

Política curricular de Educação de Jovens e Adultos (EJA): considerações sobre o cotidiano da prática docente

Magna Simone de Souza Pinheiro 

Edinaldo Medeiros Carmo 

Ana Cléa Moreira Ayres 

Resumo

Este estudo objetiva analisar os relatos dos professores frente a política curricular de Educação de Jovens e Adultos (EJA) implantada no ano de 2009 no estado da Bahia. A abordagem metodológica que subsidiou este estudo é de cunho qualitativo e teve como campo de investigação quatro escolas estaduais do município de Vitória da Conquista, Bahia, que funcionam no turno noturno com a modalidade EJA - II segmento. A entrevista semiestruturada foi um instrumento de produção de dados realizada com quatro professores de Ciências que se dispuseram participar dessa investigação. Os resultados mostram que as políticas públicas educacionais precisam garantir aos professores uma formação que lhes permitam atender às demandas e às especificidades da EJA. Mostram, ainda, que no cotidiano da prática, os professores se deparam com diversos desafios, impulsionando-os a reinventar ações pedagógicas que atendam a complexidade do contexto em que estão inseridos.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, formação de professores, políticas públicas.

Curriculum policy for youth and adult education: considerations about the daily practice of teaching

Magna Simone de Souza Pinheiro

Edinaldo Medeiros Carmo

Ana Cléa Moreira Ayres

Abstract

This study aims to analyze some teachers' reports facing of the curriculum policy of Youth and Adult Education (EJA) implanted in the year 2009, in the state of Bahia. The methodological approach that supported this study is of a qualitative nature and had as field of investigation four night state schools with the EJA modality - segment II, in the city of Vitória da Conquista, Bahia. The semi-structured interview was a data production instrument performed with four science professors who were willing to participate in this investigation. The results show that the educational public policies need to guarantee the teachers a specific training that allows them to meet the demands and specificities of the EJA. They also demonstrate that, in daily teaching practice, teachers face various challenges, boosting them to reinvent the context in which they are inserted.

Keywords: Science teaching, teacher training, public policy.

Introdução

As políticas públicas enquanto conjunto de programas de ações e atividades desenvolvidas pelo estado, direta ou indiretamente com a participação de entes públicos ou privados, devem assegurar direitos à cidadania nos segmentos cultural, artístico, econômico e social. Para Lopes (2004), toda política curricular, geralmente, é uma política de organização do conhecimento escolar que se multiplica em atividades externas à escola, como também em ações padronizadas do cotidiano. Isto significa que a organização da política curricular para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) precisa considerar a pluralidade de cultura e de saberes que esses alunos trazem para o espaço escolar.

No entanto, as políticas de governo voltadas para a EJA são políticas de perspectiva compensatória. Segundo Gadotti e Romão (2001), no histórico da EJA, as políticas públicas remetem a uma educação compensatória que pretende recuperar o direito negado na infância aos grupos sociais que não tiveram acesso à educação escolar. Contudo, com a influência da Organização das Nações Unidas (ONU), Banco Mundial e UNESCO, outra ideia de EJA vem se projetando para além da concepção compensatória de educação, já que tais agências defendem uma aprendizagem que ultrapasse os muros das escolas. Assim, a formação de jovens e adultos, precisa ser direcionada para a construção de competências que atendam as especificidades do cotidiano dos alunos (UNESCO, 1990).

Em uma perspectiva histórica, nota-se que as políticas públicas em educação não vêm cumprido com as ações acerca da formação de professores para a EJA. Isso tem revelado um campo de muitas discussões e tensões para a prática docente, pois, a formação de professores com a finalidade de atender o público da EJA, deve ter como prioridade o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas inovadoras, que possam criar novas possibilidades para o processo ensino e aprendizagem. Dessa forma, essas práticas inovadoras devem reconhecer os saberes e os contextos socioculturais dos alunos e almejar a formação do indivíduo que atue criticamente na sociedade e seja protagonista de sua aprendizagem.

Dessa forma, o contexto atual aponta certo descompasso da formação do professor, de modo que a realidade vivenciada no cotidiano da escola com o público da EJA tem revelado situações limitantes, uma vez que esses professores se deparam cotidianamente com o imprevisível e, além disso, com questões de ordem social, cultural e diferentes ritmos de aprendizagem (SOARES, 2011). Com esse panorama, o professor, muitas vezes, se sente impotente em não saber lidar com o cansaço do aluno depois de um dia de trabalho, assim como, com a heterogeneidade de faixa etária, o que torna esta modalidade de ensino bastante complexa. Assim, esses desafios devem fazer parte das discussões dos cursos de formação inicial e continuada desses profissionais, visando potencializar a prática pedagógica, a valorização do exercício da docência e, acima de tudo, a aprendizagem dos educandos.

Nesse sentido, consideramos que a formação, tanto inicial, quanto continuada, não tem atendido às expectativas dos professores, pois continuam desenvolvendo práticas pedagógicas distantes dos contextos da EJA (BARCELOS, 2014). Com a deficiência dos programas de formação, ocorre, muitas vezes, a reprodução de currículos do ensino fundamental e médio das turmas regulares nas turmas de EJA, desconsiderando os conhecimentos prévios desses alunos, ponto importante para se almejar uma educação dialógica e emancipatória (FREIRE, 2016). Todavia, reconhecemos que o professor constrói, no decorrer do processo de trabalho com a EJA, saberes da experiência que o levam a identificar e compreender as demandas desta modalidade, o que pode amenizar as lacunas da sua formação. Como defende Tardif (2014), estes saberes não são oriundos dos cursos de formação, mas, são produzidos no interior das práticas, por meio da reflexão da realidade vivida, atravessadas pelas relações pessoais, sociais e culturais, incluindo nessas, as experiências formativas pelos quais passou.

Dito isto, este estudo teve como objetivo compreender como as professoras de Ciências atuam pedagogicamente frente às demandas colocadas pela política curricular de EJA, implantada no ano de 2009 no estado da Bahia. A investigação é de natureza qualitativa, a qual visa a compreensão da realidade, trabalhando com o universo de crenças, valores e significados (MINAYO, 2014). Constituíram o campo empírico quatro escolas estaduais do município de Vitória da Conquista, Bahia, que ofereciam a EJA. Para a escolha das escolas elencamos como critério fundamental o oferecimento da modalidade EJA segmento II³ (Eixo IV e V). Dessa forma, para compreender o trabalho docente no ensino de Ciências nessa modalidade de ensino, quatro professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da EJA das escolas estaduais participaram de uma entrevista semiestruturada, realizada entre os dias 22 e 31 de agosto de 2018, na qual foram abordadas questões relacionadas a sua prática e ao modo como desenvolvem as suas aulas.

Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo Temática mediante as etapas de (a) *pré-análise*, (b) *exploração do material* e (c) *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*. A primeira etapa teve como finalidade a organização do material de forma sistemática, por meio da leitura flutuante dos dados produzidos. A segunda, conforme Bardin (2016, p. 131), consistiu “[...] essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Desse modo, a exploração do material é considerada uma etapa importante, no sentido de propiciar diversas interpretações. Na terceira etapa – *tratamento dos resultados obtidos e interpretação* – foi o momento de condensação e ênfase dos dados para análise, resultando nas interpretações

³Segmento II corresponde as séries finais do Ensino Fundamental que no estado da Bahia está organizado em Eixo IV (6º e 7º ano) e Eixo V (8º e 9º ano) (BAHIA, 2009).

inferenciais. Em relação aos aspectos éticos, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que emitiu o Parecer nº 2.876.962. A investigação atendeu as diretrizes éticas estabelecidas, respeitando a privacidade e anonimato dos sujeitos que participaram do estudo. Desse modo, todas as participantes, assim como as escolas citadas nesse texto, são identificadas por nomes fictícios.

Mediante a análise dos dados produzidos, ao relacionarmos os percursos formativos e a prática pedagógica dos professores participantes do estudo, emergiram duas categorias, a saber: (i) *Formação e inserção docente na Educação de Jovens e Adultos* e (ii) *Processos de ensino na EJA: os desafios em alinhar as necessidades formativas dos alunos aos atos pedagógicos para potencializar a aprendizagem*.

Formação e inserção docente na Educação de Jovens e Adultos

No que diz respeito a essa categoria, os dados analisados apontam inquietações nas narrativas das professoras com relação à formação inicial e continuada. Os resultados mostram ainda, que essas lacunas na formação, se tornam mais evidentes, ao exercer a prática pedagógica nas turmas de EJA e, por fim, busca mostrar a importância das experiências adquiridas na trajetória profissional.

Cabe considerar que a trajetória profissional é alicerçada por sucessivas interações entre o sujeito e as circunstâncias em que vive, contribuindo para a construção da sua identidade profissional. Nesse sentido, sabemos que a formação docente é um componente fundamental para exercer uma prática que venha fortalecer os vínculos de aprendizagem entre os sujeitos. Para Nóvoa (1997), a formação concretiza-se pelos modos de inventar, experimentar novos modelos do fazer pedagógico em sala de aula e, principalmente, refletir sobre as práticas realizadas. Assim, a formação do professor deve estar sustentada em uma ação contínua de análise e investigação entre as práticas pedagógicas e a teoria que as alimenta. Conforme as ponderações de Nóvoa, podemos afirmar que o professor, ao reconhecer a sua função de formador, pode se ver como ator principal dos cursos de formação oferecidos pelas instituições. Nesse cenário, Carvalho e Gil-Pérez (2009, p. 77) destacam:

A necessidade de formação permanente surge associada, em um primeiro momento, às próprias carências da formação inicial, porém, existe uma razão de maior peso pela qual se deve reiterar sua necessidade. De fato, a tendência atual nos países com um sistema educativo mais avançado não consiste em ampliar a formação inicial ou “*pré-service*” – sempre insuficiente –, mas em estabelecer estruturas de formação permanente.

Muitos professores da EJA lamentam que os cursos de formação continuada possuem uma carga horária reduzida e não contemplam as necessidades formativas para a prática docente, pois não dialogam com as experiências profissionais, nem abordam as lacunas

deixadas pela formação inicial. Com relação à esta formação e o início na carreira, professora Darlene destacou:

[...] logo quando eu fui inserida no meio do trabalho, eu senti que lá na faculdade a gente não tem muita base [...]. São teorias e teorias, e, na prática, a realidade que a gente vê é outra bem diferente. Logo quando eu saí da faculdade, eu tinha uma postura diferente, eu queria que eles conhecessem muitas coisas [dos conteúdos trabalhados] que eu conheci e passava isso da melhor forma e queria cobrar também da forma que eu passava, e eu senti muita dificuldade por parte deles. Então, eu fui me adequando com o passar dos anos, com os ensinamentos que a gente vai tendo.

Para Darlene, a formação inicial apresentou lacunas em torno dos elementos necessários para a sua atuação profissional, no que se refere às especificidades da EJA, o que gerou implicações no desenvolvimento do currículo colocado em prática na sala de aula. Isto ocorre quando os cursos de formação inicial são desenvolvidos sem articulação com as escolas, oferecendo pouca ou, às vezes, nenhuma experiência prévia nos espaços escolares, em estágios curriculares e extracurriculares. Desta forma, os professores recém-formados chegam às escolas com uma visão idealizada do seu papel como professor e dos próprios alunos. Esta questão se torna ainda mais complexa quando este professor atua na EJA, cujos alunos estão ainda mais afastados do modelo idealizado que possui. Formados de modo descolado do chão da escola, estes professores, tal como professora Darlene, tendem, nesta primeira fase da carreira, a reproduzir o conhecimento aprendido na universidade, sem perceberem, neste primeiro momento, as especificidades do conhecimento escolar.

Esse modelo de currículo praticado mostra sua desvinculação da realidade dos alunos e não representa os anseios dos jovens e adultos inseridos na EJA, no sentido de valorizar seus aspectos socioculturais. Em uma perspectiva inversa, Nóvoa *et al.* (2011, p. 535) defende a necessidade fundamental de “[...] passar a formação de professores para dentro da profissão”, o que significa, segundo o próprio autor, “[...] a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas”. Talvez assim, professores e professoras como Darlene, não se sintam tão deslocados e desconectados de seus alunos no início da carreira.

Desse modo, compreendemos que as políticas públicas para a formação inicial precisam favorecer aos professores um conjunto de experiências com bases sólidas, que possam dar suporte à diversidade de situações docentes no contexto da EJA. Conforme o relato da professora Darlene, percebemos que, por meio da vivência noutra realidade, a experiência profissional naquele novo contexto passou a existir. Assim, essa vivência em situações de ensino indica um saber da experiência traduzido em saberes sociais que são construídos e compartilhados ao longo da vida. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 49-50) considera que “O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser

conhecido ou uma obra a ser produzida”. Vale destacar que as experiências vividas pelos docentes na sala de aula passam a formar um conjunto de saberes articulados, necessários à prática pedagógica, que podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos. A esse respeito, Carmo, Selles e Esteves (2015, p. 89) consideram que:

[...] os professores são profissionais que elaboram seus saberes, primariamente, nas suas histórias de vida e, posteriormente, no contacto com seu ambiente de trabalho, quando são desafiados cotidianamente a lidar com seus alunos, com seus pares, com as seleções curriculares, ajustando conteúdos e métodos diante das particularidades da instituição e de seus sujeitos.

