

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O ACOMPANHAMENTO DOS DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA EJA, DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA BAHIA

Adriana de Mello Amorim Novais Silva
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Luciana Amorim de Oliveira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: Este artigo tem como objetivo trazer reflexões sobre a importância da formação continuada para docentes que atuam na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), considerando as peculiaridades que envolvem essa modalidade de ensino, assim como, os sujeitos que dela participam, pois a EJA é uma modalidade de ensino destinada a atender aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada, o que atribui a EJA períodos e propostas diferenciadas do ensino regular, exigindo assim, uma formação diferenciada e contínua para os profissionais que trabalham com essa modalidade, de maneira que estes estejam preparados para lidar com as especificidades dessas propostas. Com auxílio de autores que estudam sobre a formação de professores e a importância da formação continuada, analisou-se diálogos dos professores (as) que lecionam nesta modalidade. Percebeu-se a necessidade da formação em educação para pessoas jovens, adultas e idosas pelos professores(as) para o entendimento da concepção de educação para esta modalidade.

Palavras chave: Desafios Pedagógicos; Educação de Jovens e Adultos; Formação continuada.

Introdução

Este artigo tem como objetivo trazer reflexões sobre a importância da formação continuada para docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando as peculiaridades que envolvem essa modalidade de ensino, assim como, os sujeitos que dela participam, pois perpassa todos os níveis da Educação Básica, destinada a atender aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada, o que atribui a EJA períodos e propostas diferenciadas em relação ao ensino regular, exigindo assim, uma formação diferenciada e contínua para os profissionais que trabalham com essa modalidade, de maneira que estes precisam estar preparados para lidar com as especificidades dessa política.

Ao longo da história da formação docente no Brasil, surgiram muitas leis para regulamentar os currículos dos cursos destinados à preparação de professores. No fim da década de 1980, os debates acerca das competências e habilitações próprias aos pedagogos, emergiu, segundo

Machado (2008), o entendimento de que os pedagogos deveriam ser habilitados preferencialmente como professores, que pudessem atuar na gestão pública da educação como diretores, coordenadores, supervisores, mas que a base da formação manteria o magistério dos anos iniciais do 1º grau, como foco. Contudo, alguns cursos passaram a ter ênfases em habilitações específicas, de maneira que nesse cenário, surgem cursos de Pedagogia com ênfase em algumas modalidades, entre elas, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Formação de Professor

A formação de professores é um aspecto relevante nas discussões que envolvem educação, e nesse sentido Saviani (2011) afirma que são muitos os dilemas que caracterizam a política de formação docente no Brasil e estabelece como principais desafios os seguintes aspectos:

- a) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada “diversificação de modelos de organização da educação superior”;
- b) descontinuidade das políticas educacionais;
- c) burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente;
- d) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino;
- e) o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático;
- f) jornada de trabalho precária e baixos salários (SAVIANI, 2011, p. 14).

Os estudos sobre a educação brasileira, sinalizam que, para além da necessidade de compreender a complexidade inerente ao processo de aprendizagem humana é indispensável considerar a estrutura formativa. Saviani (2011) aponta as condições de trabalho docente como um dos aspectos mais importantes e ressalta:

[...] as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão. Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração. Em consequência, os cursos de formação de professores terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, o que se refletirá negativamente em seu desempenho (SAVIANI, 2011, p. 17).

A construção das competências do professor é parte fundamental para um desempenho eficaz em sala de aula, e não deve ser compreendida como mero domínio de conteúdos e estratégias de aplicação, mas sim como atitude impregnada de significado, que sejam relevantes para transformações dentro do contexto em que está inserido. Com relação a esse aspecto, Tardif afirma:

[...] os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (TARDIF, 2000, p.3).

O saber pedagógico possibilita ao docente alcançar eficácia no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que desenvolve habilidades para lidar com os desafios impostos pelas diversas realidades inerentes à escola. Nóvoa (2009) considera que a formação de professores está muito distante do exercício da profissão docente, das demandas diárias e culturas profissionais e que muitos dos envolvidos nesse processo reconhecem essa importância, contudo a educação vive um tempo de incertezas e perplexidades. “Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo” (NÓVOA, 2009, p. 11).

É importante ressaltar que o processo de formação docente toma forma no chão da escola, onde as experiências dão sentido ao que foi aprendido na academia, envoltos pelas contradições da realidade escolar, ultrapassando o campo abstrato das teorias.

