conhecimentos e ultrapassar a visão assistencialista, buscando na educação, alternativas que o preparem integralmente, para que se torne um ser social capaz de interagir e transformar o meio em que vive.

Quadro 10 - Noites Culturais¹² da EJA em Guanambi

Ano	Temática	Objetivo
2005	O folclore brasileiro	Possibilitar aos educandos conhecer, registrar e vivenciar algumas manifestações da cultura popular brasileira.
2006	Personagens de todos os tempos	Resgatar alguns personagens de todos os tempos, que marcaram épocas e entraram para a história, deixando-nos legados.
2007	Retratando a Cultura Nordestina	Identificar os autores da cultura da região nordeste a partir de pesquisa de campo e estudo bibliográfico.
2008	Cantando e dançando pelo Brasil	Discutir e refletir sobre as diversas manifestações culturais presentes nas cinco regiões do Brasil.
2009	As multifacetadas da cultura baiana	Analisar a diversidade cultural existente na Bahia, reconhecendo-a como importante aspecto na formação do povo baiano.
2010	Cantando e dançando pelo Brasil	Despertar nas pessoas jovens e adultas através da música, da dança popular, da expressividade e da arte, o senso de trabalho em equipe, desenvolvendo a ideia de cooperação e respeito mútuo

¹²A prática pedagógica das Noites Culturais já foi objeto de estudo de mestrado e de outros trabalhos de pesquisa. Para saber mais, ver: Carvalho (2013); Carvalho e Oliveira (2010).

2011	Teatro: Resgate da cidadania	Construir, expressar-se e comunicar mediante as artes plásticas e visuais, articulando a percepção, a imaginação, a memória, a sensibilidade e a reflexão.
2012	Meio ambiente e sustentabilidade	Discutir propostas relacionadas aos problemas ambientais e sociais decorrentes da interferência do homem na natureza e proporcionar ações sustentáveis.

Fonte: Elaborado pela autora com dados da Secretaria Municipal de Educação (2012)

Realizamos esse projeto durante 8 anos consecutivos, foi encerrado por motivo de cortes financeiros, segundo o Gestor Municipal. No entanto, sabemos que quando troca de gestores os projetos mesmo que comprovada experiência exitosa são muitas vezes cortados ou substituídos. Dessa forma, revela política de gestão e não políticas públicas municipais.

Conscientes da importância dessas práticas pedagógicas, os professores da EJA em 2017, juntamente com a coordenação pedagógica, resolveram dar uma nova roupagem a esse projeto. Permaneceu o projeto coletivo com a mesma temática, porém deixou de ser um projeto com culminância com toda a Rede Municipal. As escolas poderiam ampliar, modificar e realizar sua culminância na própria escola, convidando a comunidade escolar para participar tanto no processo como na culminância. Apoiada nas ideias de Ferraço (2003, p. 158), o projeto da Noite Cultural passou a mergulhar no cotidiano escolar.

Penso ser essa uma das razões que justificam estudos envolvendo os cotidianos das escolas: estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos lugares, tanto como alunos, alunas que fomos quanto como professores, professoras que somos. Estamos sempre retornando a esses nossos lugares (Lefebvre) entre-lugares (Bhabha), não-lugares (Augé), de onde, de fato, nunca saímos.

O referido projeto seria agora o reflexo da sua escola, da comunidade, a identidade construída nas redes de saberes e fazeres, lugares de pertencimento voluntário. Momentos vividos, rememorados, histórias que darão continuidade as futuras gerações, pois o cotidiano é vivo e pulsa em cada canto. Dessa forma nasceu a IX Noite Cultural da EJA: semeando cultura de paz nas escolas, com o objetivo principal de construir alternativas no caminho da construção da Cultura de Paz na escola e na sociedade.

O resgate desse projeto cultural pelos sujeitos docentes revela que no coletivo somos mais fortes e quando desejamos mesmo com recursos escassos da própria escola ou quase nenhum as ações acontecem. Assim, o coletivo de professores precisa pensar a EJA em uma

perspectiva de Educação em Direitos Humanos, e não como uma educação pobre para um povo pobre. EJA é um direito e por isso o papel do Estado não pode ser esquecido. Possibilitar aos sujeitos da EJA saírem da invisibilidade e ocupar seus espaços de direitos é reconhecer e lutar em prol da continuidade de estudos para todos.

4.3 O processo histórico da função exercida pela coordenação pedagógica

A coordenação pedagógica tem suas raízes na supervisão escolar, que por sua vez, nasce das habilitações do curso de Pedagogia: administração, inspeção, supervisão e orientação, conforme o Parecer¹³ nº 252 de 1969. A partir das ideias trazidas por Saviani (2008), percebemos que, ao longo do processo histórico a figura do supervisor já se fazia presente no contexto escolar. No Brasil, iniciou com a educação jesuítica através da presença do prefeito de estudos.

Ainda de acordo com Saviani (2008), o inspetor era nomeado de diferentes modos ao longo da história de acordo com sua situação hierárquica e função. Esse profissional era denominado Inspetor Geral ou Paroquial no período imperial; Inspetor de Distrito ou Supervisor na era republicana. Em determinados momentos os serviços de inspetoria foram denominados de Diretoria de Instrução. “Cabia ao inspetor presidir os exames dos professores e lhes conferir o diploma, autorizar a abertura de escolas particulares e até mesmo rever os livros, corrigi-los ou substituí-los por outros” (SAVIANI, 2008, p. 23).

Desconstruir concepções arraigadas no contexto histórico implica sair da zona de conforto, descolonizar o pensamento e enfrentar desafios para verdadeiramente ressignificar conhecimentos e construir a identidade desse profissional que é o coordenador pedagógico. Nesse processo de desconstrução, faz-se necessário visibilizar a função do coordenador pedagógico para fortalecer e construir práticas docentes que sejam significativas para o educando e proporcionar através de grupo de estudos formativos os docentes refletirem sobre seu fazer na ação pedagógica.

Na atual Lei de Diretrizes da Educação Nacional, a expressão a coordenação pedagógica aparece na Lei nº 9.394/1996 e a figura do coordenador pedagógico é tratada como um profissional da educação que exerce função de Magistério. No art. 61, alterado pela Lei

¹³O Parecer CFE 252/1969, no seu parágrafo 3.º, estabelece as condições para obtenção de habilitações específicas do Curso: Art. 2.º - O Currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitações específicas. § 3.º - A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada Instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do artigo 3.º.

13.415/2017, entre os profissionais da educação temos: “trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas” e os “trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim” (BRASIL, 1996).

A Rede Municipal de Ensino de Guanambi, desde 1993 designava através de portarias, professores para exercerem a função do coordenador pedagógico, esses professores faziam parte da equipe da secretaria de educação e acompanhavam o trabalho dos docentes nas escolas.

Pereira (2008, p. 49) nos informa que “em 2000 os planejamentos continuaram sendo realizados nas escolas e os encontros coletivos em Rede, passaram a acontecer uma vez por mês no Centro de Treinamento Pedagógico, onde se desenvolviam estudos dirigidos de temas de interesses dos professores”.

Sabemos que são muitos desafios no campo de formação de professores, e nesse sentido, para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem, a Prefeitura Municipal de Guanambi, em 2001 realizou o 1º concurso para o cargo de Profissional de Suporte Pedagógico Direto, conforme o Edital de Concurso Público nº 02/2001, na forma prevista no Artigo¹⁴ 37 da Constituição Federal.

Esse profissional é denominado de coordenador pedagógico no Regimento Escolar Unificado para as Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino e segundo o art. 176 “[..] tem a finalidade de dinamizar o crescimento pessoal e profissional dos educadores na perspectiva de repensar, refletir e redefinir a Educação, buscando a sua melhoria” (BAHIA, 2013. P. 48). O Decreto Lei 7023/97 ressalta sobre as nomenclaturas no art. 7, descrevendo:

Os atuais cargos de orientador Educacional e Supervisor Escolar, da estrutura do Magistério de 1º e 2º graus do Estado, mantidos os correspondentes quantitativos e nível de classificação, ficam transformados em cargos de Coordenador Pedagógico, cujas especificações abrangerão as atribuições das nomenclaturas ora transformadas, passando as mesmas a serem desempenhadas pelos ocupantes do cargo citado, de acordo com as necessidades dos estabelecimentos de ensino em que estejam lotados. (BAHIA, 1997, p. 5).

Observamos que ao longo do contexto histórico, que as nomenclaturas referentes aos coordenadores pedagógicos são diversas em cada região do Brasil. No entanto, a identidade

¹⁴ O art. 37 da Constituição Federal, no inciso II, dispõe sobre a investidura em cargo ou emprego público, depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração.

desse coordenador, ainda está em processo contínuo e carece de formação específica, pois assume o papel, enquanto formador e transformador da prática docente. O coordenador é um agente fundamental para o processo de articulação da formação continuada dos professores, como Vasconcellos (2006, p. 87) evidencia:

Poderíamos dizer que a coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender.

Garantir, incentivar e promover encontros para a construção do Projeto Político Pedagógico, com os diversos sujeitos da comunidade escolar não é suficiente para a melhoria da educação. É preciso que se use metodologias peculiares para conquistar os docentes e discentes da importância da contribuição de todos para a garantia de uma educação de qualidade. A coordenação pedagógica tem o papel de mediar os processos de formação continuada dos professores, conforme Placco (2010, p. 51) compartilha:

Ele é o profissional que deve ter acesso ao domínio das produções culturais gerais e específicas da educação, sobretudo as relativas ao ensino e à aprendizagem, apresentando-as aos professores, debatendo-as, questionando-as, com o intuito de transformar o modo como os professores pensam e agem sobre e com elas.

A possibilidade de crescer enquanto grupo é através do estudo, aos poucos vamos tecendo conhecimento e transformando as práticas arraigadas do tradicionalismo em práticas inovadoras e contextualizadas que busca a formação crítica e humana do sujeito. Dentro de um estado de direitos educacionais garantidos por leis conquistadas e consolidadas através da luta do povo dentro dos movimentos sociais.

Anos atrás prevalecia a concepção que o papel do coordenador pedagógico era entregar o planejamento pronto, atividades impressas para o professor, conversar com os alunos indisciplinados, receber os pais dos alunos, ficar nas salas com os alunos na ausência de professores e ajudar o diretor na falta de técnicos administrativos. Nessa direção, Saviani (2008, p. 27) nos traz a concepção histórica:

Procuraremos reconstruir o papel da Coordenação Pedagógica iniciada com o nome de inspetor escolar, sendo que a sua função era de fiscalizar e controlar o trabalho do professor, até ganhar o nome de coordenador pedagógico para retirar a ideia de fiscalizador e controlador.

Hoje sabemos que o coordenador pedagógico é um grande articulador nos espaços escolares não só com os docentes, mas com todo o coletivo escolar. Ele poderá através de pequenos grupos oferecer formações voltadas para as necessidades do contexto escolar, procurando soluções de forma colaborativa para os possíveis desafios. Garrido (2008) destaca que é preciso investir na formação do coordenador, na medida em que ele é o agente estimulador e articulador do processo pedagógico. Faz-se necessário que as secretarias municipais e estaduais pensem na formação para esse profissional, e formações específicas quando se trata da modalidade da EJA.

4.4 Os sentidos atribuídos ao Projeto Político Pedagógico

Tivemos acesso aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) da Rede Municipal de Educação exclusivamente das escolas que oferecem a modalidade da EJA. Nessa direção, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) corroboram com as escolas: “O projeto pedagógico deveria ser pensado, discutido e formulado coletivamente”. Registramos trechos da apresentação e sentidos desses documentos (Quadro 11), percebemos o movimento da construção coletiva.

Quadro 11 - Sentidos atribuídos ao Projeto Político Pedagógico

Escola	PPP	Impressões e reflexões da autora
Patativa do Assaré	Este Projeto Político Pedagógico focaliza de forma significativa a ação pedagógica da Escola Municipal Patativa do Assaré. Nele discutiremos toda a estrutura necessária para desenvolver a educação sistemática levando em consideração a LDB - Lei de Diretrizes e Bases - com os princípios legais norteadores da Educação Nacional e em específicos aqueles voltados para o Ensino Fundamental - anos finais (6º ao 9º ano), uma vez que esse é o nosso foco. (Equipe gestora e professores)	A Escola Patativa do Assaré apresenta as ações, considerando os marcos legais para seu alicerce.
Rachel de Queiroz	O presente projeto é fruto de um trabalho coletivo de escuta e de sistematização de ideias que busca garantir condições para que todos os alunos da Escola Municipal Rachel de Queiroz sejam recebidos respeitosamente e possam desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas e motoras por meio da interação com os professores e com o ambiente escolar,	A Escola Rachel de Queiroz reconhece os alunos enquanto sujeitos de direitos e nesse sentido permitir a escuta desse sujeito propondo um ambiente acolhedor.

	tendo garantida a oportunidade de aprender e se desenvolver enquanto sujeito de direito e à educação de qualidade. (Equipe gestora, professores e alunos da escola)	
Cora Coralina	Estamos cientes de que a construção do Projeto Político Pedagógico, resultante de um planejamento participativo, construído por todos partícipes da comunidade escolar não vai garantir à escola uma transformação mágica, mas certamente possibilitará aos seus integrantes a consciência em seu caminhar, interferindo em seus limites, a fim de aproveitar melhor as possibilidades e dispor de soluções coerentes para os enfrentamentos encontrados. (Equipe gestora, professores e comunidade escolar da escola)	A Escola Cora Coralina conta com a participação da comunidade escolar na resolução de problemas e proposições.

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos (2018)

Analizamos através de uma leitura atenta, que as três escolas pesquisadas possuem o Projeto Político Pedagógico, com fundamentos teóricos que justificam as suas práticas de ensino. Mas, o nosso olhar volta ao objeto da nossa pesquisa, “formação docente”. Como os docentes avaliam as formações oferecidas pela Rede Municipal? Considera a escola um local de formação; qual a concepção que tem sobre formação continuada? O Projeto Político Pedagógico apresenta plano de ação de formação docente? Essas, entre outras questões, permeiam o campo educacional da nossa pesquisa. Veiga (2009, p. 14) expõe:

O Projeto Político-Pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

Diante do exposto, a construção do Projeto Político Pedagógico é necessária para a integração curricular de toda a escola. Buscando possíveis caminhos para solucionar os desafios com o coletivo dos sujeitos alunos, professores e comunidade escolar. Com a nova LDB nº. 9394/96 cada escola, como um todo, dentro da sua realidade, foi incentivada a construir o seu Projeto Político Pedagógico, porém é pertinente lembrar qual o lugar que a Educação de Jovens e Adultos ocupa nos Projetos Políticos Pedagógicos.

Não é intenção desta pesquisa aprofundar sobre o PPP, mas problematizar através da leitura reflexiva e análise de documentos, nesse caso os PPP das três escolas pesquisadas, dando

ênfase no que se refere a formação continuada dos professores e coordenadores da EJA na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Segundo Bardin (2011), a regra da exaustividade na análise documental garante que não se deixe nenhum elemento de fora da possibilidade de análise, por esse motivo, os Projetos Políticos Pedagógicos das três escolas pesquisadas foram minuciosamente lidos e refletidos, buscando encontrar o lugar da EJA em cada escola. Encontramos nas três escolas o desenho de um sumário com tópicos relevantes como: apresentação da escola, sua história, missão e visão, assim como avaliação curricular, princípios norteadores legais e epistemológicos. Os referidos tópicos foram bem escritos no que diz respeito à clareza, coesão e coerência textual.

Apesar de apresentar a concepção de homem, sociedade e educação que acreditam, sentimos falta de um capítulo ou tópico específico no que se refere à modalidade da EJA, uma vez que as escolas citam as leis e resoluções que amparam a EJA. Porém, em algumas metas e planos de ação encontramos trechos no que se referem a elevar a aprendizagem e a frequência dos “alunos do noturno” e reduzir a evasão, mas não apresenta um projeto específico com metas e objetivos.

Ao nomear os sujeitos alunos da EJA, como alunos do noturno fica evidente que acreditam que a diferença está no turno e não nos sujeitos. Arroyo (2017) em seu livro “Passageiros da noite do trabalho para a EJA” apresenta os sujeitos da EJA como passageiros de itinerários diversos rumo ao direito à educação e a uma vida mais justa. Reconhecer quem são esses passageiros, o que buscam na escola, são elementos essenciais para pensarmos que EJA temos e que EJA é possível oferecer ou construir com e para esses sujeitos em tempo de insegurança dos direitos trabalhistas.

Os documentos analisados citam que acontecem os planejamentos individuais, as reuniões gerais das escolas e o encontro coletivo na Rede Municipal, mas não apresenta proposta de formação continuada na escola para nenhum segmento e modalidade. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico apresenta falhas, ao não registrar uma proposta de formação continuada na escola, pois para Nóvoa (2009, p. 19): “Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho”.