Nesse contexto, o professor, ao longo da sua trajetória, constrói uma diversidade de saberes, que precisam estar em constante reflexão, na tentativa de solucionar situações que possam ocorrer na prática docente. Retomando o relato da professora Darlene, o tempo de exercício da docência na EJA foi um fator determinante para que a professora percebesse a necessidade de mudar seus métodos que, segundo ela, não correspondiam com as necessidades pedagógicas dos alunos. De acordo com Tardif e Raymond (2000), quando os docentes iniciam na profissão, estes continuam a incorporar aos saberes já existentes características da escola, da sala de aula e das pessoas com as quais mais interagem. Assim, os saberes que servem de base para o ensino não se limitam aos conteúdos, mas advêm da experiência, fonte primária de sua competência, do seu saber ensinar.

Todavia, além desses saberes alicerçados na profissão, é fundamental considerar a formação inicial e continuada para a construção de processos de aprendizagens significativos. Desse modo, Ayres e Selles (2012, p. 96) argumentam que “Refletir sobre os desafios colocados ao modelo de formação docente em nível superior no Brasil, a nosso ver, implica situarmos o contexto político-econômico das reformas, bem como a demanda por escolarização da população ao longo de sua história”. Sendo assim, é primordial sublinhar que uma formação inicial que abarque as especificidades da EJA constitui um desafio, uma vez que os cursos de licenciatura não têm enfrentado este tema de forma sistemática (CASSAB, 2016).

Diante desse contexto, para assegurar oportunidades educacionais que atendam às particularidades da EJA, a formação inicial e continuada deve incentivar a troca de experiências entre os pares que atuam nessa modalidade de ensino, como forma de amenizar os desconfortos existentes entre a prática do professor e as necessidades dos alunos da EJA. Corroborando essa ideia, Moreira e Candau (2005, p. 23) afirmam que “É necessário um destaque à necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola, quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade [...]”. Nesse sentido, a formação continuada deve

possibilitar o diálogo entre as dimensões pessoais e profissionais, como objeto de mudança e aquisição do conhecimento.

Ao ser questionada sobre como se deu sua inserção na EJA, a professora Laura relatou:

Eu caí de paraquedas [risos], porque eu ensinava na escola São Bento, aí montou aqui no colégio Alencar, e foi assim. O que me ofereceram foi Ciências da EJA. O colégio Alencar começou em 2013, é o quinto ano. Desse período até hoje é que eu comecei a trabalhar mesmo com a EJA. Antes eu trabalhava com ensino regular noturno. Então, tive que reformular tudo [...].

As colocações da professora indicam a forma como ela e muitos outros passaram a atuar na modalidade, sem que tenha sido uma opção devidamente programada. Isto indica que a formação inicial e continuada não pode estar limitada a profissionais que atuam ou pretendem atuar na EJA, desconsiderando que, na maioria das vezes, esses profissionais vão atuar nesta modalidade pela necessidade financeira, impondo-lhes trabalhar mais um turno, ou por adequação de horário à outras atividades docentes. Além do fechamento de turmas e, em alguns casos, do fechamento de unidades escolares, obrigando o professor a atuar em um nível de escolaridade ou modalidade em que não está acostumado. Acreditamos, no entanto, que a docência na EJA não pode ser vista como uma falta de opção e que o professor precisa estar estimulado para desenvolver um trabalho de qualidade.

Já para professora Soraia, desde quando foi designada para o colégio em que trabalha atualmente, sempre atuou como docente na EJA. Porém, a metodologia aplicada para essa modalidade assemelhava-se ao ensino regular, conforme aparece no relato a seguir:

[...] quando eu entrei aqui no colégio [...] eu já entrei para trabalhar com Educação de Jovens e Adultos, só que não era dessa forma como a gente trabalha hoje. A metodologia que era exigida da gente era diferente; era como se fosse ensino regular. Eu lembro que era dois anos em um. Então, existia na época prova, teste, você poderia cobrar, exigir mais do aluno (Professora Soraia).

Ao analisar esse depoimento, percebemos que a professora Soraia traz um certo saudosismo de algumas lembranças do antigo currículo praticado na EJA, ao se referir à forma como era realizado o trabalho e estabelecidas as avaliações. Assim, a professora parece considerar que o currículo de natureza mais conteudista e disciplinar e o modelo de avaliação levavam os alunos a estudar mais. Nesse contexto, ao analisar as experiências relatadas pela professora Soraia, reportamo-nos à Libâneo (2016) ao asseverar que as práticas docentes sempre estiveram vinculadas aos conflitos da área das Ciências e da Educação. Esses conflitos incidem diretamente “[...] na formação continuada de professores, nos modelos de assistência

pedagógica aos professores, na dinâmica da sala de aula, nas formas de avaliação do sistema, na avaliação escolar etc.” (LIBÂNEO, 2016, p.40).

Desse modo, é fundamental que o professor, em seu processo de formação inicial, aproprie-se de alguns conhecimentos necessários para atuar na EJA. Dentre estes conhecimentos destacam-se aqueles capazes de propiciar a construção de metodologias inovadoras e avaliações mais flexíveis, colocando em diálogo os modos de vida dos educandos e os conhecimentos adquiridos por eles no espaço escolar. Isto permitiria ao professor se dissociar da aprendizagem de modelos padronizados de avaliação que são praticados em outros contextos.

Nas considerações da professora Darlene, a inserção na EJA não ocorreu de forma planejada, tal como ocorreu com a professora Laura. Assim, Darlene argumenta que “A escola começou a oferecer e aí para a gente cumprir a carga horária teve que pegar. Eu senti um baque porque é bem diferente do ensino regular [...]”. Essa situação reflete a ausência de planejamento na inserção do professor na EJA e, em consequência disso, o professor vê essa modalidade de ensino como mais uma existente na escola, com a função de completar a carga horária, repercutindo no modo como atuará na sala de aula.

Nesse sentido, Haddad e Di Pierro (2000, p. 23) sublinham que a EJA “[...] foi vista no decorrer de sua história como uma modalidade que não requer de seus professores estudo nem especialização, como um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os educadores capacitados na área”. Assim, torna-se urgente refletir sobre a formação do professor, no sentido de incluir a discussão sobre as especificidades das diferentes modalidades da educação básica, bem como a construção de metodologias com foco no desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos, enfatizando o resgate da cidadania, pois são condições básicas para atender as particularidades da EJA.

Conforme o depoimento da professora sobre a sua atuação na EJA e os fatores preponderantes nesse processo, destaca o material didático utilizado em sua prática pedagógica, evidenciando que “[...] o que os livros propõem é super diferente, são coisas que a gente vê [que está] bastante desconectado”. Desse modo, os recursos didáticos utilizados na EJA têm representado uma das dificuldades presentes no ensino e aprendizagem (BRASIL, 2002). Cabe considerar, portanto, que apesar da centralidade que o livro didático ocupa na sala de aula, é importante refletirmos que esse material não se constitui em apenas um instrumento pedagógico instrutivo a ser utilizado pelo professor e seguido pelo aluno. Trata-se de um artefato cultural impregnado de intenções que, na maioria das vezes, dissemina uma cultura aceita e legitimada, que se distancia dos interesses dos alunos.