Para Nóvoa (1995), a formação docente é desafiada a construir uma mentalidade que conceba a escola como um espaço, onde não há distinção entre o trabalhar e o formar, pois para o autor, o processo de formação e profissionalização docente, deve se desenvolver considerando todas as dimensões que compõe a vida humana, bem como, admitir que diversos elementos sociais influenciam na construção da identidade e formação do profissional da educação. Essa perspectiva é também defendida por Santos Neto (2002) que explica:

Quando digo aspectos humanos da formação (ou competência) docente quero me referir àqueles elementos que são próprios da natureza humana e que dizem respeito à interioridade, à subjetividade de cada ser humano. Assim, aspectos como identidade, projetos pessoais, representações, vida emocional, intersubjetividade, consciência corporal, autoconceito, espiritualidade, sensibilidade ao ouvir o outro, capacidade de disciplina pessoal, generosidade, constância, compromisso pessoal com utopias, entre tantos outros, constituem-se no que estou chamando de aspectos humanos. [...] os aspectos humanos da formação docente articulam-se com a racionalidade técnica, política e profissional (SANTOS NETO, 2002, p.45).

Para reforçar essa ideia Tardif ressalta:

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico

do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia (TARDIF 2005, p.118).

Para Tardif (2007) há na prática docente uma inter-relação de saberes que o autor denomina como disciplinares, os quais acontecem pelo contato do professor com diversas áreas do conhecimento: a) experiênciais - construídas por meio das práticas do cotidiano escolar e b) curriculares que envolvem os discursos, objetivos, conteúdos e método, estabelecidos pelo programa que cada instituição organiza e define como modelo de formação.

Outro aspecto importante a ser considerado para a formação docente é a base curricular na qual se constitui as concepções assumidas pelo professor durante a sua formação inicial e que perpassam pela relação teoria e prática, resultando em um modo próprio de desenvolver o processo de ensino e a aprendizagem. Para compreender a influência do currículo no processo de formação docente é necessário considerar os elementos que o compõe, pois de acordo com Moreira e Silva (2005):

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA e SILVA, 2005, p. 8).

Além de se configurar como alicerce para a estruturação do conhecimento pedagógico, a base curricular direciona e determina o processo de ensino e aprendizagem, moldando seus resultados, que permearam a sua construção e que, conseqüentemente, estarão evidentes na formação dos sujeitos oriundos desse processo.

Para Pimenta (2002), a essência do trabalho do professor é colaborar que a aprendizagem seja fruto da atividade de ensinar e isso significa definir diretrizes adequadas ao ensino, sem desconsiderar o contexto inserido. Nesse perspectiva é necessário que o processo de formação docente seja realizado de forma continuada. Vários são os autores que apresentam discussões sobre esta temática e ressaltam sua relevância para os profissionais do ensino, como Candau (1997), Nascimento (2000), Pimenta (2002), entre outros.

Pode-se considerar a formação continuada como condição básica para a transformação do professor, pois é por meio do estudo, da pesquisa, do constante exercício de refletir as práticas, por meio do contato com novas concepções, que é possível a mudança e ressignificação de posturas pedagógicas em sala de aula. Porém, Nascimento (2000), afirma que as propostas de capacitação



dos docentes têm apresentado baixa eficácia, e algumas das razões apontadas são: a desvinculação entre teoria e prática; a ênfase excessiva em aspectos normativos; a falta de projetos coletivos e/ou institucionais; entre outros.

A construção da formação continuada não se restringe a uma instituição formadora, à sala de aula, a um determinado curso, pois o professor formar-se mediante o exercício profissional, por meio da análise da própria realidade em variadas escalas. É por meio de um contexto que se dá a formação continuada de professores, como defende Freire (2000) ao designar que está se faça por meio da reflexão do meio em que vive, em diversos contextos que se confrontam e se fundamentam através da experiência e da construção dos saberes.

Perfil e a formação do educador para a EJA

A dinâmica acelerada de difusão das informações por meio das novas tecnologias, tem causado transformações nos processos educativos e suas repercussões na vida em sociedade. As novas formas de construção do conhecimento, implicam na formação dos professores, e quando se refere a EJA, esses processos formativos precisam ser ainda mais específicos, para que consiga alcançar os educandos, haja vista as especificidades inerentes a um aluno(a) trabalhador(a), responsável pela manutenção da família, além de se tratar de um sujeito que apresenta conhecimentos escolares deficitário.