Necessário se faz ouvir os sujeitos professores, suas demandas e desafios do seu fazer em sala de aula. O espaço da escola é complexo e interativo, mas também precisa ser considerado como formativo. Almeida (2006, p. 86) também afirma que “a formação continuada deve estar centrada na escola, prioritariamente”. Esse espaço escolar é o lugar de trocas de aprendizagem entre professores e alunos. O professor ao se apropriar da importância

da educação e de refletir sobre o seu trabalho é possível considerar a escola enquanto lócus da formação continuada.

Delimitamos a pesquisa nesse contexto de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos. Temos consciência do quanto as práticas pedagógicas, as concepções e o currículo estão imbricados nesse processo contínuo e inacabado de formação ao longo da vida.



Figura 6 - Comunicação Oral na Jornada Pedagógica do Município de Guanambi/2019

CAMINHOS VIVENCIADOS NO PERCURSO DA PESQUISA

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Larrosa (2002) expressa bem o significado da experiência e nos reporta ao processo de formação docente sistematizado no corpus desta dissertação. Os caminhos obviamente é o fio condutor dos desfechos das nossas experiências, contudo a rapidez das informações nesse universo tecnológico e a urgência vivenciada pelos sujeitos tem impossibilitado a reflexão das experiências formativas.

Neste capítulo abordamos os caminhos vivenciados no percurso da pesquisa, desde as informações e percepções recolhidas durante as observações participantes, as entrevistas semiestruturadas e a análise documental, que permeiarão todo o texto e a proposição que é o nosso produto. Fizemos um diálogo com os sujeitos da pesquisa e os aportes teóricos selecionados para contribuir com a produção do conhecimento.

Nesse movimento de apresentação das falas dos sujeitos da pesquisa, o que tem sido publicado por pesquisadores desse objeto de estudo sobre a formação continuada de professores, procuramos trazer os objetivos desta pesquisa e confrontar com os possíveis achados, na certeza de que outros pesquisadores poderão avançar em estudos posteriores, pois a temática não se esgota, e novas experiências formativas surgirão em realidades diversas no campo da EJA.

Considerando o objeto de estudo formação continuada de professores e o significado que os sujeitos participantes da pesquisa dão ao seu viver e fazer no cotidiano educacional, é que foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas. Para clarificar o nosso estudo, apresentamos as evidências emanadas das entrevistas em quatro blocos com suas categorias e subcategorias, conforme o Quadro 12.

Quadro 12 - Categorias e subcategorias recolhidas na pesquisa

Blocos	Categorias	Subcategorias
I	Processos formativos	✓ Linhas teóricas ✓ Qualificação embasada na formação
II	Formação continuada	✓ Significado da EJA ✓ Concepção de formação continuada e contribuições
III	Prática pedagógica, desenvolvimento profissional e autonomia docente	✓ Prática pedagógica e autonomia docente ✓ Desenvolvimento profissional. ✓ Implicação com a EJA
IV	Proposta formativa	✓ Sugestões de formação continuada ✓ Experiência de formação

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

A ciência tem como base um corpo de princípios, de teorias organizadas metódica e sistematicamente, construindo uma área do saber humano, relativa a um fenômeno ou objeto de estudo. A ciência não é acumulação de “verdades”, mas um campo aberto onde há uma luta constante entre as teorias, os princípios e as concepções de mundo (MORIN, 2001).

Diante desse campo aberto de ideias, sentimentos e diversidades de saberes, nos foi possível organizar as informações colhidas, por meio do dispositivo entrevista semiestruturada.

Fizemos as interpretações associando e confrontando as categorias. Após e concomitante às interpretações, realizamos as inferências interpretativas na produção de textos descritivos, argumentativos, propositivos e críticos.

Em conformidade com o exposto no capítulo 2, sobre as etapas de análise de conteúdo, segundo Bardin (2011) as ações construídas como pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, permitiram decompor o conteúdo das mensagens escritas e transcritas, procuramos através das categorias analíticas manter a coerência com o objeto de estudo formação continuada de professores.

5.1 O processo formativo e sua base freireana

O Bloco I traz como categoria de análise processos formativos e as subcategorias linhas teóricas e a qualificação embasada na formação. Apontamos ora generalizações e ora particularidades das análises de acordo com os direcionamentos que a pesquisa vai trilhando, inserimos as falas basicamente na íntegra, dialogando com os referenciais teórico e também com as nossas próprias percepções, no intuito de responder aos objetivos da pesquisa.

No que se refere às bases teóricas que fundamentam os processos formativos, tanto os coordenadores pedagógicos quanto os professores participantes da pesquisa afirmaram que a principal referência para trabalhar na EJA, são as ideias de Paulo Freire.

Freire sempre trazendo essas discussões de quais saberes são necessários à docência e de repensar mais uma vez essa formação para além do pragmatismo, que seja uma formação em que o professor ele possa pensar sobre sua prática, possa refletir sobre o seu fazer pedagógico e ele também possa mudar a realidade na qual está inserido, as relações com o processo ensino-aprendizagem com seus alunos. (Coordenadora Clarice, 2019).

Temos o Paulo Freire como referência, mas além dele temos buscado muito as discussões, as contribuições de pessoas que fazem parte da linha dele que é o Miguel Arroyo, o Moacir Gadotti, a Madalena Freire e a Anita Freire. O meu foco de estudo é o Freire, eu tenho ele como referência para o processo formativo e também para o meu processo formativo. (Coordenadora Margarida, 2019).

O autor que nos ajuda bastante é Paulo Freire, porque Freire trabalha com a realidade do adulto, trazendo o que eles têm de real o que é importante na vida deles para a gente trabalhar na prática em sala de aula, e isso facilita bastante a aprendizagem porque quando trabalha o que é de conhecimento deles. (Professora Lua, 2019).

Eu procuro trabalhar a realidade do aluno, valorizar esses sujeitos da EJA e em sala de aula utilizo muito os exemplos de Freire, ele é a minha inspiração. Os sujeitos da EJA são pessoas que procuram o curso não só para adquirir

conhecimentos mas também para a socialização. A concepção que eu trago é de fazer com que esses alunos se tornem sujeitos mesmo da história que ele se valorize que se sinta estimulado. (Professora Girassol, 2019).

As falas das coordenadoras Clarice e Margarida e das professoras Lua e Girassol afirmam a presença marcante das ideias de Freire na educação, mesmo no contexto atual onde muitas calúnias têm sido divulgadas nas redes sociais para destruir o seu legado. No entanto, as ideias de Freire está cada dia mais vivas, pois muita coisa dita por ele décadas atrás, continuam atuais.

Como aponta Arroyo (2001), é preciso que o educador se reencontre com as concepções de Freire, pois lhe falta radicalidade para questionar o mundo vivido, fazer intervenções, rever práticas, posturas, ou seja, sair da exclusão, deixando de ser um oprimido. Nesse sentido, o pensamento de Freire nos permitem indagar que ser humano eu sou, e que profissional eu desejo ser, que projeto de sociedade eu ajudo a construir. Os depoimentos, a seguir, também mostram a contribuição de outros autores e concepções que dão suporte para que o processo formativo seja crítico e reflexivo.

O que vem nortando o meu trabalho enquanto coordenadora pedagógica principalmente quando se fala em formação continuada são discussões que uma parte Veiga trás, nessa condição do inacabamento. As discussões que o próprio Nóvoa vai falar também da formação compreendida na perspectiva reflexiva desse professor enquanto construtor do conhecimentos não apenas reprodutor. (Coordenadora Clarice, 2019).

Porque o profissional professor ele não trabalha de acordo com uma linha de pensamento e sim ele vai desconstruindo o tradicional e vai construindo dentro de uma linha de pensamento mais progressista que vai entrando algumas interferências por conta daquilo que ele vai estudando. (Coordenadora Bela, 2019).

Nesse processo de formação consideramos que os profissionais têm sido desafiados a cada dia a reinventar o seu fazer pedagógico e permitir desconstruir mesmo que dolorido as suas certezas. Segundo Gómez (1995), a prática educativa, na qual o professor trabalha, é um ambiente repleto de interferências sociais, políticas, econômicas e psicológicas e que, por isso, está sempre sofrendo alterações. Portanto o conhecimento é algo que precisa ser construído com o coletivo de alunos, de forma reflexiva e democrática dentro de um contexto social específico que atenda às necessidades dos sujeitos.

Diante da importância da qualificação, perguntamos se a formação inicial graduação, especialização qualifica o professor, o coordenador para trabalhar na EJA. Os participantes da pesquisa foram unâimes em dizer que a carga horária era pequena. Isso no caso das licenciaturas em Pedagogia. Nas licenciaturas específicas como Educação Física, Ciências

Biológicas e Letras, são notórias a ausência de formação relativa à EJA, como ilustra os participantes:

A gente teve uma disciplina de 60 horas de Educação de Jovens e Adultos que englobava todas as metodologias e a parte teórica e não tinha estágio dentro dessa carga horária que era muito pequena, na verdade trabalhava noções de EJA. (Coordenadora Bela, 2019).

A minha graduação em Educação Física não me preparou para trabalhar com a EJA, apenas para o Ensino Fundamental. Mas eu tenho a especialização em Educação Especial e Inclusiva e o público da EJA se encaixa nesse perfil de Educação Inclusiva, então eu acho que a minha especialização me ajudou nessa ideia de entender como funciona esse corpo discente. (Professor Abiel, 2019).

Oliveira, Neves e Reis (2017, p. 9), sobre a formação específica de professores em EJA nos alerta: “[...] Formar o professor para atuar na EJA está cada vez mais difícil, porque a maioria dos currículos dos cursos de licenciatura não discute a realidade da Educação de Jovens e Adultos, e, quando ofertam alguma disciplina específica, a carga horária não atende a demanda da formação”.

Nesse sentido, constatamos que a qualificação não está embasada somente na formação inicial. O que o currículo das universidades assegura em relação à carga horária na modalidade da EJA é insuficiente para esses graduandos exercerem a docência, assim o curso de Pedagogia precisa reestruturar seu projeto de trabalho de modo a atender as especificidades dos sujeitos da EJA. Ainda nesse percurso de formação, Dantas (2016, p.145), justifica:

Defendemos como prospectiva de formação a ampliação da oferta do componente EJA como obrigatório não apenas no curso de pedagogia mas também nas demais licenciaturas que envolvem diferentes áreas de conhecimento (Letras, Matemática, Geografia, História, Ciências Sociais, Artes).

Todos os graduandos na área da educação devem ter o direito de conhecer a história da EJA, suas lutas, desafios e especificidade inerente a essa modalidade de ensino, até porque negá-los não oferecendo esse componente da EJA, colocará os alunos em situações caóticas ao assumirem turmas da EJA para realizar suas práticas de ensino em estágio.

Quanto à secundarização da EJA, Ventura e Bonfim (2015, p. 221) salientam que “a EJA ainda ocupa lugar pouco destacado, não apenas nas propostas curriculares de formação inicial, mas, também, na produção científica acadêmica”. No entanto, Dantas (2016) enfatiza que a partir do ano de 2013, o programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia, vem produzindo pesquisas “como uma

proposta inovadora de inclusão social e vem atendendo a uma demanda desassistida de formação em EJA” (DANTAS, 2016, p. 131). Nesse sentido, o depoimento da professora Sol direciona o nosso olhar para a docência enquanto experiência formativa.

*Durante o curso de Pedagogia tivemos a disciplina Educação de Jovens e Adultos foi onde me despertou a vontade de trabalhar na EJA e depois com o ingresso na educação eu me identifiquei com a turma de EJA. E nessa identificação fui buscando mesmo a formação. O município ofereceu algumas oportunidades de formação, **mas no dia a dia mesmo que essa formação foi se concretizando, tem se concretizado e vem se formando, mas é com o aluno que eu tenho me formado.** (Professora Sol, 2019, grifo nosso).*

Para a referida professora, a disciplina Educação de Jovens e Adultos oferecida no curso de Pedagogia teve a sua importância, pois motivou o desejo de trabalhar na EJA e nesse processo ela participou das formações oferecidas pela Rede Municipal, porém atribui a formação cotidiana no chão da sala de aula da EJA, reconhecendo os saberes de vida dos sujeitos da EJA. De acordo com Moll (2004, p. 17):

Fazer-se professor de adultos implica disposição para aproximações que permanentemente transitam entre saberes constituídos e legitimados no campo das ciências, das culturas e das artes e saberes vivenciais que podem ser legitimados no reencontro com o espaço escolar. No equilíbrio entre os dois a escola possível para adultos.

Articular de forma dialógica o conhecimento científico com os saberes vivenciais, possibilita a construção de um currículo real, gerando aprendizagens significativas tanto para o sujeito aluno como para o sujeito professor da EJA.

Compreendemos como processos formativos ações continuadas, que envolvem o sujeito em sua totalidade, seja na dimensão ética, política, econômica e cultural sendo, portanto, algo complexo que acompanha o percurso de vida do sujeito. Da mesma maneira, a formação adquirida dentro do ambiente escolar de forma planejada ou em espaços informais também incorpora os processos formativos.

Correlacionamos as observações participantes com as entrevistas e notamos tanto nas falas dos professores quanto dos coordenadores que usam Freire como referência, considerando-o como o autor que incentiva a valorização da bagagem cultural que cada sujeito traz em sua história de vida singular. Porém, afirmamos com base nas observações participantes, que o processo formativo dos professores e coordenadores da EJA da Rede Municipal não está totalmente alicerçado na base freireana da educação, haja vista que a proposta educacional de Freire vai além da esfera pedagógica, trazendo implicações sociais e políticas.

Realizamos a análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas e constatamos como pressupostos metodológicos Freire, Vygotsky e Wallon, tendo uma perspectiva sócio-histórica e interacionista. Dessa forma, os professores acreditam que o conhecimento se dá pela interação entre o sujeito e o objeto. Assim, percebemos por meio dos dispositivos: observação participante, entrevista semiestruturada e análise documental, as bases teóricas que fundamentam os processos formativos dos professores e coordenadores da EJA.

5.2 Contribuições da formação continuada no percurso profissional

O Bloco II desta pesquisa elencou como categoria de análise a formação continuada e como subcategorias o significado da EJA, concepção de formação continuada e suas contribuições. As respostas extraídas das entrevistas, praticamente na íntegra, tornaram alicerce para o diálogo formativo e os sentidos que os sujeitos participantes atribuíram. Dessa forma, esta categoria atendeu ao nosso segundo objetivo específico que foi resgatar as contribuições que a formação continuada tem provocado no percurso profissional dos professores e coordenadores pedagógicos da EJA.

Para exemplificar, destacamos nas falas dos coordenadores quanto ao significado da EJA, algumas unidades de compreensão com o propósito de compreender a significação da unidade de registro, baseada em Bardin (2011).

*Eu compreendo a EJA como uma Modalidade da Educação Básica, que traz de volta para essa escola sujeitos que trazem consigo uma certa trajetória de vida, uma série de conhecimentos prévios, esses sujeitos querem que as suas **demandas sejam resolvidas para o hoje para o agora**. São alunos diferentes que precisam de metodologias diferentes. (Clarice Lispector, 2019, grifo nosso).*

*Educação de Jovens e Adultos é uma Modalidade de Ensino, reconhecida pela legislação que é a nossa LDB. Penso que ela é uma educação mas não significa que a Educação de Jovens e Adultos tem que ter um tratado diferente em relação aos outros segmentos, etapas ou modalidades de ensino. Mas ela tem **especificidades que precisam ser pensadas**. (Margarida, 2019, grifo nosso).*

*Educação de Jovens e Adultos é uma **Modalidade de ensino que deveria atender de forma também muito específica, particularizada e pensada para esse sujeito**. E ainda temos muitos profissionais de educação, a Secretaria de Educação e o **poder público que ainda trata a Educação de Jovens e Adultos como só alunos que não estudaram na idade certa e que podem estudar no noturno** como se eles não tivessem particularidades. (Bela, 2019, grifo nosso).*

Percebemos nas falas da coordenadora Clarice Lispector que a EJA tem demandas emergenciais, pois são sujeitos que dentro das suas especificidades esperam que as suas necessidades sejam atendidas. Pelo fato dos alunos terem urgências e necessidades de aprendizagem diferenciadas, os professores precisam ter um olhar mais atento, mais sensível para esses sujeitos procurando trabalhar de acordo com o que seja significativo para a vida deles.