Conforme argumenta Apple (1995, p. 82) os livros didáticos “[...] estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e considerando que são destes livros que frequentemente definem

qual é a cultura legítima a ser transmitida”. Nessa dimensão, o professor deve ficar atento para não fazer do livro didático um guia a ser seguido rigorosamente durante as aulas, sem antes analisar como os conhecimentos sistematizados nos livros podem ser contextualizados e apresentados com a finalidade de relacionar os saberes dos alunos com o conhecimento científico.

Geralmente, os livros designados para o público da EJA privilegiam a interpretação de textos interdisciplinares, e esse aspecto é um fator preponderante, pois tenta desvincular o currículo da EJA do ensino conteudista e disciplinar presente na maioria dos currículos escolares. Porém, os materiais didáticos destinados à EJA refletem, muitas vezes, as demandas das políticas educacionais, em que procuram “[...] atender conteúdos ‘mínimos’ de aprendizagem numa escala simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação de força de trabalho” (LIBÂNEO, 2016, p. 46).

Ainda sobre os materiais didáticos, a proposta curricular do Estado da Bahia afirma que, ao reconstruir a EJA, um dos objetivos é “A aquisição/construção e distribuição de material didático próprio às especificidades do processo de ensinar e de aprender na EJA” (BAHIA, 2009, p. 17). Ressaltamos, no entanto, que a quantidade de livros didáticos que chegam às escolas, muitas vezes, não contempla a totalidade dos alunos, gerando desconfortos na sala de aula, mesmo que o professor não faça uso frequente do livro em sua prática. Diante disso, Darlene, ao apontar o termo “desconectado” para os livros utilizados na EJA, parece indicar uma resistência em aceitar as mudanças que a EJA exige através dos materiais didáticos destinados às escolas que trabalham com essa modalidade. Essa resistência, em algumas situações, pode ser conferida à ausência de formação do educador para ingressar na EJA.

Desse modo, a formação repercute nos relatos dos professores como um ponto importante para a concretização da proposta curricular da EJA, porém, a lacuna na formação inicial, assim como na formação continuada, tem deixado o professor inseguro no desenvolvimento dos atos pedagógicos. Nesse sentido, devido às condições diversas, observamos que, na maioria dos relatos, a inserção na EJA não ocorreu de forma planejada ou por escolha do professor, influenciando na qualidade da prática pedagógica e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Para Arroyo (2006), só possuiremos um perfil típico de educador para a EJA se direcionarmos nosso olhar para as suas particularidades, e houver investimento na construção de políticas educacionais voltadas para a formação continuada. Dessa forma, os depoimentos dos professores parecem indicar que estes não foram preparados na formação inicial para atuar na EJA e que a formação continuada não tem sido satisfatória. Esta constatação está em conflito com a própria política de EJA da rede estadual, quando enfatiza como princípio para

orientar a prática pedagógica a garantia de formação para os educadores. O documento aponta para a

Construção e formação de coletivos de educadores(as), com formação própria para a garantia da especificidade do direito à educação dos jovens e adultos. Isto implica na formação inicial e continuada e na definição de critérios específicos de seleção e permanência no coletivo de educadores(as) da EJA (BAHIA, 2009, p. 16).

Conforme a política curricular do Estado da Bahia, o professor deverá participar de uma seleção interna com critérios específicos para identificar se ele está apto para atuar na EJA. Nesse cenário, ao analisar os relatos das professoras sobre a formação e a inserção nesta modalidade de ensino, percebemos que estes critérios estabelecidos no documento foram secundarizados, tendo sido atendidos, apenas, no início da implantação da política. Em síntese, esse princípio estabelecido pela política, infelizmente, não contemplou a todos que compõem o corpo docente da EJA, pois, é comum nas escolas que oferecem essa modalidade, uma certa rotatividade de professores por meio de contratação temporária, professores que mudam de turno, interesses particulares que são justificados junto à escola, dentre outros. Dessa forma, essas particularidades podem ter coincidido com o período da formação estabelecido pela Secretária de Educação (SEC) e, conseqüentemente, determinantes para o insucesso da formação do professor, almejada pela política de EJA naquele momento.

Desse modo, a realidade apresentada pelas entrevistadas tem trazido efeitos negativos, pois, a ausência de formação específica para trabalhar com EJA, têm contribuído para que muitos professores desenvolvam a sua prática pedagógica da mesma forma que é desenvolvida no ensino regular. Desse modo, conforme destaca Cassab (2016, p. 21-22), “Se considerarmos a formação de um professor de Ciências e Biologia [...] ele não teve nenhuma experiência formativa institucionalizada voltada especificamente para a Educação de Jovens e Adultos [...]”. Essa ideia consolida cada vez mais a urgência de se repensar o currículo da formação inicial oferecida pelas universidades, com o propósito de qualificar o professor para atuar e desenvolver um processo de escolarização que atenda as especificidades da EJA.

Na próxima categoria, abordaremos os desafios acerca do planejamento e desenvolvimento da prática pedagógica nas turmas de EJA, a ausência de recursos didáticos e, por fim, alguns aspectos relacionados à cultura, ao reconhecimento e a aproximação da realidade sociocultural dos estudantes.

Processos de ensino na EJA: os desafios em alinhar as necessidades formativas dos alunos aos atos pedagógicos para potencializar a aprendizagem

Ao buscarmos compreender a prática docente desenvolvida na EJA, deparamo-nos com uma série de desafios vivenciados no dia a dia para a realização das atividades. É comum

encontrar nas turmas de EJA um público heterogêneo, formado por pessoas de diferentes idades e culturas. Além disso, é um público que apresenta interrupções ao longo do seu percurso escolar e, como consequência disso, muitos, apresentam dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, o professor é chamado constantemente a criar espaços propícios ao desenvolvimento do aluno por meio de novas experiências e conhecimentos. Segundo Oliveira (2015, p. 56), “O espaço escolar é o lugar em que os sujeitos se expressam e vivem seus problemas concretos e onde são articuladas as respostas pertinentes, que condicionam as ações que promovem a participação sociocultural”. Assim, o papel do professor é de mediar a aprendizagem nesses espaços, priorizando as experiências de vida trazidas por cada aluno, motivando-o a ter voz e favorecendo o diálogo. Nesse caminho, ao considerar que a prática docente é um assunto muito discutido nas pesquisas educacionais, tornou-se necessário saber como os professores planejam e desenvolvem a prática pedagógica nas turmas de EJA.

Neste cenário, a professora Soraia destacou que:

[...] a escola não dispõe de recursos didáticos para a gente poder trabalhar, então, eu tenho alguns vídeos em casa que eu trago para eles, para dar aula com data show, de vez em quando [...]. Porque, para eles, aula é você pegar o quadro e o pincel. Se você trabalha uma dinâmica diferente, para eles não é aula.