A configuração que constitui a EJA exige que o professor esteja preparado para amparar os alunos(as) em suas necessidades, sobretudo ao que se refere às estratégias que possam favorecer ao aprendizado, motivando-os, de forma que o estudo faça sentido para a sua vida.

O professor que atua na EJA, geralmente também leciona no ensino regular, de maneira que suas concepções e ações metodológicas são organizadas, prioritariamente, para atender a um ensino de adolescentes e dessa forma a prática docente ocorre desconexas do ideal de atuação direcionado que os estudantes da EJA necessitam.

Professores da EJA requerem posturas e práticas diferenciadas, que considerem ao perfil, necessidades, interesses e situações de vida dos alunos(as) dessa modalidade de ensino. Nessa mesma direção, Machado (2000) afirma que é praticamente unânime as dificuldades enfrentadas por docente, ao trabalharem com turmas de EJA. O professores alegam sempre a necessidade de uma formação específica e continuada para os que atuam nessa modalidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, garante a oferta de formação inicial e continuada para os profissionais da educação em suas respectivas áreas de atuação e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, determina que o sistemas de ensino

promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

A Política de EJA da Rede Estadual da Bahia, documento de referência para esta modalidade, possui um capítulo voltado a sugerir o perfil e a formação para os professores e professoras que lecionam na EJA. Dentre as características estão:

[...] ter **formação acadêmica** ou em serviço com os tempos da juventude e vida adulta; **conhecer a comunidade** em que atua e sua formação: como vivem e trabalham os jovens e adultos; [...] **comungar** com os ideários e exercitar os princípios da **Educação Popular**; cooperar, de forma crítica e competente, com a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, assegurando direitos para a EJA; construir uma **prática dialógica** nos espaços, tempos e processos de EJA, **considerando os saberes da vida** como conteúdos fundantes do processo pedagógico; **entender e respeitar**, de maneira positiva, a diversidade de território, idade, gênero, sexo, raça/etnia, crenças e valores, assumindo-a como elemento pedagógico; apresentar projeto de **trabalho solidário** para intervenção na **realidade sociopolítica e cultural** dos educandos da EJA (grifo nosso) (BAHIA, 2011, p. 16).

Percebe-se a importância dos cursos de formação continuada para esta modalidade, além disso, o sujeito professor(a) precisa estar envolvido e concordar com a concepção de educação proposta para a EJA. Precisa estar envolvido emocionalmente com esta política de educação. O sujeito professor(a), em sua prática pedagógica, deve possibilitar, por meio do diálogo, a construção dos saberes necessários para os sujeitos educandos, e neste processo respeitar e valorizar o repertório de vida que estes sujeitos trazem para a sala de aula. Assim, o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer em um trabalho conjunto, entre todos os participantes.

Orientações para o acompanhamento da aprendizagem na Política da EJA do Estado da Bahia

O documento que orienta a política de educação para as pessoas jovens, adultas e idosas no Estado da Bahia sugere alguns princípios teóricos-metodológicos da educação da EJA e as orientações para o acompanhamento da aprendizagem, além de, apresentar o perfil e a formação do educador de educação de jovens e adultos e idosos, como já foi apresentado.

O currículo deve ser organizado de forma a possibilitar práticas pedagógicas dialógicas entre os envolvidos na busca pela autonomia, consciência crítico-reflexiva e emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, apresentamos a seguir, os Princípios Teóricos-Metodológicos da política para a EJA

que os professores e professoras devem utilizar para organizar suas aulas, ou seja, os princípios reorientação para a prática pedagógica,

Reconhecimento dos coletivos de educandos(as) e educadores(as) como **protagonistas** do processo de **formação** e **desenvolvimento humano**. Reconhecimento e valorização do amplo **repertório de vida** dos sujeitos da EJA: saberes, culturas, valores, memórias, identidades, como ponto de partida e elemento estruturador de todo o estudo das áreas de conhecimento. Processos pedagógicos que acompanhem a formação humana na **especificidade** do processo de aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos. Construção coletiva do currículo que contemple a diversidade sexual, cultural, de gênero, de raça/etnia, de crenças, valores e vivências específicas aos sujeitos da EJA. Metodologia adequada às **condições de vida** dos jovens e adultos e relacionada ao **mundo do trabalho**, devendo, portanto, possibilitar a problematização da **realidade existencial** e favorecer o **aprender a conhecer** e o **fazer fazendo**. [...] Processo de aprendizagem, socialização e formação, respeitando e considerando a **diversidade de vivências, de idades, de saberes culturais e valores dos educandos**. Acompanhamento do percurso formativo, com base no princípio da **dialogicidade** no processo de construção e reorientação do trabalho educativo [...] (grifo nosso) (BAHIA, 2011, p. 15).