Sabemos que uma das demandas emergenciais do sujeito jovem e adulto é ingressar no mundo do trabalho e a escola acaba sendo um lugar que possibilita conhecimentos, pois conseguir um emprego com carteira assinada hoje no Brasil está tornando cada vez mais difícil, principalmente para as pessoas não escolarizadas. Segundo o IBGE (2019), o número de desempregados no Brasil foi de 13,1 milhões de pessoas. Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2004, p. 8) nos permitem refletir sobre a EJA e o mundo do trabalho:

Embora as motivações para que jovens e adultos participem de programas formativos sejam múltiplas e não necessariamente instrumentais, a melhoria profissional e ocupacional é o motivo declarado da maioria dos estudantes. Ainda que o trabalho venha perdendo a centralidade que teve no passado recente na construção das identidades dos sujeitos e grupos sociais, ele continua a ser um fator importante nessa construção, especialmente nas camadas sociais em que ele é a fonte exclusiva para prover os meios de subsistência.

Reconhecemos que é por meio do trabalho que o ser humano consegue sobreviver; pensar que desses 13,1 milhões de pessoas possivelmente se enquadra nessa taxa são os sujeitos da EJA. Pessoas economicamente desfavorecidas, pois a melhoria profissional e ocupacional que poderão alcançar com a qualificação é suporte que sustenta os sonhos da maioria dos estudantes.

Uma outra unidade de significação unanime nas falas dos coordenadores, foi reconhecer a EJA como modalidade que tem suas especificidades. Nessa direção, buscamos refletir sobre algumas dessas especificidades. A especificidade etária ou geracional se constitui a marca mais clara da modalidade (OLIVEIRA, 1999). A EJA permite o ingresso de alunos com a idade de 15 anos, mínima para ingresso no ensino fundamental, e 18 anos de idade para o ingresso no ensino médio, foi normatizada pela Resolução CNE/CEB nº 3/2010.

Observamos que essa especificidade é muito presente nas escolas pesquisadas. Os estudos de Passos, Fidelis e Mora (2013) também trazem algumas especificidades (mulheres, camponeses, pessoas com deficiências, indígenas) grupo de pessoas marginalizadas pelo

sistema capitalista, porém homens e mulheres que constroem suas histórias, de luta e superação social.

Lopes (2005, p. 1) aponta como uma especificidade da EJA: “[...] De forma genérica, diríamos que a especificidade está no reconhecimento do aluno como jovem e adulto trabalhador”. São esses sujeitos que passam do trabalho para a escola, depois de longa jornada de trabalho, merecem ter reconhecimento pelo seu esforço e compromisso.

Entre as especificidades são incluídas pessoas em privação de liberdade, pessoas em luta constante pelo direito à educação; tempos diferenciados; espaços; concepções de adulto, jovem e idoso; prática pedagógica; política de financiamento; alimentação; transporte, material-didático, estrutura física (lâmpadas, mobiliário, acessibilidade) e, gestão administrativa-financeira.

Outra especificidade é a formação de professores, objeto de nosso estudo. Sendo essa especificidade formativa reconhecida pelos sujeitos da pesquisa pela sua importância e contribuição. Nesse sentido, é bom lembrar o que nos alerta Arroyo (2008, p. 22) sobre o perfil dos educandos da EJA:

São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. **Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos.** (ARROYO, 2008, p. 22, grifo nosso)

A docência na EJA requer do professor formação específica, pois os sujeitos da EJA têm trajetórias diferentes. Conhecer quem são esses sujeitos, o que esperam da escola, o que desejam aprender, implica pensar sobre as possibilidades de uma proposta pedagógica que contemple suas necessidades e anseios.

Como afirma Dantas (2012, p. 151), “[...] a formação desses profissionais deve atentar para a diversidade da clientela formada por jovens e adultos trabalhadores, às suas peculiaridades, diferenças culturais, experiências de vida, histórias, saberes e características específicas, considerando-os como sujeitos históricos”.

O professor precisa ter uma “escuta sensível” com os seus alunos para incluir no plano de curso e trabalhar os seus desejos e desafios e assim permitir que os alunos sejam sujeitos das suas construções e protagonista da sua história. Na concepção dos professores entrevistados somente 1% reconheceram a EJA enquanto modalidade de ensino. Os 99% entendem como alunos que não tiveram oportunidade de estudar, adultos e jovens que não conseguiram no tempo certo de sua idade terminar o curso, alunos que desistiram por motivos de trabalho, lugar onde estudam os jovens, adultos e idosos. Ilustramos algumas falas.

EJA, significa Educação de Jovens e Adultos, mas pra mim é trabalhar com os alunos que não tiveram oportunidade de estudar e que hoje eles estão retornando a sala de aula, educar de uma forma diferente do turno normal. (Professora Safira, 2019).

Os adultos e jovens que não conseguiram no tempo certo de sua idade terminar o curso ou continuar os estudos, aí eles afastaram da escola, não conseguiram passar de ano. Então eles caem na EJA mesmo! (Professora Orquídea, 2019).

Apesar das professoras Safira e Orquídea não reconhecerem a EJA como modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, de acordo com a Lei 9.394/96. No entanto, Safira entende que precisa trabalhar de forma diferenciada com esses alunos. Ao se referir que o trabalho precisa ser diferenciado, significa que o currículo, as práticas pedagógicas devem ser trabalhadas diferentes das crianças que frequentam a escola regular.

Quando a professora Orquídea relata que os alunos não conseguiram passar de ano e caem na EJA. Parece entender a EJA como um castigo para os alunos que foram reprovados e desistiram da escola, e quando retornam só lhes restam a EJA. Enquanto os sujeitos forem culpabilizados pelo fracasso, a exclusão se manterá dentro da própria instituição que garante o direito do cidadão se matricular e concluir os seus estudos.

Dialogamos no decorrer desta pesquisa com a concepção de formação na perspectiva do desenvolvimento profissional, e reconhecemos que a formação reflexiva está imbricada na luta pela justiça social, portanto, consideramos o professor como profissional reflexivo e percebermos como profissional que produz conhecimento e que pode contribuir para solucionar e tomar decisões sobre os problemas presentes no contexto da sala de aula. As falas dos professores e coordenadores, a seguir, demonstram as concepções sobre formação continuada.

*É uma formação que não se acaba nunca enquanto nós estivermos exercendo a docência nós vamos continuar nesse processo revisitando sempre em toda a nossa formação e ressignificando-a para além do pragmatismo, para além do imediatismo, para além de uma formação tecnicista. Não é um treinamento, não é um curso de reciclagem, **é uma formação política, é uma dimensão para que esse sujeito ele possa refletir sobre sua prática** e ao mesmo tempo ter autonomia técnica e política também. (Coordenadora Clarice, 2019, grifo nosso).*

*Acho que a formação continuada ela está além de encontros de grupos, ela está na vivência de sala de aula, **formação continuada é estar vivo porque no momento que não estamos mais vivos é que nós paramos de nós formar.** Independente de certificados, porque certificados não significa formação continuada para mim. (Professora Sol, 2019, grifo nosso).*

*Vejo a formação como esse processo da necessidade do encontro da reflexão do planejamento da discussão do estudo, pois a gente nunca vai está pronto e acabado. **A formação é necessária para esse processo de intervenção em sala de aula.*** (Coordenadora Margarida, 2019, grifo nosso).

*Na verdade eu penso sobre formação continuada algo que não deve ficar restrito a um único conhecimento. Vão surgindo, novas possibilidades assim como novos problemas e partir desses novos problemas **nós temos que buscar soluções e nessa busca, essa formação continuada vai ajudar a dá uma base para onde seguir.*** (Professor Abiel, 2019, grifo nosso).

Fazendo uma leitura reflexiva podemos perceber pontos comuns na concepção sobre formação continuada entre as falas dos sujeitos como: a formação é necessária para esse processo de intervenção em sala de aula; a formação dá base para a resolução de problemas no dia a dia. Essas ideias demonstram os sentidos que a formação tem ocupado na vida dos coordenadores e professores participantes da pesquisa. Nessa visão decorre a necessidade do ser humano buscar aprender sempre e ter consciência de que somos seres inacabados.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. (FREIRE, 2005, p. 58).

Nessa perspectiva, o inacabamento faz parte da essência humana, estamos sempre a procura do aprender e como educadores necessitamos de uma formação em que o professor possa pensar sobre sua prática, possa refletir sobre o seu fazer pedagógico e ele também possa mudar a realidade na qual está inserida as relações com o processo ensino-aprendizagem com seus alunos.

Os sujeitos da pesquisa dão um novo significado para a formação, afirmando que a formação continuada é uma formação política. Observamos que é a superação do professor passivo para o reflexivo assumindo como protagonista desses processos de formação. Outro relato diz que a formação continuada vai além de certificados e revela que enquanto estivermos vivos estamos nos formando. Acreditamos que a formação acontece ao longo da vida. Porém, defendemos que ela liberte o ser humano do caos da manipulação capitalista, que ela seja o canal que possibilite conhecimento, criticidade e humanização.

No contexto da formação continuada dos docentes a Resolução 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) e para a formação continuada, considera:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui 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, 2015, p. 4).

As Diretrizes Curriculares Nacionais consideram a formação inicial e continuada como uma ação possível de elevar a qualidade da educação e a valorização dos profissionais, porém deixa claro a colaboração entre os entes federados, estaduais e municipais. A lei está posta, cabe aos gestores municipais aderir a essa parceria e fazer valer o direito a uma educação de qualidade.

Realizamos uma análise no Plano Municipal de Educação cuja vigência é de 2015/2025, limitando a meta 19 no que refere a formação de professores. “Universalizar, até o 2º ano de vigência deste plano, formação inicial e continuada para todos os profissionais do magistério e da educação” (PME/GUANAMBI, 2015, p.159). Assim, essa meta objetiva garantir a formação dos docentes, porém não considera as especificidades das modalidades, não deixa claro a necessidade de oferecer a formação específica para os professores que trabalham nas modalidades da EJA, da Educação do Campo, da Educação Especial e da Educação Escolar Quilombola.

Após lido e analisado as falas dos sujeitos da pesquisa, sintetizamos no Quadro 13, as contribuições que a formação continuada tem suscitado no seu percurso profissional.

Quadro 13 - Contribuições da formação continuada

Indicador	O que revelam as narrativas dos participantes
Contribuições da formação continuada em relação ao percurso profissional	Quanto aos coordenadores ✓ A formação continuada tem ressignificado a minha identidade docente. ✓ Trouxe visão de que a pesquisa é fundamental para buscar soluções necessárias para superar os problemas existentes. ✓ A formação me ajudou muito no meu processo formativo a me tornar uma profissional melhor. ✓ Ser professor é estar estudando é estar continuamente aprendendo. Quanto aos professores ✓ Essa formação continuada tem me feito continuamente repensar a minha prática e me avaliar constantemente no desempenho em sala de aula.

	✓ A gente sai de uma formação com ideias novas. ✓ Dar subsídio para desenvolver atividades melhores com os nossos alunos. ✓ Podemos ver o quanto que a gente aprende, em termos de renovar e atualizar enquanto profissional. ✓ Me ajudou a desenvolver melhor o meu trabalho em sala de aula. ✓ Buscar mais conhecimentos e soluções para alguns problemas que vem com a prática profissional.
--	---

Fonte: Informações organizadas pela mestrandia extraídas das entrevistas (2019)

Podemos verificar nas contribuições da formação continuada relacionadas no Quadro 13, que tanto os coordenadores quanto os professores valorizam e acreditam que a formação continuada é o caminho que possibilita a reflexão do fazer pedagógico e a ressignificação das práticas rumo à resolução de problemas encontrados. Nesse clima de envolvimento com a pesquisa perguntamos: Como você se sente ou sentia na condição de coordenador (a) da EJA da Rede Municipal de Ensino? Obtivemos os seguintes relatos:

*Como coordenadora da EJA sentia necessidade de formação de receber formação, apesar que eu defendo que o momento de encontro com o professor é um momento de formação também. Estou formando e também sendo formado, recebia formação em parceria, mais **eu sentia necessidade de uma formação mais específica para o coordenador**. (Margarida, 2019, grifo nosso).*

*Eu conhecia muito pouco o sujeito da EJA, eu conhecia a partir do olhar do professor, eu não tinha o meu próprio olhar, **eu ainda tinha poucas leituras, ou quase nenhuma então isso me deixava angustiada** o tempo todo, preocupada porque era um segmento que ele merecia tanta atenção, mais atenção que eram pessoas que retornavam para essa escola. (Coordenadora Clarice, 2019, grifo nosso).*

*Assumindo uma posição desafiadora, uma vez que a Educação de Jovens e Adultos no município precisa superar diversos desafios, relacionados ao processo de ensino aprendizagem que engloba **a formação dos docentes para atuarem com maior eficiência no ensino**. (Coordenador Águia, 2019, grifo nosso).*

Foram revelados pelos coordenadores pedagógicos, o desejo de se ter na Rede Municipal uma formação específica para o coordenador de EJA, esse encontro seria a oportunidade de trocas com os pares, além do momento de estudo, discussão e reflexão. Sabemos que uma das funções do coordenador pedagógico é realizar grupos de estudos, planejamentos pedagógicos, dentre outros.

Acreditamos que são razões suficientes para que as políticas públicas reconheçam as necessidades formativas desses sujeitos. Sem dúvida, a “tarefa formadora, articuladora e

transformadora é difícil” (GARRIDO, 2008, p. 9), pois no seu dia a dia o coordenador precisa sugerir possíveis soluções adequadas a sua realidade. Mudar nossas práticas pedagógicas é um ato dolorido e processual e significa reconhecer nossos limites. Desejar que o professor mude é necessário, porém para que ocorra mudanças significativas, precisa passar por um processo de desconstrução do velho ensino e reinventar novas práticas de acordo com as necessidades dos sujeitos, pois não há modelos prontos.

Verificamos no Quadro 9 que a professora Orquídea completa a carga horária na EJA, apesar de ser efetiva. Ao distribuir a carga horária, os gestores das escolas que atendem à EJA, devem ter sensibilidade para oferecer uma carga horária pelo menos de um turno de trabalho o que equivale a 20 horas semanais de trabalho a professores que realmente têm implicação com essa modalidade. E não deve fragmentar as horas-aulas porque há necessidade de um grande número de professores e esse fato, na maioria das vezes, impede o professor de participar dos encontros formativos da EJA, pois esses optam em frequentar os encontros da Rede nos segmentos onde trabalham com a maior carga horária.

Todos os professores da EJA sujeitos da pesquisa são efetivos. Meireles (2013, p. 80) partilha que “[...] a situação de efetivas, empodera, em certa medida, estas professoras de segurança e autonomia, apresentando condições favoráveis ao exercício da profissão [...]”. Esse coletivo de professores enquanto categoria somam forças para lutarem por melhores condições de trabalho.

Os professores da pesquisa também têm carga horária no diurno com atuação em outros segmentos da educação básica, exceto o professor Abiel tem contrato temporário. Trabalhar em classes de EJA para todos os participantes desta pesquisa é algo prazeroso, opcional e instigante mesmo muitos professores tendo a EJA como complementação de carga horária. Na ficha de identificação dos sujeitos professores ficou evidente que somente dois professores tem uma carga horária completa de 13 horas com o aluno e 7 horas para planejamentos e estudos.

Dessa forma, existem uma grande rotatividade de professores na EJA em Guanambi mesmo sendo uma Rede com profissionais efetivos e isso desmistifica a crença de que só os vínculos empregatícios estabelecidos por contratos acabam por gerar a rotatividade docente. Silva (2013, p. 28) relata que a “[...] a rotatividade docente no Brasil pode ser melhor compreendida se inserida no contexto da precarização do trabalho docente, uma vez que a sua existência pode estar relacionada a uma situação de precariedade na busca ou na manutenção do emprego docente [...]”.

A autora citada nos informa que no contexto brasileiro existem muitos contratos temporários no cargo para professor, assim na maioria dos municípios são contratadas pessoas

por fazerem parte do grupo político local em ascensão, mas tudo que muda de gestores os contratos acabam e entra outros profissionais e esse ciclo vicioso continua precarizando o trabalho docente.

Analisando as informações colhidas nas entrevistas quanto à rotatividade de professores na EJA, a maioria dos professores com pequena carga horária não sente necessidade de participar de formações específicas em EJA ou comprometem com as formações do segmento que têm maior carga horária. Constatamos ser esse um dos motivos da baixa frequência nas formações específicas da EJA oferecidas na Rede Municipal de Ensino.

Dessa forma, a EJA torna-se uma modalidade com a carga horária fragmentada. A maioria dos professores das escolas pesquisadas são professores da EJA, porém não tem a identidade que precisa ter um professor da EJA e nem formação para lecionar. Apesar de afirmarem que gostam de trabalhar na EJA. Nessa perspectiva, a Secretaria de Educação do município juntamente com os gestores escolares precisam definir políticas públicas municipais para que o professor da EJA tenha no mínimo sua carga horária de 70% nessa modalidade e preferencialmente 100% dentro das 13 horas semanais. Objetivando saber como se percebe na condição de docente da EJA, nos foi respondido.