Por meio desse depoimento, é possível inferir que a prática docente depende da disponibilidade de recursos didáticos presentes nas escolas, mas, nem sempre, a utilização desses recursos corresponde às expectativas dos alunos da EJA. Consideramos que os recursos didáticos no contexto da prática ainda representam um fio condutor dentro de um universo de atividades, que têm como finalidade a construção do conhecimento. Nesse sentido, é possível relacionar a prática da professora com o pensamento de Gadotti (2013, p. 25) ao afirmar que “[...] a Educação de Adultos é o espaço da diversidade e de múltiplas vivências, de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes e culturas”. Nesse caso, desenvolver uma prática pedagógica fundamentada no diálogo pode representar uma solução para a democratização do conhecimento por meio de técnicas, até então, não aceitas pelos alunos. Noutro momento da entrevista, a professora Soraia declarou:

[...] quando entrei aqui há dez anos eu tentava trabalhar com novidades, trazia as coisas da faculdade que a gente aprendia lá, [...], só que eu vi que a realidade era diferente. Então, eu tinha que me adaptar à minha realidade, eu não poderia estar batendo na mesma tecla, sendo que a minha clientela não estava aceitando a minha metodologia de trabalho aqui [...]. De vez em quando eu trago uma coisinha diferente. Um dia mesmo eu passei um filme para eles, tem umas duas semanas, foi antes do recesso, eu fiz uma dinâmica, passei um vídeo, um documentário, e fiz uma sessão pipoca, aí eu trouxe pipoca para eles, tipo cinema. Aí tudo bem, ficaram quietinhos e assistiram porque o vídeo

era documentário mesmo, era sobre sistema digestório, mostrava o corpo todinho por dentro, então eles entenderam que tinha a ver com o conteúdo.

Assim como a professora Soraia, a professora Darlene também tem destacado que a realidade da EJA requer uma mudança de postura frente às experiências que tinham no ensino regular. Então, reconhecer isso é algo positivo, pois percebem que não se pode trabalhar com os alunos do ponto de vista teórico-metodológico com a mesma abordagem que elas dão no ensino regular. O depoimento das professoras tem demarcado o quanto o contexto da EJA exige delas uma mudança de postura, o que é interessante nesse processo de condução das situações de ensino na sala de aula. Tal constatação aproxima-se dos argumentos de Arroyo (2007, p. 5) ao afirmar que “À medida que vamos construindo o novo rosto, uma nova face, uma nova imagem da EJA, também, vamos nos construindo como educadoras, educadores, com uma nova face, um novo rosto, uma nova autoimagem”. Desse modo, os relatos das professoras demonstram a importância de valorizar a cultura e as histórias dos alunos da EJA.

Nesse âmbito, Carrano (2007, p. 3) reitera que a função docente na EJA é atravessada pela “[...] tarefa política, educativa e porque não dizer afetiva de descobrir na recuperação da trajetória de seus jovens alunos e jovens alunas as ‘portas de acesso’ ao sujeito que pode conhecer na medida em que é re-conhecido no jogo da aprendizagem escolar”. Diante disso, observamos que há uma certa preocupação da professora Soraia em contextualizar e tornar a aula mais dinâmica, trazendo os conteúdos para mais próximo do cotidiano dos alunos.

Cabe considerar que o professor no ambiente escolar, em contato com os alunos, para resistir as imposições do sistema vigente, procura desenvolver estratégias que facilitem a aprendizagem. No entanto, nem sempre isso é possível, uma vez que ele pode encontrar vários entraves nesse percurso, principalmente com relação à falta de material e também à não aceitação dessa estratégia pelos alunos, como foi relatado pela professora Soraia. Essas premissas vão de encontro com a “vida cotidiana da escola”, termo citado por Rockwell e Ezpeleta (2007) quando afirmam que a realidade da escola não é evidenciada nos documentos oficiais. Nesse contexto, “A realidade escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração, refuncionalização ou repulsa que os sujeitos individuais levam a cabo” (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 142). Destarte, nem sempre estratégias de ensino, como por exemplo, aula expositiva, dinâmicas e uso de tecnologias, vão dar certo, pois, nem sempre correspondem às necessidades formativas e expectativas dos alunos. Por isso, cabe considerar que a responsabilidade não é somente do professor, pois uma série de questões entrelaçam e recaem sobre a escola.

Ainda a professora Soraia relatou que, ao terminar um conteúdo, sempre passa uma atividade, mas não para fazer em casa, pois não há uma receptividade por parte dos alunos. Ela orienta os alunos na sala de aula, assim como, quando solicita uma pesquisa sobre determinado conteúdo, recomenda que seja feita individualmente, porque, segundo a

professora, os alunos não têm como se reunir noutros espaços extraescolares. Para Cassab (2016), além das atividades desenvolvidas no dia a dia da EJA, é importante compreender os seus modos de vida e como os alunos apropriam-se dos espaços culturais.

Para a professora Hortência, a prática docente no ensino de Ciências precisa ter modelos didáticos, construindo junto aos alunos materiais que facilitem a aprendizagem, pois, para a professora, a aula ganha mais sentido e o aluno precisa ver para compreender melhor o conteúdo estudado. As declarações da professora indicam uma percepção de que é preciso “[...] compreender que os atos pedagógicos de se ensinar e aprender as Ciências na EJA realizam-se no diálogo entre sujeitos, saberes e fazeres contextualmente situados” (CASSAB, 2016, p. 21). Desse modo, Hortência argumenta que “[...] a Biologia, assim como a Ciências, tem que ter a imagem, é muito estranho para eles, muito técnico, é como se eu tivesse traduzindo. Então, eu traduzo com as imagens, eu gosto muito de trabalhar com imagens e com modelos”. Com isso, a professora articula a teoria com os modelos didáticos construídos, conforme o conteúdo de Ciências, para que os alunos compreendam melhor os conceitos utilizados na disciplina.

A professora Darlene afirma que desenvolve a sua prática pedagógica considerando os saberes dos alunos: “O que eu gosto muito é de fazer perguntas iniciais. A partir das dúvidas, das perguntas que faço, começo a dar aula, sempre relacionando com as coisas do dia a dia. O livro já traz até muita coisa relacionada, a gente sempre tenta fazer essa ponte [...]”. Assim, é possível destacar no relato da professora que para ela a prática pedagógica precisa estar alicerçada na contextualização, ou seja, na vinculação dos conteúdos à realidade dos alunos, possibilitando-os estabelecer relações entre o conhecimento científico e as situações vividas no seu dia a dia. Desse modo, conforme destaca Freire (2016, p. 31), a função da escola é “[...] não só respeitar os saberes [...] mas, também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir, discutir com os alunos a razão de ser desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”. Sendo assim, é necessário um reconhecimento e aproximação do universo do aluno, o que exige do professor um certo comprometimento no fazer pedagógico. Este aspecto é valorizado no documento da política de EJA ao ressaltar que:

Em consonância com a concepção construída para a EJA na Rede Estadual, os princípios teórico-metodológicos que orientam o trabalho na estrutura curricular dos Tempos Formativos direcionam o nosso fazer para a valorização dos saberes construídos, fora do espaço escolar, pelos educandos da EJA. Também direciona ao trabalho coletivo e ao respeito às especificidades da vida dos coletivos de jovens e adultos. Assim, o currículo é organizado de forma a possibilitar práticas dialógicas e emancipatórias (BAHIA, 2009, p. 15).