Nesta concepção teórica, os professores e professoras das turmas da EJA devem levar em consideração a diversidade cognitiva, social, cultural, econômica e política dos seus educandos e educandas no momento de organização das práticas pedagógicas, com princípio na dialogicidade. Nesta perspectiva, as metodologias precisam ser adequadas para atender a diversidade de vivências dos sujeitos, com idades, culturas, valores, e saberes distintos. Os sujeitos devem ser reconhecidos como participantes ativos, protagonistas, do processo de ensino e aprendizagem, pois esta modalidade de educação visa formar sujeitos para a vida cotidiana e inserção no mundo do trabalho.

Com relação à Orientação para o Acompanhamento da Aprendizagem os professores e professoras devem buscar na concepção de educação os princípios e os pressupostos da Política de EJA da Rede Estadual da Bahia “Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida”. Tais princípios e pressupostos precisam considerar as trajetórias de vida dos sujeitos. Assim, o documento apresenta critérios para o acompanhamento da aprendizagem.

Referendar o acompanhamento do percurso de aprendizagem à luz da **concepção de educação**, dos princípios e dos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam este Projeto; utilizar o **diálogo como mediação** entre educando(a) e educador(a), para favorecer o acompanhamento do percurso da aprendizagem de forma mais participativa e democrática; refletir sobre o ato de aprender do(a) educando(a) e do(a) educador(a), valorizando as **experiências vividas** durante o acompanhamento do percurso da aprendizagem, para dinamizar o processo educativo; estimular o(a) educando(a) a **participar ativamente** do acompanhamento do percurso da aprendizagem, de forma a analisar criticamente o seu próprio desenvolvimento para detectar os aspectos em que já avançou e aqueles que carecem de maior estudo; colaborando, assim, para a reorientação do trabalho educativo; [...] **reorientação de aprendizagens** que ainda não ocorreram, propondo, numa ação consciente, novas alternativas que venham a garantir a

aprendizagem de todos(as) os(as) educandos(as) (grifo nosso) (BAHIA, 2011, p. 19)

Esta orientação aponta, para os professores e as professoras, o caminho que devem seguir para acompanhar a aprendizagem dos sujeitos da EJA. Percebe-se que a prática dialógica é a base para o processo, o envolvidos por meio de diálogo irão construir os saberes, ao tirar dúvidas, acompanhar as explicações, ouvindo os colegas, apresentando suas vivências e experiências, ou seja, a ideia é uma participação ativa dos sujeitos envolvidos. Neste processo de ensino e aprendizagem, o sujeito professor(a) pode orientar, reorientar ou buscar novos conhecimentos necessários para a turma em questão.

Diálogo sobre os desafios da EJA com professores e professoras do Colégio Estadual Adelmário Pinheiro (CEAP)

Os professores e professoras que lecionam na EJA do CEAP, conhecedores da práxis em sala de aula, forneceram dados importantes sobre o entendimento do processo de ensino aprendizagem nesta modalidade de ensino. Contamos com a presença de dez professores e professoras, uma vice-diretora, e a diretora. Todos participaram ativamente das narrativas.

Em um primeiro momento apresentou-se a importância das discussões sobre a EJA durante a Semana Pedagógica 2020. A seguir houve a explicação sobre o currículo da EJA para o III Tempo Formativo com seus seis elementos: Eixo Temático, Tema Gerador – sugestões -, Aspectos Cognitivos, Aspectos Socio formativos, Aprendizagens Desejadas e os Saberes Necessários. Apresentou-se que estes elementos foram pensados, discutidos e deliberados no coletivo, e em cada unidade escolar pode-se, segundo o seu universo de sujeitos/educandos, rever o Eixo Temático e os Temas Geradores. Houve um momento em que os participantes do diálogo puderam lembrar porque, como e o que foi trabalhado em sala de aula no ano anterior, 2019, nas turmas da EJA.

Por meio de questões norteadoras os professores e professoras puderam narrar suas experiências nas turmas da EJA. Aqui apresenta-se duas questões norteadoras.