É um campo que eu me realizo, é uma atuação que eu gosto e estou na EJA, por opção e não por falta de opção. Sinto que compreendo a linguagem dos meus alunos. Na minha sala os alunos são assíduos e permanecem até o fim do ano. Tenho na sala de aula um público de jovens, adultos e idosos e realizo o trabalho de acordo com a realidade e saberes de vida dos alunos. (Professora Sol, 2019).

Percebo como uma docente que deseja ficar mais na EJA, quero ter uma carga horária completa para que os meus alunos aprendam a ler e escrever para facilitar a sua vida no dia a dia. Eu me realizo quando eles aprendem. Mais três aulas semanais de quarenta minutos é pouco. Além disso são em dias diferentes. Não dá tempo para eu conhecer melhor os meus alunos. (Professora Orquídea, 2019).

Eu percebo como fator motivador para que os alunos permaneçam na EJA. Eu não me vejo apenas como um professor, porque na EJA, a gente não pode ser apenas um professor, um mediador de conhecimentos, eles também precisam de amigos porque muitos acabam me contando o que aconteceu no dia a dia deles e eu acabo ouvindo. (Professor Abiel, 2019).

A professora Sol sente-se realizada em trabalhar na EJA, identifica com esse público apesar de ter outras opções, assume sua condição de professora e demarca o lugar na EJA. Quando diz: “*Tenho na sala de aula um público de jovens, adultos e idosos e realizo o trabalho de acordo com a realidade e saberes de vida dos alunos*”. Freire (1996, p. 30) nos incentiva a “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos

conteúdos”. Cada vez mais evidenciamos a importância da formação continuada dos professores, pois o elo de ligação entre os conhecimentos experienciais e o científico exige planejamento, estudo e respeito ao educando.

A professora Orquídea *“percebe como uma docente que deseja ficar mais na EJA, para que os alunos aprendam a ler e escrever para facilitar a vida no dia a dia. Eu me realizo quando eles aprendem”*. Contudo, o Parecer do CNE/CEB nº 11/2000 ressalta: “A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania”. Assim, não é suficiente oferecer aos sujeitos da EJA somente a fase inicial da alfabetização, pois são pessoas que possuem experiências de vida e a escola precisa aproveitar esse potencial fazendo a ponte entre o conhecimento popular e o científico.

Ainda no sentido de perceber como professor da EJA, Abiel relatou: *“Eu me vejo, não só como professor da EJA, mas também como fator motivador para que os alunos não desistam”*. Observamos nas falas do professor que ele se faz amigo dos seus alunos e Freire (1996, p.142) também entende que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. A escola também é lugar de fazer amigos, pois assim fica mais fácil enfrentar os desafios.

O professor da EJA não pode ser qualquer professor, sem formação específica e sem compromisso. Assim como o aluno da EJA não é qualquer jovem, nem qualquer adulto, como Arroyo (2008, p. 24) também nos alerta:

O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. **Não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto.** São jovens e adultos quem têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação.

Além do reconhecimento pelos professores das singularidades e especificidades que formam a identidade dos sujeitos da EJA, para atuar na docência precisa muito mais do que cumprir os conteúdos programados para essa modalidade. Antes disso precisa de formação específica para compreender a trajetória que levou esse sujeito a chegar na EJA e lá estando; o que e como trabalhar fará toda diferença se a construção do conhecimento for de interesse do aluno. Sob esse aspecto, García (1999, p. 29) menciona:

Aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc., de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades.

Vivemos em mundo heterogêneo, essa diferença enriquece o processo formativo. Quando a história de vida de cada pessoa, suas peculiaridades e singularidades, são valorizadas possibilitará trilhar caminhos na construção de propostas pedagógicas nas quais as diferenças serão incluídas no processo ensino e aprendizagem.

5.3 Relevância da prática pedagógica, desenvolvimento profissional e autonomia docente

O Bloco III envolve as categorias prática pedagógica, desenvolvimento profissional e autonomia docente, emergidas do dispositivo entrevista semiestruturada e responde ao objetivo específico: analisar a prática pedagógica como interface no desenvolvimento profissional dos professores e coordenadores pedagógicos da EJA na perspectiva da autonomia docente.

Ao questionarmos os coordenadores pedagógicos se a sua prática pedagógica possibilita o desenvolvimento profissional na perspectiva da autonomia docente, as respostas revelaram que 75% dos coordenadores afirmaram que em parte, porque depende das condições de trabalho direcionadas na perspectiva de possibilitar o desenvolvimento profissional e que a autonomia é limitada. Somente 25% disseram que no contato com o outro e no tripé experiência, prática e conhecimento, os sujeitos adquirem novos conhecimentos e assim ganham mais autonomia. Como foi revelado nas falas dos coordenadores a seguir:

Em parte, porque a autonomia no trabalho ele depende também do profissional, das condições de trabalho, por conta de que uma parte é do profissional, porque é ele quem busca em outra parte, as condições para esse trabalho. Na prática com o outro também é um tempo que produz autonomia, porque ele pode fazer suas escolhas dentro desses movimento com os professores, na escola, com o pai, com aluno, do ponto de vista daquilo que é individual proporciona essa autonomia, mas do ponto de vista que é de condições de trabalho ela é limitada. (Coordenadora, Bela, 2019).

Eu seria muito audaciosa dizer a minha prática pedagógica possibilita o desenvolvimento, eu tenho tentado organizar os momentos formativos que eu coordeno, seja na formação inicial, seja aqui na formação continuada, possibilitando esse desenvolvimento profissional na construção da autonomia do grupo. É uma concepção que eu também comungo e tenho estimulado sempre no sentido da gente pensar esse nosso fazer pedagógico, pensar a nossa prática pedagógica à luz dos referenciais e refletir sobre esse fazer e também começar a pensar nele voltando para os nossos alunos. Mas também publicitar aquilo que a gente tem feito. (Coordenadora Clarice, 2019).

A autonomia, ela é limitada você não tem como ir além do que instalado que está posto por exemplo, eu tenho uma carga horária para cumprir, que eu sei que é necessário, obrigatória mas eu tenho por exemplo ementa eu tenho conteúdo, nós enquanto formadores do processo. Então assim eu ficava preocupada, porque no encontro por exemplo a gente ia trabalhar uma temática, e por conta dos desafios que os professores traziam, as vezes não dava tempo de concluir a temática proposta. Enquanto coordenadora eu procurava em ouvir o professor de pensar junto com ele. (Coordenadora Margarida, 2019).

Acredito que a prática pedagógica possibilita o desenvolvimento profissional, uma vez que a experiência traz o aperfeiçoamento, porque permite alinhar a prática a experiência vivenciada com os conhecimentos adquiridos, e também amplia as condições de avanço e autonomia na carreira profissional. (Coordenador Águia, 2019).

Nessa direção, o Parecer CNE/CEB 11/2000 afirma que as escolas têm autonomia pedagógica, no que diz respeito, à construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, nos momentos de planejamento e formação.

Os momentos privilegiados desta ressignificação dos pareceres são os da elaboração e execução dos projetos pedagógicos. O momento da elaboração do projeto pedagógico - expressão e distintivo da autonomia de um estabelecimento - inclui o planejamento das atividades. A organização dos estabelecimentos usufrui de uma flexibilidade responsável em função da autonomia pedagógica. (BRASIL, 2000, p. 63).

Mediante o exposto, a formação continuada possibilita a autonomia docente sendo suporte para a construção de práticas pedagógicas que valorize as experiências do educando, por meio da articulação de diferentes conhecimentos e saberes. Esse processo de construção, reflexão e experiências fomenta o desenvolvimento profissional. Ilustramos trechos de algumas falas dos sujeitos professores:

Nós somos bem autônomos no trabalho da EJA no município, praticamente todo material que trabalhamos na sala é elaborado e pesquisado por nós, porque livros específicos que atenda a nossa realidade é difícil, não há livro elaborado pensando no aluno da EJA ou dentro da vivência do aluno da EJA. Também temos autonomia de realizar atividades extraclasse em outros ambientes com os nossos alunos e até já realizamos. Mas muitas vezes quando depende do financeiro imperam. (Professora Sol, 2019).

Temos o plano de curso que a gente segue mas é a gente que toma as decisões das ações para desenvolver o nosso trabalho. Analiso o conteúdo e trabalho com as atividades adaptando com o público da EJA. Tenho toda essa autonomia e não tem empecilho para desenvolver o trabalho proposto. (Professor Abiel, 2019).

Os professores entrevistados foram unânimes em afirmar que têm plena autonomia em desenvolver suas práticas pedagógicas em sala de aula, seja na produção ou utilização de materiais e nos procedimentos metodológicos. Assim constatamos que os professores têm a concepção de autonomia docente mais no plano individual e Contreras (2002, p. 269) nos afirma:

A autonomia [...] não consiste nem no isolamento nem no abandono de escolas e professores à própria sorte. Parte, mais precisamente, de conceber as relações entre professores e sociedade sob outras bases (as da constituição comunitária), de forma que os vínculos não sejam de natureza burocrática nem mercadológica, mas política e pessoal.

Para que a autonomia aconteça, o professor precisa refletir sobre a sua prática, e esse processo reflexivo deve ir além do fazer sistemático da sala de aula. Faz-se necessário abandonar o individualismo e dá lugar para reflexões coletivas, na busca de formação na era da tecnologia da informação e comunicação. Dessa forma, a nossa prática pedagógica poderá ser construída ou reinventada a partir das nossas reflexões com os sujeitos na busca constante do conhecimento, da autonomia, da valorização dos profissionais e da experiência como suporte para o desenvolvimento profissional.

Temos o pensamento de Contreras (2002, p. 193) para apoiar essa concepção de processo de construção: “[...] a autonomia, no contexto da prática do ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos”. Por isso é tão importante o vínculo entre o coordenador, o professor e a comunidade, pois através dessas relações que defendem valores comuns a prática pedagógica que o corpo docente poderá resgatar a autoestima e a qualificação profissional.

Ainda de acordo com as entrevistas do Bloco III, indagamos se o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público do Município de Guanambi, garante e possibilita o desenvolvimento profissional do coletivo docente. Obtivemos como respostas as seguintes:

Em uma ótima redação ele está garantido no papel. Na prática é através de muito empenho no sentido de garantir o desenvolvimento de estudo coletivo. O município retrai no sentido que não valoriza o profissional, o seu empenho em estudos em sua busca de melhoria profissional, como titulação, justificando isso a falta de verbas. (Professora Sol, 2019).

Garante em parte, porque a gente tem alguns direitos aprovados no plano de carreira que ainda não foram liberados, por exemplo licença prêmio, que é um direito da gente, mas não está liberando, só quando a pessoa adoece é que está tendo condição de tirar esta licença prêmio. No plano de carreira a

titulação é 20%, mas foi aprovado mais 20%, as pessoas dão entrada com os documentos e até hoje não foram pagos. Então, nós temos essas dificuldades. (Professora Lua, 2019).

Os participantes da pesquisa sinalizaram como direitos adquiridos as conquistas no Plano de Cargos e Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público do Município de Guanambi, Bahia. Lei nº 1.089 de 10 de novembro de 2016. Sendo fruto de um processo intenso de reivindicações nos movimentos sindicais. Porém, as falas das professoras entrevistadas ressaltam que algumas destas conquistas atualmente têm sido ignoradas, como por exemplo, tem três anos que o incentivo por titulação é indeferido.

A licença prêmio de muitos servidores não são liberadas, exceto em alguns casos para tratamento de saúde. O incentivo por produção científica até hoje não foi liberado. Quanto a licença para mestrado enquanto professora efetiva, dentro de todos os critérios que o plano exige, somente no segundo semestre me foi concedida o afastamento. Os direitos adquiridos a seguir, são resultados de muita persistência e luta, sendo eles:

- Garantia da Lei do Piso, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.
- Incentivo por titulação
- Licença prêmio de três meses a cada cinco anos.
- Formação continuada dentro da carga horária da atividade complementar do professor.
- Afastamento para aprimoramento profissional em Pós-Graduação Stricto Sensu, realizado em programas de mestrado ou doutorado sem prejuízo de vencimento.

O Plano de Cargos e Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público do Município de Guanambi, Bahia (2016) refere sobre o incentivo a titulação em seu art. 49: “O incentivo por titulação será concedido aos Profissionais do Magistério como estímulo à formação continuada e à atualização na área educacional ou o componente curricular específico de atuação do profissional”.

O referido artigo diz que os incentivos por titulação é uma forma de estimular os profissionais docentes a participarem de formações continuada. Assim no “§ 2º. O incentivo por titulação será concedido nos seguintes percentuais de 2% (dois por cento) para um total de 180 horas; chegando a 40% (quarenta por cento) para um total igual ou superior a 3600 (três mil e seiscentos) horas”. Contudo, nenhum profissional da educação alcançou até o momento mais de 20%, pois atualmente a Secretaria de Educação recebe os títulos dos professores e são publicados como indeferidos, justificando a falta de verbas.

No entanto, consideramos como positivo o Plano de Carreira pontuar como incentivo a titulação, pois essa conquista pode estimular o desenvolvimento profissional docente, a partir

do momento que o professor tem coletivamente a possibilidade de tempo pedagógico garantido dentro da carga horária para que possa participar de formação continuada. Nessa realidade os participantes da pesquisa relataram:

O nosso plano ele é da região um dos melhores. Não significa que tem contemplados todos os nossos direitos, tem muito a desejar ainda, mas ele tem contemplado em parte.

O plano de cargos e salários garante uma carga horária dentro das AC, tendo esse horário disponível para participar do processo de formação continuada que a Rede Municipal oferece. (Margarida, 2019).

O plano de carreira ele traz as possibilidades, mas as condições oferecidas elas imperam, elas interferem, elas atrapalham, elas dificultam essa autonomia docente por conta de que a gente precisa não só da lei, da garantia, mas também precisa da condição de trabalho. (Bela, 2019).

Eu gostaria de ressaltar a ameaça que o docente vem sofrendo a partir do momento que não recebe incentivo à produção científica, está posto no plano, é uma coisa importante que é mais um momento que se possibilita a valorização do profissional, dos investimentos que esse professor fez na sua formação. Mas espera-se que essa valorização se converta em salários e melhore a qualidade de vida do educador e que estimule também a continuar os estudos para que aconteça o desenvolvimento profissional. (Clarice, 2019).

Nas falas das coordenadoras Margarida e Bela, percebemos que valorizam o que têm conseguido conquistar com o Plano de Cargos e Carreira, porém reivindicam o cumprimento da Lei. Já a coordenadora Bela enfatiza a garantia dos espaços de formação continuada os quais fazem parte da obrigatoriedade da participação dos professores, pois está dentro da carga horária destinada ao planejamento pedagógico e estudos. Alicerçamos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que destaca o tema em seu artigo:

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. (BRASIL, 2005, p. 26).

É importante refletir que a LDB/96 garante a formação de professores em serviço, haja vista que o Plano de Cargos e Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público do Município de Guanambi está em conformidade com a Lei. Mas além de garantir no registro, precisa dar condições de espaços físicos nas escolas para os momentos de planejamentos e estudos. Assim, Nóvoa (2002, p. 59) traz a reflexão sobre o desenvolvimento profissional: “[...] práticas de formação contínua que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem

para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

De fato, para que a prática pedagógica dos professores e coordenadores da EJA contribuam para o desenvolvimento profissional numa perspectiva de autonomia docente, faz-se necessário que o educador reflita sobre a sua prática, valorize a troca de saberes entre os pares ou em outros espaços e trabalhe as necessidades formativas dos alunos de forma dialógica e emancipatória.

Para confirmar as falas da Coordenadora Clarice, sobre o incentivo à produção científica, o art. 54 da Lei nº 1.089 de 10 de novembro de 2016 relata:

Art. 54. Será concedido aos profissionais da educação incentivo de produção científica, técnica ou artística, no valor correspondente a 10% (dez por cento) sobre o vencimento básico, por um período de 02 (dois) anos, devendo ser renovado com novas produções a cada 02 (dois) anos; **§1º** Considerar-se-á produção científica, técnica ou artística aquela correlacionada com a área de conhecimento e/ou interdisciplinar do Profissional da Educação que apresente originalidade, relevância social e contribua para o desenvolvimento científico, artístico ou tecnológico; **§2º** A produção a que se refere o presente artigo será apreciada mediante relatório circunstanciado e parecer conclusivo, por comissão composta de 03 (três) especialistas da área e homologada pela Secretaria Municipal de Educação; **§3º** Em se tratando de produção publicada em revista indexada e/ou livro submetido a Conselho Editorial, não há necessidade de análise pela comissão. (BAHIA, 2016, p. 18, grifo do autor).

O artigo 54 que a lei traz é bastante pertinente refletir a questão do incentivo por produção científica, sendo essa uma oportunidade para que o profissional exerça a sua autonomia docente na produção e divulgação de práticas pedagógicas em que os sujeitos alunos e professores são protagonistas dos seus saberes.