Mediante tal recomendação, é importante que o professor reconheça os saberes construídos pelos alunos, socializando os conhecimentos e, ao mesmo tempo, dando sentido à aprendizagem. Essa assertiva aproxima-se dos pressupostos de Libâneo (2016, p. 53) ao

considerar que “A não valorização dos conteúdos científicos e dos processos pedagógicos-didáticos pelos quais possibilitam aos alunos o desenvolvimento das capacidades intelectuais acaba levando a formas de exclusão social, dentro da própria escola [...]”. Isto implica em colocar os conhecimentos escolares em diálogo com os saberes trazidos pelos alunos, sem limitarmos a apenas um deles. As orientações presentes na política de EJA apontam nesta direção, uma vez que, mesmo não valorizando um currículo conteudista, adverte para que a prática educativa seja respaldada no respeito e atendimento à diversidade, sem haver nenhum tipo de exclusão.

Como forma de diversificar a prática pedagógica, a professora Darlene utiliza alguns recursos multimídias. Ela relatou: “[...] usamos os televisores, quando funcionam, usamos o data show quando está funcionando e agora também eu estou implantando o seguinte método: eu vou separar um celular com um *WhatsApp* diferente para eu ir pegando os conteúdos e passando para os meninos”. Esta fala ilustra que, diante das dificuldades dos professores, ou quando querem diversificar os recursos didáticos para facilitar a aprendizagem dos alunos, há um esforço da professora de planejar alternativas que potencializem a aprendizagem. Compreendemos que essas limitações no cotidiano da escola comprometem o desenvolvimento das aulas, pois, o professor, na tentativa de fazer algo diferente, acaba se estressando devido à falta de equipamentos essenciais àquele momento e, em consequência disso, o tempo de aula necessário ao aluno vai se perdendo.

Com relação ao uso do aplicativo *WhatsApp* presente no depoimento da professora, é preciso um certo cuidado, pois, embora possa constituir-se em mais uma ferramenta a ser utilizada na prática pedagógica, sabemos que não é possível contemplar a todos, uma vez que muitos desses alunos não têm acesso à internet, o que pode levar, mesmo sem querer, à exclusão de uma parte dos alunos. Desse modo, é preciso estar atento ao que destacam Apple e Beane (2001), quando asseveram que as escolas são instrumentos que reproduzem as desigualdades sociais, portanto, não são instituições neutras. Porém, quando é possível envolver todo o grupo, com a utilização dos recursos multimídias nas aulas, isso passa a ser um grande aliado na prática pedagógica, como forma de incentivar, fazer novas descobertas e aproximar os alunos.

Ao ser indagada sobre o que caracteriza uma boa prática, a professora Darlene argumentou que precisa sair da rotina, precisa relacionar o currículo com a realidade dos alunos. A esse respeito, Lopes e Macedo (2011, p. 143), ao citarem o modelo curricular defendido por Stenhouse, afirmam que “[...] os professores são levados a pensar sobre a prática e sobre os seus procedimentos como forma de estabelecer a melhor relação entre meios e fins de currículo”. Esse “pensar sobre a prática” destacado na teoria de Stenhouse é denominado por Schön e Zeichner de “professor reflexivo”, e, nesse âmbito, “[...] o docente se configura como formulador do currículo vivido nas escolas e a separação entre desenvolvimento e

implementação curricular torna-se sem sentido” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 152). Diante disso, a professora Darlene, em seu processo de reflexão, reconhece a importância de alternar a metodologia de ensino, mas expõe também que algumas metodologias, embora sejam importantes, no seu contexto de ensino, são inviáveis para a EJA, como, por exemplo, aula de campo e experiências em laboratórios.

Para a política de EJA do estado da Bahia, o professor precisa desenvolver uma “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 [...]” (BAHIA, 2009, p. 15). Nessa perspectiva, a política de EJA procura orientar os professores para uma prática voltada à compreensão e ao compromisso nas relações com o homem e o ambiente.

O relato da professora Darlene sobre a sua prática remete à Lopes e Macedo (2011, p. 152) que, com base nas ideias de Dewey, apontam que a prática reflexiva “[...] envolve a problematização das situações vividas em sala de aula e o pensar sobre elas, evitando o desempenho das atividades docentes como simples rotina”. Remete também às ideias de Arroyo (2011), quando defende que é preciso organizar o currículo para atender as necessidades dos alunos, com vistas a garantir condições ideais de aprendizagem. Sobre esse aspecto, as professoras Soraia e Hortência responderam que uma boa prática pedagógica tem como característica perceber a aprendizagem do aluno acerca do conteúdo desenvolvido nas aulas. Assim, Soraia expôs: “Quando vejo que os alunos entenderam tudo, pelo menos 80% do que você explicou, isso para mim que é quase uma perfeição [...]”. Já Hortência, além de falar sobre a aprendizagem do aluno como uma característica positiva para uma boa prática, abordou também que o professor deve estar preparado e ser sincero com os educandos. Em suas palavras:

É você perceber que o aluno aprendeu aquela aula que você está dando. A boa prática docente é você se preparar para chegar na sala de aula. Eu todos os dias preparo minha aula. Todos os dias eu não vou para escola sem preparar a minha aula, mesmo que eu faça um esboço no caderno, alguma coisa assim, minha aula de hoje está aqui, estudei antes [...] (Professora Hortência).

A professora Hortência destaca a importância do planejamento como forma de desenvolver um ensino de qualidade e alcançar os objetivos desejados, fugindo do imprevisto, assim como é elucidado por Barcelos (2014). Conforme o depoimento evidenciado por Hortência, podemos inferir que essa prática cotidiana é atravessada também pela complexidade de “[...] estabelecer no currículo de Ciências e Biologia da EJA diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares” (CASSAB, 2016, p. 24). Para a professora Laura, uma boa prática precisa aproximar-se da realidade do aluno, mostrando a ele outras possibilidades e formas de aprender. No seu

relato, Laura enfatizou: “[...] é você atender a realidade do aluno, levar ele em frente. Também você não pode ficar só naquele meio, eu penso assim. Você tem que trabalhar com a realidade dele, mas você tem que mostrar que existem outras possibilidades [...]”. Desse modo, o planejamento de ensino, conforme Libâneo (1994), compreende o prognóstico da ação a ser realizada, levando em consideração as demandas, a construção de objetivos e estratégias, direcionados para a realidade do aluno. Assim, o ato de planejar implica fazer constantemente uma reflexão sobre a teoria e a prática, reafirmando a sua identidade, a luta pelos direitos e a construção de práticas pedagógicas que tratem os alunos com agentes críticos. Nesse movimento, é importante frisar que:

A maioria das práticas pedagógicas tem a característica de estar multicontextualizada. As atividades práticas que servem para desenvolver os currículos estão sobrepostas em contextos aninhados uns dentro de outros ou dissimulados entre si. O currículo se traduz em atividades e adquire significados concretos através delas. Esses contextos são produtos de tradições, valores, crenças muito assentadas, que mostram sua presença e obstinação à mudança quando uma proposta metodológica alternativa pretende instalar-se em certas condições já dadas (SACRISTÁN, 2000, p. 28).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica é vista como uma atividade provida de sentidos e marcada por desafios, principalmente, no que se refere à pluralidade de culturas presente na escola. Assim, ao trazermos as questões sobre dificuldades ou problemas na prática pedagógica, as professoras citaram diversos fatores que interferem. Dessa maneira, a professora Soraia relatou dificuldades relacionadas a recursos didáticos, como também a dificuldade em resgatar o conhecimento que os alunos possuem, sendo esse pré-requisito para a compreensão dos demais. A professora afirma ter dificuldades também para desenvolver conteúdos de Química e Física estabelecidos para o 9º ano.

[...] [tenho] dificuldade em relação aos recursos, não é que a escola não tenha, tem recursos, mas ainda é pouco para EJA, não é bem adequado para o ritmo da EJA. Os meninos têm muita dificuldade. Muitos ficaram mais de vinte anos sem estudar. Então, você tem que resgatar pelo menos o pouco do conhecimento que eles têm para chegar ao nosso objetivo. Se não, a gente não sai do lugar. A minha maior dificuldade é essa [...] (Professora Soraia).

A professora Soraia, apesar de reconhecer que precisa resgatar os conhecimentos que o aluno possui, afirma possuir dificuldade para desenvolver essa tarefa. Certamente, essa dificuldade pode ser vivenciada por um público maior de professores que atuam na EJA, pelo fato de esses profissionais, em sua formação inicial, não terem sido preparados para lidar com essas tensões presentes no currículo escolar. Na concepção de Sacristán (2000, p. 47), “A preocupação pela prática curricular é fruto das contribuições críticas sobre a educação, da análise do currículo como objeto social e da prática criada em torno do mesmo”. Soma-se a isso

a ausência de uma formação continuada que possa dar suporte ao professor, não apenas para aprender novas estratégias de ensino, mas, sobretudo, para saber lidar com as diversas realidades dos educandos da EJA. Isto porque “[...] o reconhecimento da diferença e, assim, da diversidade social e cultural da convivência humana, e de modo especial na escola, representa um imenso avanço na vida social” (LIBÂNEO, 2016, p. 56).

Outras questões apareceram nas falas das professoras quando apontaram as dificuldades pelas quais passam no trabalho com a EJA. Professora Hortência expressou a dificuldade com os materiais didáticos e também sua insatisfação com o mau funcionamento da escola para atender esse público: “[...] você vai trabalhar com slide, a escola faz de tudo para ter, mas não permanece, porque não tem material humano”. Para a professora, a escola esforça-se para que esses recursos estejam disponíveis para o professor, mas isso não ocorre, devido à ausência de funcionários para auxiliar na instalação e manutenção dos equipamentos de multimídias necessários nas aulas. Conforme destacam Barcelos e Dantas (2015), essa realidade acomete um universo bem maior de escolas, e, desse modo, os desafios nessa modalidade vão se acumulando.

Além disso, foi relatada pela professora a importância de um espaço físico com todo o material necessário para o atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem e o descumprimento de aspectos que nos parecem básicos, como por exemplo, educação de qualidade, espaços de leitura e salas com recursos multimídia, na visão da professora Hortência “[...] atrapalha e até desestimula a gente”. Nesse sentido, podemos inferir que a professora deixa transparecer certa indignação com o sistema, que, muitas vezes, não contribui para o bom andamento do processo educativo. Mediante o exposto, as professoras reconhecem a necessidade de buscar meios que despertem no aluno o desejo de aprender, entretanto, reconhecem também os tensionamentos por falta de material didático e estrutura do contexto escolar. Dessa forma, as lacunas se propagam, assumindo uma proporção que fica cada vez mais difícil de suprir o descaso que assola não só a EJA como também toda e qualquer modalidade de ensino.

O documento curricular da EJA (BAHIA, 2009), ao destacar o compromisso do Estado, não deixa claro o apoio em recursos didáticos. Esse quesito só é evidenciado no item denominado “princípios teórico-metodológicos da EJA”, que institui, dentre outros aspectos, orientações relacionadas a prática pedagógica, destacando que a EJA deve possuir “Material didático adequado a este tempo de educação, objetivando o desenvolvimento da pluralidade de dimensões da formação humana. Deve-se explorar pedagogicamente as potencialidades formadoras do trabalho como princípio educativo” (BAHIA, 2009, p. 15). Contudo, a política não tem garantido a existência desses materiais nas escolas.

Continuando com os depoimentos dos professores sobre dificuldades na prática pedagógica, para a professora Darlene, uma das suas dificuldades é o desinteresse do aluno, como mostra a fala a seguir:

A primeira dificuldade eu acho que é o desinteresse deles, e acho que esse desinteresse não é atrelado à forma como a gente está dando o conteúdo. Porque eu mesmo, eu já tentei de diversas formas [...], já fiquei o dia inteirinho só procurando coisas para interagir com eles [...]. O que a gente faz para melhorar, a gente não vê um retorno (Professora Darlene).

Professora Darlene, nesta fala, ressalta seu esforço para interagir com os alunos, propondo variadas estratégias, contudo, não consegue sucesso. Assim, acaba por eximir-se da responsabilidade pelo desinteresse apresentado pelos alunos, sem, neste momento, mencionar outros fatores que podem levar a tal desinteresse. É importante destacar que as tensões na prática docente apresentadas por Darlene, muitas vezes, representam a dificuldade de lidar com as questões relacionadas à diversidade, o que exige do professor um amplo conhecimento da sua disciplina, assim como dos processos de aprendizagem dos educandos e, além disso, dos contextos culturais e sociais em que vivem. Para Cassab (2016, p. 28), “[...] é preciso desvelar as lutas de poder em torno das escolhas curriculares na EJA entre as configurações acadêmicas e científicas – geralmente desencarnadas da vida dos educandos [...]”. Desse modo, é necessário, nesse processo, a mediação, as formas de recontextualizar, no sentido de proporcionar aos educandos uma melhor aproximação do conhecimento científico de sua realidade.

Em face dessa contingência, Lopes e Macedo (2011, p. 105) argumentam que “[...] a escola não é apenas um receptáculo de saberes produzidos em outras instâncias, mas participa de uma esfera mais ampla que reinterpreta diferentes saberes sociais para fins de ensino”. Nessa lógica, desenvolver um currículo adequado às especificidades da EJA ainda constitui para os professores um entrave no processo educacional. De fato, sabemos que existem alguns professores que, ao reconhecerem de modo profícuo a realidade dos alunos da EJA, por conseguinte, reconstroem suas práticas conforme as necessidades formativas destes alunos. Desse modo, Lopes e Macedo (2011), ao falarem da teoria de Bernstein, destaca que, ao lidarmos com os currículos prescritos, precisamos fazer diferentes leituras, ou seja, a recontextualização, para que esses documentos não sejam apenas reproduzidos na sala de aula.