Primeiro, buscou-se dados sobre o que os sujeitos/professores(as) entendiam sobre a Educação de Jovens e Adultos no CEAP. Disseram,

Prof1, [...] dar a **oportunidade** a sujeitos que estavam fora da escola [...] determinado tempo da sua vida, [...] tornaram mães [...] precisaram trabalhar porque perdeu o pai, [...] **idade avançou**, [...] você já imaginou você quer estudar [...] série regular? [...] a própria lei fala que ele tem o direito de estudar.

Prof2 [...] Projeto do **Topa**, [...] formador de analfabetos funcionais que iam ensinar os outros a ler e a escrever.

Prof3, [...] a princípio a EJA foi **criada para maiores de 18 anos**, que tinha essa

distorção de idade série [...] Eu já tive aluno que entrou na minha sala que eu precisei **pegar na mão** com um lápis para que ele conseguisse escrever [...] tinha alunos bem **mais interessados**, bem mais comprometidos, porque já eram **pessoas que trabalhavam**, que tinha uma vida lá fora, que tinha uma casa, que tinha família, que tinha filhos, que já tinha netos, e que vinham para a escola porque tinha **vontade mesmo de aprender**, de recuperar alguma coisa que ficou no passado [...] crítica nos últimos anos, [...] **abraçando pessoas mais jovens**, [...] “enxotados” do regular.

Prof4: [...] **Mobral**, [...] aceleração 1,2 e 3. [...] 2009 para 2010 [...] **legislação própria**, [...] o Tempo Formativo [...] oportunizar as pessoas que tinham saído da escola ou foram **excluídas desse espaço escolar** na idade certa mais também na realidade para acabar com a defasagem de série da educação, [...] não está contando com os **analfabetos funcionais**.

Prof5: [...] **alunos que não tem condições de estar ali**.

Prof4: [...] na realidade não é requisito a sequência, é **requisito a escolaridade básica** para entrar naquele determinado Eixo, aquele determinado Tempo Formativo.

Prof4: [...] fizeram esse **Pro Jovem** [...] veio para o Adelmário, para fazer o Eixo 4 [...] Eixo 5, 2018 ele fez o Eixo 6 e em 2019 ele concluiu.

Prof6: [...] comecei a interagir com os alunos da EJA, [...] eles **sonhavam em ressurgir para o mundo lá fora**, [...] percebemos que poderíamos realente fazer alguma coisa por eles. [...] facilitava o nosso trabalho. Ao longo da história [...] transformações, as modificações no sistema e conseqüentemente a visão de mundo desses alunos foi mudando, porque a inserção de alunos de todo tipo, de todo comportamento que vinham para a sala de aula começou a interferir no processo de desenvolvimento desse trabalho, conseqüentemente a ação negativa e reação foi criando mais fortalecimento. Enfim nós passamos a não ter o mesmo entusiasmo (Informação verbal¹)

Percebe-se por meio das falas a falta de formação continuada na área da educação para pessoas jovens, adultas e idosas. A concepção de educação para esta modalidade não foi apresentada pelos professores (as), compreendida como processo de formação humana, por meio da dialogicidade, na perspectiva de levar em consideração a trajetória, as experiências e as vivências destes sujeitos. Houve o questionamento sobre a falta dos conhecimentos cognitivos básicos para as suas aulas dos respectivos profssores(as). Mas, percebe-se que estes professores(as) percebem a vontade dos sujeitos educandos de alcançarem uma vida melhor. Portanto, os professores e professoras não responderam ao questionamento, o que eles entendiam por EJA.

Outro questionamento importante para a nossa análise se refere aos diagnósticos das dificuldades de aprendizagem dos sujeitos educandos que foram apresentadas pelos sujeitos professores(as). Na conversa apresentaram,

Prof5: A **falta de base**.

Prof7: **Leitura e interpretação**.

Prof1: **Oralidade**.

Prof2: Cabedal cultural [...] falta uma **visão mais ampla** mesmo, de domínio de elementos **do que está se passando no mundo**.

¹ Informação verbal, questão norteadora 1, conversa com os professores e professoras que lecionam na EJA do Colégio Estadual Adelmário Pinheiro, atividade desenvolvida durante a Jornada Pedagógica de 2020.



Prof6: Interação.