Um dos aspectos positivos nesse plano refere-se à mudança de nível, pois acontece automaticamente, foi uma conquista desse último plano. Antes só conseguia mudar quando surgisse uma vaga. Na própria Universidade não se muda automaticamente, o professor tem que esperar essa vaga, demora um tempo até tramitar. Uma das questões da greve das Universidades, justamente um dos pontos é esse, várias pessoas que não progrediram na carreira.

E no nosso município muda de nível, concluindo e apresentando o comprovante de conclusão de curso de pós graduação *stricto sensu*, em área de educação, em programa de mestrado e doutorado, emitido por instituições reconhecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Mas lembramos que essas conquistas são frutos de lutas e resistência. Em nenhum momento esse plano veio da gestão. Ele nasceu de um coletivo de reivindicações para que pudesse ser atendido. Sabemos que a própria Proposta de

Emenda Constitucional (PEC) de congelamento de gastos ela tem impactado diretamente na folha, é esse o discurso que se tem, por parte dos gestores.

Vivemos uma conjuntura política no momento também que vem convergindo para esse contingenciamento de gastos. Mas o poder público precisa ver as melhorias como investimento e não como gastos. Pois consideramos que o investimento não é só no indivíduo, mas na educação, que investimentos são possíveis de retorno para o coletivo, e gastos são desperdícios; utilização não proveitosa de alguma coisa.

Ao procurar estabelecer uma análise acerca da profissão docente no contexto social contemporâneo Nunes e Oliveira (2017, p. 78) esclarecem:

As transformações por que vêm passando as sociedades demandam uma escola cada vez mais atenta para as necessidades de seu tempo, com desenvolvimento profissional do professor e com qualidade das condições de exercício da docência, tanto no que tange aos recursos materiais como no que diz respeito aos modos de organização e gestão do ensino e da escola.

A nova sociedade da informação e comunicação tem demandas específicas ao sujeito de hoje, nesse sentido as informações chegam rápidas e logo já estão defasadas por isso selecionar as informações e refletir no coletivo sobre o que é de interesse dos educandos, torna-se um processo contínuo. Portanto, o professor precisa perceber a necessidade da formação e reivindicar melhorias na condição de trabalho tanto de recursos como de gestão pedagógica.

No decorrer das entrevistas em um clima descontraído, as participantes da pesquisa falaram sobre a implicação na EJA e da sua trajetória.

Agora eu estou no doutorado na linha educação e movimentos sociais. Estou trabalhando no projeto de histórias de vidas de jovens mulheres inserida na Educação de Jovens e Adultos. A minha trajetória até então ela nasceu na Educação de Jovens e Adultos e ela tem permeado pela Educação de Jovens e Adultos, por isso eu me sinto imbricada e implicada nesse campo. “Falou com muita emoção”. (Margarida, 2019).

*Me sinto uma professora implicada no trabalho na EJA, no sentido de não abrir mão. A EJA é minha opção de trabalho. A EJA de 21 anos atrás não é a de hoje ela tem se modificado em razão das mudanças que foram ocorrendo na educação. **A EJA deve ter vários objetivos traçados, porque o aluno jovem ele ainda deseja ingressar no mercado de trabalho, mas o adulto ele está em busca de uma valorização pessoal, uma autonomia para sacar sua própria aposentadoria sem precisar do filho ou do neto acompanhá-lo.** (Sol, 2019, grifo nosso).*

A EJA para mim foi um aprendizado incrível, uma experiência excelente porque eu acho assim não tem coisa melhor do que você trabalhar com uma sala cheia e os alunos te olhando e esperando de você alguma coisa, aí você tem que dar e buscar e buscar muito, você quer trabalhar com aquele aluno porque você ver tanta interrogação nos olhos, você ver no rosto de cada um

a perspectiva a vontade, o querer aprender. E eu me encontrei ali, é uma coisa maravilhosa. (Orquídea, 2019).

As falas dos participantes da pesquisa, tanto dos coordenadores quanto dos professores evidenciam afinidades que marcam o início das experiências docentes na EJA, a opção por permanecer, em grande parte, deve-se à sensibilização que suscitam as histórias de vida, desses sujeitos construídas na exclusão. E as práticas pedagógicas são tecidas nas experiências do dia a dia. Nesse caso, Barcelos (2010, p. 22-23) afirma “a escola como um dos territórios da experiência sensível. Um lugar de palavras, gestos, silêncios, atitudes. Lugar de experiências vivas e vividas. [...] potência criativa para a construção de conhecimentos e saberes em relação à formação de professores (as)”. O autor nos revela que o espaço escolar constitui-se de muitos elementos significativos para a formação de professores.

Reportamos para o que diz a professora Sol sobre os objetivos dos sujeitos da EJA, quando diz que “*o jovem deseja ingressar no mercado de trabalho*”, logo fica evidente que procura a escola para tal. Na visão de Arroyo (2007, p. 27), “[...] o direito ao trabalho é inerente à condição humana, é um direito humano. Reconhecer o direito ao trabalho e aos saberes sobre o trabalho terá de ser um ponto de partida para indagar os currículos”. Por isso os professores precisam construir um currículo específico que atendam às demandas desses sujeitos e para subsidiar essa construção visualizamos a importância da formação específica para professores da EJA.

Nessa reflexão, quando a professora Sol relata: “*O adulto ele está em busca de uma valorização pessoal e autonomia*”, Freire (2005, p. 52) nos mostra a educação como “prática libertadora”, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Pois a autonomia é um processo de conquista e torna possível alcançar através do diálogo, da parceria, da curiosidade, do desejo, da busca constante, das diversas leituras que o sujeito pode fazer, tornando os espaços da escola lugar de aprendizagem e de valorização dos saberes que cada indivíduo traz consigo. Mediante o exposto constatamos a necessidade de formação continuada de professores que contemple o paradigma curricular crítico-emancipatório.

A pesquisa aponta as palavras-chave que melhor descrevem a carreira dos professores e coordenadores da EJA, segundo as falas dos sujeitos entrevistados. As palavras “compromisso”, “alegria” e “perspectiva”, contidas na nuvem (Figura 7) foram as mais citadas, entre outras, pelos entrevistados. Todas as palavras citadas são carregadas de significados e dão sentido aos sujeitos no seu fazer do cotidiano escolar, nesse sentido, as palavras emanam

5.4 Proposta formativa

O Bloco IV aborda a categoria proposta formativa e as suas subcategorias que são sugestões de formação continuada e experiência de formação com a intenção de alcançar o objetivo específico traçado anteriormente. Desenvolver uma proposta de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos com temáticas específicas da EJA na Rede Municipal de Educação de Guanambi se constitui no produto deste trabalho.

Para compreender como seria a formação desejada indagamos aos coordenadores e professores: Como você acha que deveria ser a formação continuada dos professores da EJA? A professora Sol desabafa relatando que a formação oferecida na Rede Municipal não atende às suas necessidades, a saber:

Ultimamente eu vejo a formação da EJA com discussões que na prática em sala de aula ela não tem grande importância porque fica muito abstrato as discussões de leis, de teorias.

Na prática o que meu aluno está querendo não é aquilo. O professor que está com o pé no chão da sala, ele precisa de orientações que irá solucionar o problema pelo qual está passando. Então ficamos em uma fase de grande abstração sem prática. (Sol, 2019).

Percebemos que para a professora é complexo o processo de a teoria ser subsídio para orientar a prática. Por mais detalhada que seja a orientação pedagógica para possíveis soluções, jamais será exitosa se o professor não refletir sobre o seu fazer na sala de aula. O professor precisa estar disposto a construir juntamente com os seus alunos meios de resolução de problemas, porque não tem receitas prontas.

Faz-se necessário desconstruir práticas de soluções imediatas e passageiras para práticas que sejam significativas para a vida do aluno. Nesse direcionamento, Silva e Conceição (2018, p. 133) afirmam: “A atuação do professor na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido tema de debates em diversos espaços acadêmicos tendo sido consensualizada a necessidade de repensar as ações e as práticas a partir de um processo de formação sólido”. Nessa direção, selecionamos algumas respostas propositivas.

Deveria ser uma formação que primasse pelo desenvolvimento da autonomia, que é algo muito discutido, também pela reflexão ação e reflexão. Tem que possibilitar isso, uma formação que trabalhe sempre nessa perspectiva de romper com essa ideia pragmática do imediatismo. (Clarice, 2019).

A partir da formação nos nossos grupos de estudos, a gente deve estudar os sujeitos da EJA de hoje. Quais são as intenções desses novos sujeitos. Então eu penso que a gente poderia ouvir os professores e esses professores comecem a ouvir os sujeitos alunos e a partir daí pensar no processo de

formação, partindo do momento de escuta, estudos e leituras. (Margarida, 2018).

Eu diria que a formação continuada precisaria ser quinzenal no mínimo de periodicidade com o profissional de apoio que é o coordenador, como formador para que a gente possa começar a entender a EJA do ponto de vista da importância que ela tem para o sujeito e com os sujeitos. (Bela, 2019).

Deve possibilitar meios para que realize estudos, planejamento didático, produção e compartilhamento de materiais e experiências. E que utilize mídias interativas no processo, como: ambiente virtual de aprendizagem entre outros recursos das tecnologias educacionais, e também seja um espaço para a pesquisa e produção científica. (Águia, 2019).

Os depoimentos acima dos coordenadores fortalecem a ideia de compreender a prática pedagógica como processo reflexivo começando pela escuta do sujeito professor da EJA, e do sujeito aluno para que através das sinalizações dos desejos, desafios e sonhos possamos construir uma proposta de formação continuada que atenda as reais necessidades formativas desses sujeitos.

Nesse caminho é pertinente enfatizar, de acordo com Maia e Macedo (2018, p. 156):

[...] é imprescindível que pensemos esta formação a partir do pensamento complexo, ou seja, uma formação crítica, não fragmentada, que promova uma discussão epistemológica acerca dos conhecimentos eleitos como formativos, como também uma discussão pedagógica que abrace novas concepções de sujeitos e subjetividades que permeiam essa itinerância formativa.

Precisamos dar lugar ao diálogo, a escuta, a reflexão ao conhecimento que pulsa nos diferentes sujeitos. Nessa concepção de subjetividade humana temos muito a aprender com o outro visando superar a visão técnica, fragmentada com currículos engessados.

Na concepção dos professores ficou evidente que eles desejam formações com oficinas onde a prática esteja presente, esse é o desejo de 60% dos professores entrevistados. 10% por cento solicitam formação específica por componente curricular. Uma taxa de 10% disse que desejaria que trabalhasse temáticas e essas mesmas pudessem ser também trabalhadas por eles em sala de aula. Os outros 10% desejam que as formações fossem como curso profissionalizante. E por fim, 10% dos professores desejam que nas formações fossem pensadas em projeto para tirar o aluno da sala de aula. Confirmamos os desejos nas falas abaixo:

Deveria pensar em projetos que tire o aluno da sala de aula, e que ele seja sujeito dessa construção do conhecimento, conhecer as habilidades dos alunos. Não só atividades em sala de aula gera aprendizagem. (Girassol, 2019).

*Eu acho que deveria ser trabalhados os temas, que servisse para o trabalho dos nossos alunos como se fosse um **curso profissionalizante**, que não fosse os conteúdos dos livros dos alunos, mas que fosse a oficina. (Lua, 2019, grifo nosso).*

Deveria ter encontros mensais por área do conhecimento e nesse encontro discutir as dificuldades encontradas na sala de aula e procurar meios para tentar resolver os problemas como evasão do aluno. (Safira, 2019).

A formação continuada deveria trabalhar, além de temáticas amplas. Trabalhasse a questão de particularidades onde a formação deveria atingir também a escola A, diferente da escola B. Não aglomerar todos e aplicar uma única ideia. Além de trabalhar o todo, trabalhar as particularidades, e aumentar a frequência desses encontros de quinze em quinze dias. (Abiel, 2019).

Observamos, assim, uma defesa enfática da formação continuada, mas ao mesmo tempo todos almejam ser contemplado em seus desejos e necessidades. Contudo, evidenciamos um descontentamento pelas formações continuada organizada pela Secretaria de Educação. Observamos uma descontinuidade nas formações que a Rede oferece no percurso dos últimos 10 anos, o que sinaliza a necessidade de construir uma proposta formativa em Rede e também no interior das escolas para que possa discutir a realidade específica da instituição, tendo os professores, coordenadores e o gestor escolar como colaboradores desse processo.

As temáticas que compõem o ciclo interativo para formação continuada na Figura 8, foram emergidas do dispositivo entrevista, acolhemos as ideias tanto dos coordenadores quanto dos professores sujeitos da pesquisa apresentadas nas falas a seguir:

*Eu acho que trabalhar com o professor da EJA deve ser voltado para o aluno, são trabalhos de pé no chão. **Identidade do aluno**. É uma temática que irá permitir que esse aluno se veja como gente. **O trabalho** mesmo eu acho que pode ser para uma das turmas de EJA, porque nós não temos uma única EJA. (Professora Sol, 2019, grifo nosso).*

*Eu sugiro a temática **Avaliação**, como avaliar o conhecimento dos alunos da EJA, de forma real e honesta. Como o público é muito diversificado fica difícil você avaliar essa turma como um todo. (Professor Abiel, 2019, grifo nosso).*

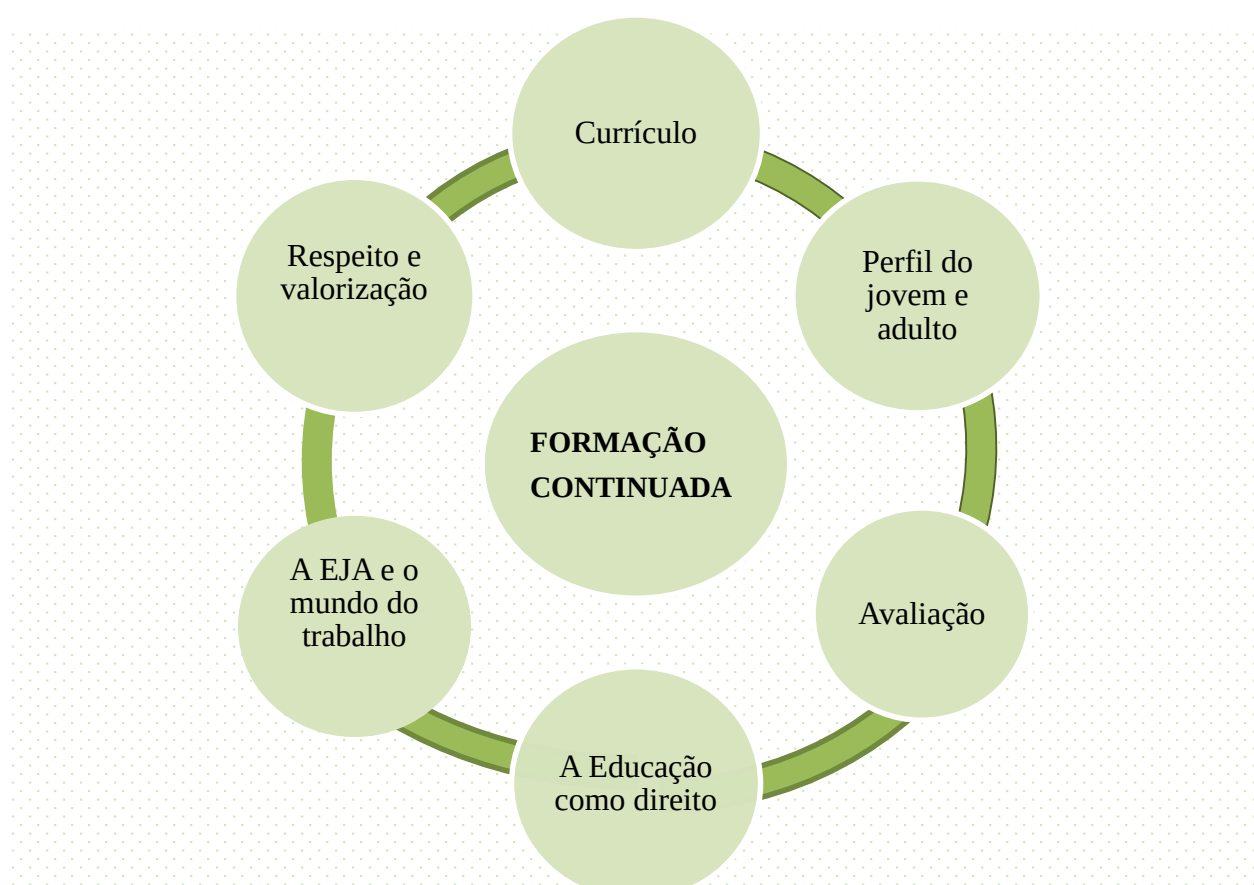
*Eu penso que a gente poderia trabalhar a partir do sujeito da EJA. **Quem são eles**, eu acho que a partir daí nasceria os eixos temáticos para a gente poder **trabalhar nessa perspectiva do respeito e valorização** desses sujeitos na perspectiva da educação humanizadora, porque eles já foram muitos desumanizados em todos os sentidos inclusive na escola. (Coordenadora Margarida, 2019, grifo nosso).*

*Eu penso na temática **currículo da EJA**, porque também é muito vivo, ele é muito dinâmico, porque o que é importante para um grupo de pessoas pode não ser importante para outros, para resolver os problemas e suas*

peculiaridades. Construir uma proposta pedagógica em que valorize as temáticas trabalho e diversidade tão presente na EJA. (Coordenadora Bela, 2019, grifo nosso).