Em suma, ao buscarmos compreender os processos de ensino na EJA, considerando os desafios dos professores em alinhar as necessidades formativas dos alunos aos atos pedagógicos potencializadores da aprendizagem escolar, foi possível refletir também como a política curricular para a EJA vem sendo implementada. Logo, o papel do professor não se limita em abordar o conhecimento científico produzido, mas, inserir na prática docente a

capacidade de inventar, investigar, tornando-se mais crítico, no sentido de saber superar os desafios que surgem atrelados aos atos pedagógicos no processo de ensino.

Considerações finais

Na análise apresentada neste artigo buscamos compreender como os professores de Ciências atuam frente às demandas colocadas pela política curricular de EJA implantada no ano de 2009 no estado da Bahia. Nessa perspectiva, a análise permitiu considerar que, apesar da política estabelecer um perfil docente para atuação na EJA, as professoras que participaram do estudo destacaram que não tiveram em sua formação inicial, nem tampouco continuada, orientações que subsidiassem as relações pedagógicas para efetivação da proposta curricular.

Assim, a ausência de discussões mais criteriosas no âmbito da formação docente, no sentido de atender as perspectivas e as especificidades da EJA, tem representado um grande desafio, influenciando diretamente a gestão da prática pedagógica que desenvolvem. No entanto, constatamos que, mesmo com a ausência dessa formação, os professores encontram na sua prática modos de conduzir o ensino e a aprendizagem, visando alinhar as necessidades formativas dos alunos aos atos pedagógicos que potencializam a aprendizagem escolar.

Nesse contexto, as análises apontam a necessidade da inserção de disciplinas na formação inicial que venham discutir as realidades da EJA, assim como promover estágios formativos nessa modalidade de ensino para que os futuros professores desenvolvam, mesmo antes de atuarem nessas classes, saberes específicos que fundamentarão o exercício da docência. Vale destacar que a formação continuada é uma das estratégias apontadas na política de EJA no Estado da Bahia para o sucesso da proposta curricular. Porém, os dados demonstraram que a instância institucional responsável não proporcionou uma formação que envolvesse todos os professores da escola, fragilizando a implementação da política curricular no âmbito escolar.

Os relatos das professoras caracterizam a EJA como uma modalidade fragmentada, com políticas públicas deficitárias e que não garantem aos profissionais da área uma formação específica para atuar nessa modalidade. Julgamos pertinente ressaltar que, mesmo apresentando essa percepção da EJA, as professoras reconhecem a importância de mudanças de modo a construir práticas pedagógicas mais comprometidas com a identidade e formação dos educandos.

Enfim, reconhecemos que é grande o desafio de construir programas de formação de professores que atendam as especificidades do ensino, já que, ainda continuamos presos a uma formação que prioriza apenas o domínio dos conteúdos em detrimento dos aspectos culturais e sociais presentes na escola. Romper com esse modelo conteudista não é um processo fácil, mas precisamos oportunizar relações entre os professores que lhes permitam a troca de

experiências a fim de que repensem as limitações da docência na EJA, assim como, processos formativos em que estes desafios e limitações possam ser superados.

Referências

- APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 39-57.
- APPLE, M. W.; BEANE, J. (Org.). **Escolas democráticas**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.
- ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 5-19, ago. 2007. Disponível em: http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_o_MiguelArroyo.pdf Acesso em: 17 jun. 2017.
- ARROYO, M. G. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149314porb.pdf> Acesso em: 26 nov. 2018.
- AYRES, A. C. M.; SELLES, S. E. História da formação de professores: diálogos com a disciplina escolar Ciências no ensino fundamental. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 95-107, maio/ago., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n2/1983-2117-epec-14-02-00095.pdf> Acesso em: 14 set. 2018.
- BAHIA. Secretaria da Educação. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. **Política de EJA da Rede Estadual**. Aprendizagem ao Longo da Vida. Salvador: Secretaria da Educação, 2009. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta_da_EJA.pdf Acesso em: 26 jul. 2017.
- BARCELOS, V. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BARCELOS, V.; DANTAS, T. R. **Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 2002.

- CARMO, E. M.; SELLES, S. E.; ESTEVES, M. Concepções de professores de Biologia sobre a profissão docente. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 44, p. 87-106, 2015. Disponível em: http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC44_Medeiros.pdf Acesso em: 19 dez. 2018.
- CARRANO, P. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**. 2007. Disponível em: http://www.reveja.com.br/revista/o/artigos/REVEJ@_o_PauloCarrano.pdf Acesso em: 19 nov. 2018.
- CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **A formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- CASSAB, M. Educação de Jovens e Adultos, educação em ciências e currículo: diálogos potentes. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 13-38, mar./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19653> Acesso em: 19 nov. 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GADOTTI, M. Educação de adultos como direito humano. **Em Debate**, Florianópolis, ano 2, n. 2. p. 12-27, jul. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1004/pdf> Acesso em: 29 out. 2018.
- GADOTTI, M.; ROMÃO J. E. **Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, s/v, n. 14, p. 108-130, maio/ago., 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07> Acesso em: 05 nov. 2018.
- LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-82, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf> Acesso em: 21 out. 2018.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, A. C. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de Ciências e matemática. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.) **Currículo de Ciências em debate**. Campinas: Papyrus, 2004.
- MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO; MEC; ANPEd, 2005.
- NÓVOA, A. *et al.* Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2. p. 533-543, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/21170/12923> Acesso em: 17 set. 2018.
- NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- OLIVEIRA, M. O. M. Políticas, cultura e currículo: referenciais para uma análise crítica na EJA. In: BARCELOS, V.; DANTAS, T. R. **Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 53-74.
- ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf> Acesso em: 15 nov. 2018.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOARES, L. S. **Educação de Jovens e Adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000400013&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 07 jun. 2018.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf Acesso em: 21 abr. 2021.

Biografia Resumida

Magna Simone de Souza Pinheiro – Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialização em Microbiologia e suas complexidades

contemporâneas pela Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia (FACCEBA). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual da Bahia (UESB). Docente do Colégio Estadual Anísio Teixeira e Escola Municipal José Mozart Tanajura.

E-mail: vmonesp@yahoo.com.br

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9747318773705075>

Edinaldo Medeiros Carmo – Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor titular do Departamento de Ciências Naturais (DCN) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

E-mail: medeirosed@uesb.edu.br

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8962147589802605>

Ana Cléa Moreira Ayres – Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora adjunta do Faculdade de Formação de Professores (FFP) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

E-mail: ayres.ana@gmail.com

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4875049534972364>