Prof1: [...] a gente precisa desmistificar essa questão da **arte na escola**, [...] a arte vai muito mais além, é a questão do pensamento crítico, da leitura de mundo, da inclusão na escola. [...] vai surgindo algo e que alunos chegam pedir: Professora **vamos desenhar hoje?** Vocês estão cansados né, pais de família, trabalhou o dia inteiro, e aí a possibilidade de fazer o diferente é na aula de artes mesmo entendeu. Prof4: [...] foi fantástico, aquele vídeo que você postou dos meninos cantando e tecendo aquelas linhas naquele trabalho, [...] extremamente prazeroso e de terapia, e eles não vem pra escola gente, para absorver tantos conteúdos que muitas vezes a gente que passar porque a gente está na escola não, eles não vêm pra isso. [...] ele tem consciência que ele não tem uma bagagem de ensino médio.

Prof1: **Ele vai continuar vendendo o salgadinho dele?**

Prof4: **Com certeza!** E está continuando. (Informação Verbal²)

Seguindo a mesma linha de respostas da primeira questão norteadora, os(as) professores(as) disseram que os sujeitos educandos não tem as competências básicas para as turmas que estavam lecionando. Apresentaram a falta de saberes cognitivos básicos, leitura, interpretação e leitura de mundo, portanto, possuem pouco conhecimento sobre o que está ao seu redor, na cidade, no país e no mundo, dificultando a contextualização dos conteúdos essenciais trabalhados em sala de aula.

Considerações Finais

Por meio do aporte teórico percebeu-se que os professores e professoras necessitam estar em constante formação para atender as demandas do processo de ensino aprendizagem que está inserido. No caso dos(as) professores(as) da EJA há necessidades saberes específicos para esta modalidade de educação, além dos conhecimentos relativos aos componentes curriculares, há a necessidade em conhecer, dialogar e “comungar” com esta política de educação.

Observou-se que os professores pouco conheciam da concepção de educação para esta modalidade de ensino, mesmo tendo vivências e experiências com as turmas da EJA. Por meio das narrativas, percebe-se que os professores(as) precisam de formação continuada para atender aos sujeitos educandos, que possuem diversas vivências e experiências para auxiliar os sujeitos professores em seus trabalhos pedagógicos.

Referências

BAHIA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Educação Básica**/Educação de Jovens e Adultos/Tempos Formativos. Salvador: SEC-BA, 2017. Disponível em: http://escolas.educacao.ba.gov.br/temposformativosadultos_. Acesso em: 14jan.2019

BRASIL. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em:

² Informação verbal, questão norteadora 2, conversa com os professores e professoras que lecionam na EJA do Colégio Estadual Adelmário Pinheiro, atividade desenvolvida durante a Jornada Pedagógica de 2020



http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10fev. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Versão on-line sem paginação. Disponível em: <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1360>. Acesso em: 12ago. 2020.

MACHADO, M. M. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. **Anais Eletrônicos** da Reunião anual da ANPED, 23., Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1822t.PDF>. Acessado em: março, 2021.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/149978695/MOREIRA, A.; SILVA, T. T. S. CurrículoCultura-e-Sociedade>. Acesso em: 17set. 2018.

NASCIMENTO, M. das G. **A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática**. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. Caderno Temático, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, 350. Set-Dez 2009, p. 203-218. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: jul. 2020.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS NETO, E. Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores. In: SEVERINO, A. J; SANTOS, B. S. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Ortez, 2002a.

SAVIANI, D. **Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas**, Artigo recebido em outubro de 2010; aprovado em fevereiro de 2011, *Póiesis Pedagógica* - V.9, n.1 jan/jun.2011; pp.07-19, Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 21 nov. 2018.



TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Vol. 1, nº 4, p. 215-253, 2005.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. nº13. Jan/Fev/Mar/Abr. 2000.
Disponível
em:http://189.1.169.50/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_maurice_tardif.pdf.
Acesso em: 18 mar, 2021.

SOBRE AS AUTORAS

Adriana Novais: Adriana De Mello Amorim Novais Silva 1. Mestre em Educação, PPGEd/UESB. Secretária de Educação/Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação- PPGEd, Grupo de pesquisa e ensino em geografia /GRUPEG/UESB, dica_novais@hotmail.com

Luciana Amorim de Oliveira 2
Mestre em Educação (UESB-Brasil); Professora Substituta do Departamento de Geografia Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB-Brasil); Egressa do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEd); Líder do Grupo de Pesquisa no Ensino de Geografia (GRUPEG) e membro do Núcleo de Análise em Memória Social e espaço (NUAMSE)
oamorim.luciana@gmail.com