Lembramos que essas temáticas são sugestões colhidas nas entrevistas, mas aceitamos outras sugestões do coletivo de professores da Rede Municipal, até porque não acreditamos um currículo engessado. Portanto, as temáticas são flexíveis de mudanças na perspectiva de um currículo com metodologia integradora e emancipadora, “[...] será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 2005, p. 86). Nesse aspecto defendemos uma formação continuada planejada, sendo as temáticas inseridas na organização curricular fundamentada nas relações da vida cotidiana. Organizamos em ciclo na Figura 8, as temáticas a serem desenvolvidas como produto desta pesquisa.

Figura 8 - Temáticas do ciclo interativo para formação continuada



Fonte: Elaborada pela autora com dados da pesquisa

O produto desta pesquisa encontra-se no Apêndice A - Proposta de formação continuada trilhando caminhos na Educação de Jovens e Adultos. Planejada para ser desenvolvida na Rede

Municipal com os professores e coordenadores da EJA. Reportamos às ideias de Fávero (1981, p. 17): “[...] a formação do professor não se concretiza de uma só vez, é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso, é o resultado de condições históricas [...]”. Por acreditar que a formação é processual, ouvir os sujeitos torna-se relevante para construir uma proposta de formação dialógica que mais se aproxima das necessidades formativas dos sujeitos envolvidos.

Em relação às práticas pedagógicas da EJA na Rede Municipal, foram rememoradas como uma das experiências exitosas de Rede tanto pelas coordenadoras como pelas professoras. E nesse sentido, Dantas (2018, p. 543) confirma o reconhecimento do sujeito “os alunos da EJA precisam ter reconhecida sua diversidade cultural, as suas diferenças e peculiaridades, sendo considerados sujeitos/atores sociais construtores da própria história”.

Enquanto Rede eu lembro de uma experiência exitosa, que foi o único projeto de Rede que fez atendendo a esse grupo. Era a Noite Cultural, esse projeto trazia esse sujeito para participar do processo de construção, eles sentiam valorizados, eles participavam também do momento da parte metodológica de como trabalhar, as temáticas eram pensadas com eles. (Coordenadora Clarice, 2019).

No período da minha pesquisa mesmo eu ouvir relatos belíssimos das Noites Culturais eram espaços, de fazer eles melhores de trazer eles para o palco de fazer eles encontrarem com os outros pares, de reconhecer enquanto gente igual ao outro então assim, eu vejo como positiva as Noites Culturais em Guanambi. (Coordenadora Margarida, 2019).

O que me marcou foi o projeto das Noites Culturais da EJA; porque reunia todas as escolas da EJA e tinha uma temática geral, porém cada escola trabalhava e apresentava de acordo com a realidade dos alunos. Os alunos se sentiam valorizados com o desenvolvimento e culminância desse projeto. (Professora Safira, 2019).

Nesse processo, essas ações nos permitem refletir que é possível construir práticas pedagógicas nas quais os sujeitos docentes e discentes se sentem protagonistas de seus saberes e fazeres, mostrando para a comunidade que suas vozes não podem ser silenciadas e que a educação é um direito e a EJA como modalidade precisa ser vista e respeitada nas suas peculiaridades. Afirmamos que o educador deve ter uma sólida formação política e social, na perspectiva de pensar fazer a educação de forma crítica e emancipatória.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso que trilhamos nesta pesquisa permitiu clarificar muitas interrogações no emaranhado de fios que tecem a estrutura formativa no campo da formação continuada de docentes na EJA. Essa realidade também nos desafia e inquieta a intervir de forma significativa para melhoria na qualidade da educação e nesse espaço de busca encontramos com os outros e com nós mesmos, por meio do diálogo e da escuta sensível das experiências que cada sujeito possui de forma peculiar e coletiva.

As implicações que mobilizaram este estudo foram advindas do processo de escuta dos professores da EJA, em momentos de participação, em formações oferecidas pela Rede Municipal. A pesquisa respondeu à questão norteadora do estudo: Como a formação continuada dos professores e coordenadores da EJA, ofertada pela Rede Municipal de Ensino de Guanambi, tem contribuído para o desenvolvimento profissional?

Esta pesquisa intitulada “Formação continuada de professores e coordenadores da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Guanambi na perspectiva do desenvolvimento profissional” teve como ponto de vista metodológico a pesquisa de campo na abordagem qualitativa por ser a mais adequada para o objeto de estudo que é a formação docente, além de priorizar a qualidade, buscou o entendimento do fenômeno como um todo.

Optamos pelo uso de diferentes dispositivos como a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental, por reconhecer a riqueza de ideias diversas, o contexto histórico, político e cultural, espaços e tempos formativos registrados nos documentos. As informações recolhidas geraram conteúdos os quais foram analisados com base em Bardin (2011). Os conteúdos foram interpretados cuidadosamente à luz dos teóricos que alicerçaram esta pesquisa, as experiências dos sujeitos e a nossa inferência enquanto pesquisadora exercitando o rigor científico.

Apoiamos em referenciais teóricos sólidos na intenção de atender ao nosso primeiro objetivo, identificar que bases teóricas fundamentam os processos formativos dos professores e coordenadores da EJA, ao longo do trabalho investigativo ouvindo os sujeitos, percebendo o dito e o não dito, e todo o movimento tanto das formações em Rede, como no interior do cotidiano das escolas pesquisadas. Constatamos por meio da entrevista semiestruturada que a principal referência dos professores para trabalhar na EJA, são as ideias de Paulo Freire.

Nesse movimento, percebemos ser constante nas falas dos professores quanto dos coordenadores pedagógicos a questão da necessidade de trabalhar a partir da visão de mundo

do sujeito. Como lembra Freire (1996, p. 30), “ensinar exige respeito aos saberes e cultura dos educandos”. Portanto, reconhecer que os alunos têm saberes diversos e fazer uma ponte entre essa bagagem cultural que os alunos trazem, com o conhecimento científico, torna relevante para os educadores avançarem em direção aos saberes a serem construídos. Contudo evidenciamos distanciamento entre a concepção freireana de educação e a prática pedagógica dos professores, prevalecendo talvez de forma inconsciente reproduções de práticas mecânicas, as quais não são significativas para os alunos.

Os coordenadores participantes da pesquisa são efetivos na Rede Municipal, a maioria é formada por mestres em educação, com experiência em docência e em coordenação pedagógica. Assim, a Rede Municipal tem coordenadores de Rede em todos os segmentos e modalidades e realizam encontros uma vez por mês, contudo, nas instituições escolares, no seu cotidiano, não têm coordenadores para acompanhar o trabalho pedagógico.

Nessa estrutura de organização, a Rede Municipal enfraquece os processos formativos dos professores e demonstra o descaso com o cotidiano escolar, pois a falta do coordenador pedagógico fragiliza a mediação do ensino e aprendizagem dificultando a interação com a comunidade escolar.

Apoiamos em Libâneo (2012) ao afirmar que a coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores para que cheguem a uma situação ideal de qualidade de ensino. Nesse direcionamento, o coordenador pedagógico tem a função de exercer um papel fundamental, como articulador da formação continuada, colaborador na organização das práticas pedagógicas e mediador entre a escola e a comunidade.

Quanto ao perfil dos professores constatamos que 99% são efetivos, possuem graduação, mais de uma especialização e o tempo de docência na EJA varia entre 2 a 21 anos. Segundo Di Pierro (2006), a formação acadêmica dos educadores nem sempre antecede a prática docente. Muitas vezes o educador constitui sua experiência na prática, sendo desafiado por ela, procura a formação acadêmica. E a maioria das licenciaturas não oferecem créditos em seus componentes curriculares que priorizem a formação de professores capazes de reconhecer as especificidades dos sujeitos da EJA.

Constatamos que existe uma rotatividade do professor da EJA, a maioria desses professores também tem aulas no ensino regular diurno e a EJA torna um meio para complementar a sua carga horária. Percebemos essa rotatividade na EJA como ponto negativo, pois influencia o processo ensino e aprendizagem de forma fragmentada. O professor participa dos encontros coletivos oferecidos pela Rede Municipal no segmento que tem maior carga horária. Dessa forma, o docente não participa das discussões da EJA, não sente que é professor

da EJA e sim do componente curricular que trabalha. A educação ainda é vista como gavetas, e nessa fragmentação do conhecimento perde-se a essência da totalidade, nos aspectos culturais, políticos, econômicos e sociais.

No percurso das observações e análise dos documentos, no que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico das três escolas, sentimos falta do lugar específico que a EJA deve ocupar, tanto na questão da concepção da EJA, quanto na dimensão de formações específicas. Observamos nos PPP que as ações para a EJA não diferem dos segmentos da Educação Básica, as necessidades desses sujeitos não são vistas como próprias do jovem e adulto, portanto, precisa ser repensada e reconstruída com eles.

Constatamos alguns aspectos positivos nos PPP das escolas como: oficinas, palestras e jogos para aumentar a permanência dos alunos e garantir a assiduidade, porém são ações isoladas que demonstram que a EJA ainda é vista pelos gestores escolares e comunidade, como uma educação compensatória.

Diante do exposto, afirmamos que a EJA precisa fazer presente nos documentos das escolas enquanto Modalidade Educativa, tendo os sujeitos professores e alunos enquanto protagonistas de seus saberes e fazeres e também encontrar espaços tanto na formação inicial já discutida em capítulos anteriores, como na formação continuada.

Sabemos que a cada dia torna-se desafiador para os educadores da EJA assegurar a assiduidade e permanência dos sujeitos alunos na escola, diante de um mundo altamente tecnológico com escolas que não oferecem ambientes e recursos apropriados aos jovens e adultos, e com altos índices de violência, principalmente no meio urbano. Além das demandas que desmotivam os sujeitos como cansaço após longas jornadas de trabalho exaustivo, escolas em bairros muitas vezes distantes de suas casas.

Os alunos das escolas pesquisadas que foram reprovados no diurno, no decorrer de vários anos ao completarem 15 anos, são indicados para estudarem na EJA, nesse grupo inclui adultos e idosos que resolveram continuar os estudos por motivos diversos. Mesmo tendo cenários fragilizados pelo investimento das políticas públicas, as escolas têm procurado vencer as barreiras no que diz respeito à permanência dos alunos nas escolas. Tal afirmação é possibilitada a partir das análises das informações disponibilizadas pela SME e também pelo PPP de 2018. Verificamos que na Escola Raquel de Queiroz a permanência dos alunos é de 61,93%, na Escola Patativa do Assaré é de 52,79% e na Escola Cora Coralina chegou a 63,76%.

Os gráficos 1, 4 e 7 demonstram claramente que as reprovações das escolas pesquisadas vêm diminuindo nos últimos anos. Porém, nas falas dos sujeitos professores evidencia uma cultura da reprovação, pois um dos instrumentos avaliativos de maior peso são as provas

escritas individuais. Os sujeitos alunos são avaliados da mesma forma que as crianças e adolescentes do diurno. Suas peculiaridades de saberes experiências não são consideradas no processo avaliativo.

Para Luckesi (2011) o ato de avaliar a aprendizagem implica em acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem. Para tanto, podemos nos servir de todos os instrumentos técnicos hoje disponíveis, contanto que a leitura e interpretação dos dados sejam feitas sob a ótica da avaliação, que é de diagnóstico e não de classificação. Haja vista que a classificação é um ato doloroso para todos os sujeitos, no entanto a avaliação diagnóstica possibilita os docentes verificar e trabalhar as dificuldades formativas que cada indivíduo enfrenta nos seus processos formativos.

A maioria dos alunos matriculados na modalidade da EJA nas três escolas pesquisadas tem registrado no seu histórico escolar três ou mais reprovações. Já vivenciaram o processo de exclusão por serem reprovados e por isso muitos desistem da escola por se julgarem incapazes de aprender. Nessa realidade, Arroyo (2000) informa: refinamos tanto a seletividade do sistema escolar que os índices de fracasso e defasagem foram mantidos e até aumentados, estando entre os mais altos do mundo.

É importante frisar que a Rede Municipal de Ensino precisa pensar e construir uma política de EJA da Rede Municipal, em que valorize a rica bagagem cultural que os sujeitos trazem em suas histórias de vidas de modo que haja conexão entre os saberes: popular e o científico. E o ato de avaliar seja diagnóstico, processual e contínuo, possibilitando avanços em ciclos, tempos formativos ou etapas, abandonando a cultura da reprovação e aderindo a cultura da aprendizagem.

Nesse sentido, no intuito de resgatar as contribuições que a formação continuada tem provocado no percurso profissional dos professores e coordenadores pedagógicos da EJA na Rede Municipal de Guanambi, desvendamos que a concepção de formação continuada para os coordenadores é pensada como processo contínuo e reflexivo que possibilita ao sujeito ressignificar a sua prática para além do imediatismo, sendo, portanto, uma formação política.

A formação também é vista pelos professores como experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula da EJA. Considera também todo conhecimento adquirido seja nos encontros formativos da Rede, nos planejamentos entre os pares, na leitura individual como suporte para enfrentar aos desafios e buscar possíveis soluções. Assim, os professores entrevistados afirmaram que “enquanto estão vivos, a formação não acaba”.

Foram citadas pelos sujeitos da pesquisa, no Quadro 13 algumas contribuições da formação continuada em relação ao percurso profissional. Nesse sentido, esses depoimentos

confirmam a relevância da formação continuada para a qualificação do trabalho docente. Assim, faz-se necessário a Rede Municipal oferecer uma formação específica para coordenadores e professores em EJA, agregada com investimentos na carreira docente, recursos materiais e estrutura física planejada, pensando no sujeito da EJA, pode melhorar significativamente os resultados no desempenho dos alunos.

Salientamos que apesar dos sujeitos professores considerarem de grande importância a formação da Rede Municipal, os encontros formativos foram citados como descontínuos, considerando que as temáticas trabalhadas eram amplas e não tinham sequência. No entanto, foi mencionado pelos sujeitos professores que a sua formação vem do convívio com o aluno, no fazer pedagógico e em trocas com os seus pares, como já afirmava Dantas (2009) “a prática da educação de adultos é construída no interior da própria escola, na sala de aula, os conhecimentos dos professores são originados a partir de sua visão pessoal, de sua experiência na carreira, de sua visão de mundo [...]”.

Diante do exposto, fica evidente a importância da formação continuada também acontecer na própria escola. Refletir sobre as práticas possibilitam mudanças na ação educativa e o próprio professor poderá ser agente de formação através dos saberes das suas experiências, proporcionando reflexão sobre o trabalho em equipe e a construção de projetos coletivos interdisciplinares, subsidiado pela teoria para iluminar a prática. Nóvoa (2009) afirma que “[...] é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” e acrescenta dizendo que “não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas”.

Defendemos a formação dentro do espaço escolar, porque acreditamos que quando os sujeitos estão implicados em causas coletivas das necessidades que emergem do “chão da escola”, há maior possibilidade de envolver a comunidade e assim, os sujeitos professores, coordenadores, alunos e família se sentirão protagonistas na busca por uma educação que atenda suas reais necessidades formativas.

No contexto da realidade pesquisada visualizamos o objetivo analisar a prática pedagógica como interface no desenvolvimento profissional dos professores e coordenadores pedagógicos da EJA na perspectiva da autonomia docente. Assim, constatamos que os sujeitos da pesquisa têm conquistado autonomia para tomar decisões juntamente com os seus grupos, seja os coordenadores com os professores, também os professores com os seus alunos. Mas essa autonomia é limitada por fatores externos em relação aos recursos financeiros referentes aos materiais pedagógicos e investimento na carreira profissional.

Apoiamos nas ideias de Contreras (2002) que a “autonomia deve ser entendida como um processo de construção permanente” e verificamos por meio de relatos orais que os participantes da pesquisa têm essa concepção e procuram em documentos legais da Rede Municipal o amparo para reivindicar a licença para o aprimoramento profissional, incentivo à titulação, incentivo por produção científica e condições dignas de trabalho como ambiente peculiar para jovens e adultos desenvolverem seu potencial, pois acreditam que só terá essa autonomia à medida que os direitos coletivos forem alcançados. Como refletimos anteriormente a autonomia não é inerente ao ser humano é fruto de uma conquista, como reforça Contreras (2002).

No dispositivo das entrevistas semiestruturadas foram revelados pelos sujeitos da pesquisa como prática exitosa o projeto de Rede denominado Noites Culturais da EJA, pois considerou alunos e professores como protagonistas das suas ações. Na medida em que motivou os sujeitos alunos saírem da invisibilidade e incentivou a permanência nas escolas, assegurando a educação como um direito de todos. Porém, por falta de continuidade e apoio financeiro consideramos como política de gestores municipais e não como política pública municipal de incentivo a permanência e aprendizagem dos sujeitos alunos da EJA na escola investigada.

Com o objetivo de elaborar uma proposta de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos com temáticas específicas da EJA na Rede Municipal de Educação de Guanambi-Bahia, construímos como produto desse Mestrado Profissional, uma proposta quinzenal de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos com temáticas específicas da EJA de acordo com o Apêndice A. Ressaltamos que as temáticas emergiram do dispositivo das entrevistas ouvindo os sujeitos que realmente trabalham no “chão da escola” e também os coordenadores com experiências nessa modalidade.

A respeito das singularidades de certas ocorrências encontradas quando se investiga a formação continuada de docentes na EJA, seja em espaços determinados pela Secretaria de Educação ou no interior das escolas, durante a pesquisa procuramos de maneira ética ter um olhar aguçado sobre as informações peculiares recolhidas nos diferentes lócus, espaço e tempos na construção do objeto dessa pesquisa, formação docente, buscamos sentido no currículo “camuflado”, para desconstruir as certezas e saberes pretensamente definidos como globais.

Para que possamos pensar na formação inicial e continuada específica para professores da EJA, almejando a aprendizagem dos jovens e adultos, torna necessário o redimensionamento da política pública municipal, garantir formação consistente e contínua dos profissionais de educação sendo a escola o lócus específico de formação e a coordenação pedagógica seria a mediadora da formação. Permanecendo os encontros formativos da Rede como momento de

partilha das experiências de cada Instituição e, sobretudo, dos docentes, possibilitando o fortalecimento das práticas pedagógicas. Nesse processo, a formação do professor precisa estar fundamentada para além do saber técnico, próprio do campo em que educadores atuam – o que inclui a vivência cultural e as demais redes de saberes de que os sujeitos participam, em diálogo permanente com as práticas pedagógicas (PAIVA, 2012).

Rememoramos o processo formativo de transformar a realidade em que vivemos e também de nos permitir transformar a nós professores no caminhar desta pesquisa. Compreendemos que a cada novo resultado levará a uma nova inquietação o qual potencializará aos futuros pesquisadores novas reflexões e novas descobertas. A sensação é que teríamos muito a dizer, porém somos incompletos e nessa incompletude (FREIRE, 1996) percebemos nossas limitações seja pela complexidade teórica ou pela amplitude do próprio objeto de pesquisa.

Relembramos Freire (1996, p. 59), “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”. Assim, entendemos o ato formativo como algo processual, dinâmico, inacabado, reflexivo, doloroso e prazeroso, mas possível de mudanças e transformações sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A dimensão relacional no processo de formação docente**. São Paulo: Loyola, 2006.

ARROYO, Miguel González. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

ARROYO, Miguel. González. Paulo Freire em tempos de exclusão. *In*: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Unesp, 2001.

ARROYO, Miguel González. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARROYO, Miguel. González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leônicio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO, 2008.

ARROYO, Miguel. González. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel. González. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BAHIA. Lei nº 7023, de 23 de janeiro de 1997. **Altera dispositivos da Lei 6.677, de 26 de setembro de 1994, e dá outras providências**. Governo do Estado da Bahia. Bahia, 1997. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/85819/lei-7023-97-bahia-ba>. Acesso em: 6 jan. 2019.

BAHIA. **Orientações para a reestruturação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Estadual de Educação**, 2009. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta_da_EJA.pdf. Acesso em: 16 fev. 2016.

BAHIA. Res. CNE/CEB Nº 01/00. **Matriz curricular da Educação de Jovens e Adultos de Guanambi**. Conselho Municipal de Educação. Homologado em 29 de abril de 2013.

BAHIA. **Decreto nº 211 de 15 de julho de 2013**. Disponível em: <http://www.guanambi.ba.gov.br/arquivos/104758201321091.pdf>. Acesso em: 3 set. 2018.

BAHIA. Prefeitura Municipal de Guanambi. Secretaria Municipal de Educação - SME. **Informações do Censo Escolar ano 2015** - Escolas do município de Guanambi. Guanambi, 2016.

BAHIA. Lei nº 1.089 de 10 de novembro de 2016. Dispõe sobre o Plano de Cargos e Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público do Município de Guanambi. **Diário Oficial do Município de Guanambi-Bahia**, Poder Executivo, ano VIII, n. 1292, 11 nov.2016.

BAHIA. Lei nº 13.559 de 11 de maio de 2016. **Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências**. Disponível em: <https://portal.uneb.br/prograd/wp-content/uploads/sites/63/2019/06/lei-pee-ba-2016.pdf>. Acesso em: 7 set. 2019.

BAHIA. Lei nº 951 de 17 de junho de 2015. **Diário Oficial**, Prefeitura Municipal de Guanambi-Bahia, última Edição nº 2012 publicada em 7 nov. 2019.

BAHIA. **Lei nº 7023, de 23 de janeiro de 1997**. Altera dispositivos da Lei 6.677, de 26 de setembro de 1994, e dá outras providências. Governo do Estado da Bahia. Bahia, 1997. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/85819/lei-7023-97-bahia-ba>> Acesso em: 06 de Jan.2019.

BARRETO, Vera. Formação permanente e continuada. In: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 93-101.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n.252/69**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, 1969. p.101-117.

BRASIL. **CNE/CEB Parecer 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. 2000. Diário Oficial da União de 9/6/2000. Seção 1, p. 15. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento. Coordenação e texto final de Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa; Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 09 jun. 2019.

BRASIL. CONFINTEA VI. **Marco de ação de Belém**. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

Disponível em:

https://www.sjb.rj.gov.br/downloads/plano_municipal_de_educacao_documento_base.pdf.

Acesso em: 7 out. 2019.

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.+Resolução+CNE%2FCP+2%2F2015.+Diário+Oficial+da+União%2C+Brasília>.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em: 07 de out. 2019.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Colaboração de Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011. (Obra original publicada em 1977).

BARRETO, Vera. Formação permanente e continuada. In: SOARES, Leônicio José Gomes (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **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.

BOGDAN, Robert; TAYLOR, Steven. **Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences**. New York: Wiley, 1975.

CANÁRIO, Rui. **Mudar as escolas**: o papel da formação e da pesquisa. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1991.

CARVALHO, Maria de Fátima Pereira; OLIVEIRA, Dulina Dalva Pereira de. Noites Culturais da EJA: uma experiência em Guanambi. *In: SEMANA ACADÊMICA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO*, 15., 2010, *Campus XII/UNEB*, GUANAMBI.

CARVALHO, Maria de Fátima Pereira. **O diálogo entre cultura escolar e cultura popular na educação de jovens e adultos e numa Escola de Guanambi (BA)**. 2013. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2013.

CELLARD, André. A análise documental. *In: POUPART, Jean et al. (org.). A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DANTAS, Tânia Regina. **Professores de adultos**: formação, narrativas autobiográficas e identidade profissional. 2009. 525f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Autônoma de Barcelona, Salvador, 2009.

DANTAS, Tânia Regina. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEEBA**, nº.47, v.21, p.147-182, jan./jun. 2012.

DANTAS, Tânia Regina. O programa de Mestrado Profissional como uma proposta inovadora de inclusão social. *In: DANTAS, Tânia Regina; AMORIM, Antônio; LEITE, Gildeci Oliveira de (org.). Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em Educação de Jovens e Adultos. Salvador: Edufba, 2016. p.131-149.*

DANTAS, Tânia Regina. A formação de educadores de jovens e adultos: dialogando com concepções freireanas. *In: ALCOFORADO, Luís; BARBOSA, Márcia Regina; BARRETO, Denise Aparecida Brito. Diálogos freireanos*: a educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil. Recife: Editora UFPE; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018. p.535-554.

D'AMBRÓSIO, Beatriz Silva. Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio. **Pro-Posições**, Faculdade de Educação da Unicamp, v. 4 n. 1, p. 35-41, mar. 1993.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. A educação do aluno trabalhador: uma proposta alternativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 5, p. 21-29, jun. 1992.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, n. 55, p. 58-77, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, Alfabetização e Cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v 17. p.11-22, maio 2004.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. **Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**: informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para a América Latina e Caribe. São Paulo: Ação Educativa, junho de 2003.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FÁVERO, Maria de Lourdes **Sobre a formação do educador. A formação do educador: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: PUC, 1981.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método, Pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Possibilidades para entender o currículo escolar. **Revista Pátio**, v.37, p. 8-11, fev./abr. 2006.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 8 de jul. 2018.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 13 ed. São Paulo: Paz Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Por uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Moderna, 2014.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HIPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, v. 31 n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. *In*: BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas 2011.

GÓMES, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, n.14, p.108-130, maio/ago. 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IRELAND, Timothy Denis. De Hamburgo a Bancoc: a V CONFINTEA revisitada. **Revista de Educação de Jovens e Adultos (Reveja)**, v. 1, n. 0, p. 20-26, ago. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Natal, RN: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2010.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Claudia Maria de. Formação contínua do professor de ensino fundamental e educação a distância: reflexões sobre potencial de aprendizagem. In: GRANVILLE, Maria Antonia (org.). **Teorias e práticas na formação de professores**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. A especificidade do trabalho do professor de Educação de Jovens e Adultos. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2005, Caxambu, 2005. Disponível em:
<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2033--Int.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares comunicação e eventos, 2002.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 75-126. Disponível em:
<http://books.scielo.org/id/s6/pdf/macedo-9788523209278-03.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2011.

MAIA, Maria Cristiane Correia; MACEDO, Roberto Sidnei Alves. A formação docente e a educação de jovens e adultos no contexto do Proeja no Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Tancredo Neves. *In: DANTAS, Tânia Regina; SANTOS, José Jackson Reis dos; CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da (org.)*. Salvador: EDUFBA, 2018.

MARASCHIN, Mariglei Severo; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação continuada na EJA: compartilhando saberes e experiências. **Revista Eletrônica Fórum Paulo Freire**, ano 1, n. 1, jul. 2006.

MEIRELES, Mariana Martins. **Macabéas às avessas**: trajetórias de professoras de geografia da cidade na roça – narrativas sobre docência e escolas rurais. 2013. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, *Campus I*, Universidade do Estado da Bahia, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLL, Jaqueline (org.) **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2007.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, António. (org.). Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1995.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Portugal/Lisboa, Educa. 2009.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Cláudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.65-80, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, Dulina Dalva Pereira. VII Noite Cultural da EJA: meio ambiente e sustentabilidade. **Revista, Educação em Re-Vista**, Secretaria Municipal de Educação de Guanambi, Guanambi, v.2, p. 66-67, jan./dez.2012.

OLIVEIRA, Dulina Dalva Pereira; CARVALHO, Maria de Fátima Pereira. *In: Memorial*: experiências, reflexões e esperanças e esperanças – um recorte histórico da educação municipal de Guanambi. Educação de Jovens e Adultos: oferta digna a uma gente nobre. Prefeitura Municipal de Guanambi. Secretaria Municipal de Educação, Guanambi, 2008. p. 119-129. CDD 370.

OLIVEIRA, Eliane Guimarães. **As condições de trabalho do coordenador pedagógico no Território Sertão Produtivo da Bahia**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, set./out./nov./dez. 1999.

OLIVEIRA, Kalyanne Pereira; NEVES, Silvano Conceição; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. O lugar da EJA no currículo dos cursos de licenciatura dos Campi VI e XII da UNEB. SEMINÁRIO NACIONAL E SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, 6., 2., 2017, Vitória da Conquista, Bahia. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista, Bahia, v. 6, n. 6, p. 2274-2285, 2017. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=Seminário+Gepráxis%2C+Vitória+da+Conquista+-+Bahia+-+Brasil>. Acesso em: 3 jun.2019.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, 2000.

PAIVA, Jane. Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. **Revista da FAEEBA**, Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 83-96, jan./jun. 2012.

PASSOS, Marinez Meneghello; FIDELIS, Reginaldo; MORA, Rosemeri. **Aulas de matemática na EJA: o que pensam os professores**. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia (RBECT)**, v. 6, n. 1, p. 41-68, jan./abr. 2013.

PEREIRA, Aranha Santana Lindomar. *In: Memorial: experiências, reflexões e esperanças - Um recorte histórico da Educação Municipal de Guanambi*. **Planejamento: uma proposta integrada e emancipatória**. Prefeitura Municipal de Guanambi, Secretaria Municipal de Educação, Guanambi, 2008. p. 41-52. CDD 370.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Verbete 'formação em serviço'. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (org.). Dicionário "Trabalho, profissão e condição docente"*. Belo Horizonte: GESTRADO/UFGM, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em: 9 out. 2018.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL RURAL SUSTENTÁVEL E SOLIDÁRIO DO TERRITÓRIO SERTÃO PRODUTIVO. Guanambi-BA, 2016.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". *In: VON SIMSON, Olga de Moraes (org.). Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, 1988. p. 68-80.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. **A Inserção dos egressos da educação popular na escola pública: tensão entre regulação e emancipação**. 2009. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2009.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira; MIRON, Keren Talita Silva. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação de Jovens e Adultos: algumas discussões. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 95-116, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/932>. Acesso em: 5 nov. 2019.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá, MG, n. 4, p.129-148, maio 2008.
 RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
 ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 1976.

SALES, Sheila Cristina Furtado. **Educação de jovens e adultos no Estado da Bahia: Programa de Aceleração I e II**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.13-38.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SILVA, Jadilson Lourenço da. **A rotatividade docente numa Escola da rede estadual de ensino**. 2013. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

SILVA, Neyla dos Santos; CONCEIÇÃO. Ana Paula Silva. Construindo sentidos na formação continuada de professores para o Proeja: experiências no Proeja/Formação Inicial e Continuada. In: DANTAS, Tânia Regina; SANTOS, José Jackson Reis dos; CONCEIÇÃO, Ana Paula Dias da (org.). Salvador: EDUFBA, 2018.

SIQUEIRA, Janes Teresinha Fraga. A Educação de Jovens e Adultos e as políticas públicas: algumas considerações. In: GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando; BARCELOS, Valdo (org.). **Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2007.

SPRADLEY, James P. **Participant observation**. Orlando-Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1980.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 112-128.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos**. Alemanha: Unesco, 1997. Disponível em: www.brasilia.Unesco.org/publicacoes/livros/dechamburgo. Acesso em: 15 nov. 2017.

UNESCO. **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília, MEC, 2004.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília, 2008.
VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**, 11. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 2009. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 163-186, ago. 2002.

VENTURA, Deisy. **Monografia jurídica**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

VENTURA, Jaqueline Pereira; BONFIM, Maria Inês. Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.2, p-211-227, abr./jun. 2015.

VIERO, Anésia. Educação de Jovens e Adultos: da perspectiva da ordem social capitalista a solução para emancipação humana. *In: Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2007.

VÓVIO, Cláudia Lemos (coord.). **Viver, aprender: educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa/MEC, 1998.

VÓVIO, Cláudia Lemos. O desafio da alfabetização de jovens e adultos no Brasil. **Revista Pátio**, Porto Alegre: Artmed, ano VIII, n. 29, fev./abr. 2004.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In: FIORENTINI, Dario; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Proposta de Formação Continuada Trilhando Caminhos na Educação de Jovens e Adultos.

Ninguém é autônomo primeiro para decidir depois. A autonomia vai se constituindo nas experiências de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades [...]. (FREIRE, 2016, p. 105.).

Título: Formação continuada trilhando caminhos na Educação de Jovens e Adultos.

Público Alvo: professores, coordenadores e gestor escolar que atuam na EJA.

Orientadora: prof. Dra. Tânia Regina Dantas

Mediadora: Dulina Dalva Pereira de Oliveira

Instituições Envolvidas: Escolas Municipais de Guanambi que oferecem a Modalidade da EJA

Apoio: Secretaria Municipal de Guanambi e a UNEB- CAMPUS XII.

JUSTIFICATIVA

A proposta intitulada formação continua trilhando caminhos: desafios e possibilidades na educação de jovens e adultos surgiu para atender uma das estruturas da proposta de trabalho do Mestrado em Educação de Jovens e Adultos- MPEJA. Nesse sentido, esse projeto de intervenção teve como apoio os referenciais teóricos que alicerçam a presente pesquisa e as experiências dos sujeitos participantes.

As temáticas emergiram das entrevistas semiestruturadas assim como a relevância da formação continuada atribuída pelos coordenadores e professores participantes da pesquisa, porém manifestaram a necessidade de repensar novas estruturas formativas para a formação continuada específica em EJA, oferecida na Rede Municipal de Ensino Guanambi.

OBJETIVO GERAL

Oferecer aos professores e coordenadores pedagógicos, formação continuada específica na modalidade da EJA. No sentido de refletir sobre o campo da EJA e no enfrentamento dos desafios que essa modalidade impõe.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Favorecer a ressignificação das identidades culturais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, por meio da desconstrução da autoimagem negativa.
- ✓ Aproximar dos sujeitos alunos e ouvir suas histórias de vida.
- ✓ Avaliar a aprendizagem dentro da perspectiva da educação inclusiva como práxis libertadora.
- ✓ Discutir os currículos instituídos e implementados na EJA e sua relação com os conhecimentos que os sujeitos possuem.
- ✓ Refletir sobre a função humanizadora da educação, bem como seu ato político.
- ✓ Vivenciar momentos de oficinas na escola como: teatro, Culinária, maquiagem, Corte de cabelo e escova.
- ✓ Reafirmar a necessidade de efetivar a formação inicial e continuada de professores para atuar na diversidade dos sujeitos da EJA.
- ✓ Construir em equipe uma sequência didática interdisciplinar na concepção freireana de educação.
- ✓ Apreciar a importância das diferentes linguagens: verbal, não verbal, musical, gráfica, plástica, como meio de produzir, expressar, comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais.
- ✓ Realizar um Fórum regional de Educação de Jovens e Adultos, com o intuito de promover a mobilização, a articulação e a implementação de políticas públicas para a EJA no Município e região.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

A proposta será desenvolvida em duas etapas. Na primeira quinzena de cada mês o encontro será com todos os professores que atuam na EJA da Rede Municipal. Na segunda quinzena o encontro será em cada escola, tendo como mediadora dos estudos a coordenadora pedagógica da escola ou em falta o (a) coordenador (a) da EJA do município.

O desenvolvimento dessa proposta acontecerá na estrutura de dinâmica interativa como: acolhimento, Palestra, encontro formativo, grupo de estudo reflexivo, diálogos formativos, mesa interativa, rede de ideias, exposição participante, construção de oficinas, seminário e fórum regional. Com o objetivo de proporcionar a participação de todos de forma democrática e interativa.

Para desenvolver essa proposta contamos com o apoio da secretária municipal de educação e o gestor municipal e também com a os colaboradores parceiros, professores da UNEB Campus XII, professores do Instituto Federal Baiano e os estudiosos do campo da EJA. Contamos com essas redes de apoio para o enfrentamento e militância para possíveis mudanças nas práticas de formação, nesse entendimento toda mudança implica mudanças no cenário político de formação de professores. Vejamos a síntese no quadro 14.

Quadro 14 - Sistematização da formação continuada da EJA-2019
Fonte: Elaboração própria, 2019.

Temática	Dinâmica interativa	Data	Local	Responsáveis
Formação ao longo da vida: possibilidades no cotidiano da EJA	Acolhimento Palestra	1ª quinzena de fevereiro	Auditório do CETEP	Equipe da secretária de Educação. Convidada especial professora Dra. da UNEB
Perfil do jovem e adulto	Encontro formativo	1ª quinzena de março	CETEP	Convidada especial professora mestre da UNEB
		2ª quinzena de março	Escola	Coordenadora Pedagógica
Currículo na EJA	Rede de ideias	1ª quinzena de abril	CETEP	Estudiosos da temática e a coordenação pedagógica
		2ª quinzena de abril	Escola	Coordenadora pedagógica, professores e alunos.
Avaliação e a não permanência do sujeito da EJA	Diálogos formativos	1ª quinzena de Maio	CETEP	Professora Dra. da UNEB
		2ª quinzena de maio	Escola	Coordenadora e professoras
Respeito e valorização dos sujeitos da EJA, na Perspectiva da Educação humanizadora	Mesa interativa	1ª quinzena de Junho	CETEP	Convidados: Professora Mestre da UNEB, coordenadora pedagógica, professora da EJA da Rede representante de alunos

		2ª quinzena de Julho	Escola	Gestor escolar, coordenadora, professoras e alunos
Sequencia didática interdisciplinar na concepção Freireana de Educação	Grupo de estudo reflexivo	1ª quinzena de Agosto	CETEP	Professora Dra. da UNEB
		2ª quinzena de agosto	Escola	Coordenadora e professoras
As diferentes linguagens nas práticas educativas da EJA	Oficinas	1ª quinzena de setembro	CETEP	Estudiosos da temática
		2ª quinzena de setembro	Escola	Coordenadora pedagógica da Rede
A EJA e a política de inclusão	Seminário	1ª quinzena de Outubro	CETEP	Professora Dra. do IF Baiano
		2ª quinzena de outubro	Escola	Coordenadora e professoras
O diálogo com a EJA, reafirmando a educação como direito de todos.	Fórum regional	2ª quinzena de novembro	CETEP	Convidado especial: professores do MPEJA, UNEB Campus XII e a S.M.E

CAMINHOS AVALIATIVOS

Compreendida numa perspectiva processual, crítica e dialógica, a avaliação será traduzida em memórias dos encontros, ficha preenchida pelos participantes após os encontros, e serão observados e registrados as discussões, reflexões e proposições dos sujeitos durante o percurso formativo.

APÊNDICE B – Roteiro para observação

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E COORDENADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Roteiro para observação

1. Formação continuada docente oferecida mensalmente pela Rede Municipal.
2. Apresentação de resultados de pesquisa da EJA pelos alunos de graduação da UNEB, *Campus XII*, na Rede Municipal.
3. Apresentação de trabalhos pelos professores da EJA, na 23ª Jornada Pedagógica do Município, nas Modalidades de Comunicação e Pôster.
4. Bases teóricas que fundamentamos processos formativos dos encontros mensais oferecidos pela Rede Municipal.
5. Os encontros de planejamentos entre docentes e seus pares nas instituições escolares.
6. Como se dá a organização do trabalho pedagógico e se existe um acompanhamento desse trabalho.
7. Descrição de eventos especiais nas escolas de EJA.
8. A recepção dos docentes em relação às atividades propostas pelos professores formadores.
9. As práticas pedagógicas desenvolvidas nas classes da EJA.

APÊNDICE C - Ficha de identificação professor (a) da EJA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E COORDENADORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL

Mestranda: Dulina Dalva Pereira de Oliveira

Orientadora: Dr^a Tânia Regina Dantas

1-Nome

1.1 Nome fictício e o significado para você?

2 - Idade

3 -Tempo de Trabalho na docência

4- Tempo de docência na EJA

5 – Atuação () EJA I –Estágio 1 () EJA I – Estágio 2 () EJA II –Estágio 1
() EJA II – Estágio 2

6- Vínculo trabalhista () efetivo () temporário

7- Curso de graduação

8- Especialização(ões)

9- Turnos de funcionamento da EJA na escola () Manhã () Tarde () Noite

10- Jornada de trabalho: () 20h () 40 h () 60h

11- Qual a sua carga horária na EJA

12- Complementa sua carga horária na EJA () sim, quantas aulas_____ () não

13- Participação nos Programas de Formação Continuada oferecido pela Secretaria de
Educação em parceria com o MEC: () PROFA () PROLETRAMENTO () PCN
() PNAIC () outro. Qual?

APÊNDICE D - Ficha de identificação coordenador (a) da EJA**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E COORDENADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Mestranda: Dulina Dalva Pereira de Oliveira

Orientadora: Dra. Tânia Regina Dantas

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1-Nome

1.1 Nome fictício e o significado para você?

2 – Idade

3 -Tempo de Trabalho na docência

4- Tempo de docência na EJA

5- Curso de graduação

6- Especialização (ões)

7- Vínculo trabalhista () efetivo () temporário

8- Atuação:

() coordenador(a) da EJA da rede municipal de ensino

() coordenadora da escola

9- Tempo de atuação na coordenação pedagógica da EJA

10- Turnos de funcionamento da EJA na rede municipal de ensino () manhã

() tarde () Noite

11- Jornada de trabalho () 20h () 40 h () 60h

12- Qual a carga horária de trabalho na EJA como coordenador (a) () 40 horas

() 20 horas () 10 horas () menos de 10 horas

13- Participação nos Programas de Formação Continuada oferecido pela Secretaria de Educação em parceria com o MEC: () PROFA () PROLETRAMENTO () PCN () PNAIC () Outro. Qual?

APÊNDICE E - Roteiro da Entrevista Semiestruturada (Professor/a da EJA)

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E COORDENADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Mestranda: Dulina Dalva Pereira de Oliveira

Orientadora: Dra. Tânia Regina Dantas

Nome _____ nome fictício _____

BLOCO I

PROCESSOS FORMATIVOS

- 1- Na sua opinião que autores tem te ajudado a pensar a prática na EJA.
- 2- Qual concepção se baseia para desenvolver o trabalho em sala de aula na EJA?
- 3- Você considera os encontros formativos mensais realizados na Rede Municipal, como subsídios para repensar sua prática pedagógica em sala de aula? Sim ou não; Justifique.
- 4- Em que medida sua formação inicial graduação, especialização o qualifica para atuar na EJA.

BLOCO II

FORMAÇÃO CONTINUADA

- 1- O que significa EJA para você?
- 2- Qual a sua concepção sobre formação continuada?
- 3- Fale sobre as contribuições que a formação continuada tem provocado na sua caminhada profissional.
- 4- Como você se percebe na condição de docente da EJA?

BLOCO III

PRÁTICA PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DA AUTONOMIA DOCENTE

- 1- A sua prática pedagógica possibilita o desenvolvimento profissional na perspectiva da autonomia? Justifique.

- 2- O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público do Município de Guanambi, garante e possibilita o desenvolvimento Profissional do coletivo docente? Sim ou não e por quê?
- 3- Você considera um (a) profissional implicado (a) com a modalidade da EJA, conte um pouco de sua trajetória.
- 4- Quais são as três palavras que melhor descrevem sua carreira e por quê?

BLOCO IV

PROPOSTA FORMATIVA

- 1- Na sua opinião como você acha que deveria ser a formação continuada dos professores da EJA?
- 2 - A partir de suas experiências em sala de aula da EJA, o que sugere como temáticas a serem trabalhadas em formação para os/as professores/as da EJA?
- 3-Comente sobre uma experiência marcante na EJA, na Rede Municipal ou em outra instituição de ensino.

APÊNDICE F- Roteiro da Entrevista Semiestruturada (Coordenador/a da EJA)

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E COORDENADORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL

Mestranda: Dulina Dalva Pereira de Oliveira

Orientadora: Dra. Tânia Regina Dantas

Nome _____ nome fictício _____

BLOCO I

PROCESSOS FORMATIVOS

- 1- Em qual ou quais linhas teóricas você se embasa para desenvolver o trabalho com o coletivo de professores?
- 2- Em que medida sua formação inicial graduação, especialização o qualifica para atuar na EJA.

BLOCO II

FORMAÇÃO CONTINUADA

- 1- O que significa EJA para você?
- 2 - Qual a sua concepção sobre formação continuada.
- 3- Fale sobre as contribuições que a formação continuada têm provocado na sua caminhada profissional.
- 4- Como você se percebe na condição de coordenador (a) da EJA?

BLOCO III

**PRÁTICA PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
NA PERSPECTIVA DA AUTONOMIA DOCENTE**

1-A sua prática pedagógica possibilita o desenvolvimento profissional na perspectiva da autonomia? Justifique.

2-O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público do Município de Guanambi, garante e possibilita o desenvolvimento profissional do coletivo docente? Sim ou não e por quê?

3-Você considera um (a) profissional implicado (a) com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, conte um pouco de sua trajetória.

4- Quais são as três palavras que melhor descrevem sua carreira e por quê?

BLOCO IV

PROPOSTA FORMATIVA-

1- Na sua opinião como você acha que deveria ser a formação continuada dos professores da EJA?

2 - A partir de suas experiências o que sugere como temáticas a serem trabalhadas em formação para os/as professores/as da EJA?

3-Comente sobre uma experiência marcante na EJA, na Rede Municipal ou em outra instituição de ensino.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: Dulina Dalva Pereira de Oliveira			Sexo: F (x) M ()
Data de Nascimento: 29/09/1970	Documento de Identidade nº: 05527678 40		
Endereço: Travessa Teixeira de Freitas	Nº: 59	Complemento:-----	
Bairro: Centro	Cidade: Guanambi	CEP: 46430-000	
E-mail: oliveiradulina@hotmail.com			Celular: 77 99198 1825

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA

O (a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E COORDENADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL”**, vinculado ao **Programa de pós-graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos**, de responsabilidade da pesquisadora **Dulina Dalva Pereira de Oliveira**, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo compreender como se dá o processo de formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos da EJA, na Rede Municipal de Ensino de Guanambi na perspectiva da autonomia docente.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: Proporcionar em coletividade com os sujeitos da EJA a formação continuada de professores e coordenadores, mostrando as contribuições da temática por meio da colaboração dialógica dos saberes e experiências históricas e culturais dos sujeitos da EJA. Caso o (a) Senhor (a) **aceite** será realizado procedimentos de recolha de informações a partir da (s) entrevista (s) semiestruturadas que será/serão gravada (s) em áudio pela aluna Dulina Dalva Pereira de Oliveira do curso de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA).

Devido à recolha de informações o (a) senhor (a) poderá se sentir constrangido (a) ou desconfortável por rememorar situações vivenciadas no cotidiano escolar. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o (a) senhor (a) não será identificado (a). Caso queira o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o (a) senhor (a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileiras o (a) senhor (a) tem direito à indenização caso seja prejudicado (a) por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

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

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Prof.º Dra. Tânia Regina Dantas. **Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000. **Telefone:** (71) 3117 2226. **E-mail:** taniaregin@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNEB. **Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000. **Telefone:** (71) 3117-2445. **E-mail:** cepuneb@uneb.br.

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP. **Endereço:** SEP 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde - Brasília - DF. CEP: 70750-521.

IV - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E COORDENADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL”**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário. 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 a pesquisadora e outra a mim.

Salvador, 04 de Fevereiro de 2019

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora discente
(Orientanda)

Assinatura da professora responsável
(Orientadora)



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E COORDENADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Pesquisadora:

DULINA DALVA PEREIRA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 98591418.0.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Educação da UNEB Campus I

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.002.432

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa apresentado à Coordenação do Programa Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos – Nível Mestrado Profissional (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus I, Salvador, na Área de Concentração 2 - Formação de Professores e Políticas Públicas, como um dos requisitos do Edital Nº 042/2017, referente à seleção para admissão no mestrado para início no Semestre 2017.2 Este Projeto de Pesquisa pretende apresentar um estudo reflexivo numa abordagem qualitativa sobre a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos na perspectiva do desenvolvimento profissional, das três escolas participantes da pesquisa que atendem a Educação de jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Guanambi. Diante desse contexto temos como questão norteadora: Como está sendo

ofertado pela Rede Municipal de Ensino a formação continuada dos professores e coordenadores da EJA, contribui para o desenvolvimento profissional? Nesse sentido objetivamos compreender como se dá o processo de formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos da EJA, na Rede Municipal de Ensino de Guanambi na perspectiva do desenvolvimento profissional. Esse estudo, possibilitará produção de conhecimento e reflexão de algumas questões relativas do contexto dos sujeitos da pesquisa e à relação entre a teoria e a prática pedagógica.

Formação docente. Educação de Jovens e Adultos. Prática Pedagógica. Desenvolvimento profissional.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como se dá o processo de formação continuada dos professores, e coordenadores pedagógicos da EJA, na Rede Municipal de Ensino de Guanambi na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Objetivo Secundário:

Identificar quais foram as bases teóricas que fundamentam os processos formativos dos professores e coordenadores da EJA; resgatar as contribuições que a formação continuada tem provocado no percurso profissional dos professores e coordenadores pedagógicos da EJA; analisar a prática pedagógica como interface no desenvolvimento profissional dos professores e coordenadores pedagógicos da EJA na perspectiva da autonomia docente; elaborar uma proposta de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos com temáticas específicas da EJA, na Rede Municipal de Educação de Guanambi-BA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1134368.pdf	03/11/2018 19:23:29		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_correto.docx	03/11/2018 19:17:41	DULINA DALVA PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	14/09/2018 18:30:45	DULINA DALVA PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Termos_de_concessao.pdf	30/08/2018 16:19:25	DULINA DALVA PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracoes_de_pesquisadores.pdf	30/08/2018 16:18:26	DULINA DALVA PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito

Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacoes_institucionais_das_coparticipantes.pdf	30/08/2018 16:17:48	DULINA DALVA PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	30/08/2018 15:55:32	DULINA DALVA PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	30/08/2018 15:53:19	DULINA DALVA PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	30/08/2018 15:52:40	DULINA DALVA PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura.pdf	30/08/2018 15:52:19	DULINA DALVA PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 06 de Novembro de 2018

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
Coordenador