

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) DA EJA NA PERSPECTIVA DA PESQUISA-AÇÃO

Junio Batista Custódio (IF Baiano)  
[junio.batista@lapa.ifbaiano.edu.br](mailto:junio.batista@lapa.ifbaiano.edu.br)

Ediênio Vieira Farias (IF Baiano)  
[edy.farias@lapa.ifbaiano.edu.br](mailto:edy.farias@lapa.ifbaiano.edu.br)

## 1. INTRODUÇÃO

Dentre os desafios postos para a melhoria da qualidade educacional no cenário nacional, está, certamente, o desenvolvimento de uma Política de Formação de Professores (as) que esteja sintonizada com as reais demandas dos contextos formativos.

Formar professores, ao contrário do que tem sido equivocadamente feito por muitos sistemas e redes educacionais, vai além do oferecimento de cursos, palestras e oficinas. Formação não é um processo exógeno, de fora para dentro. Formar-se requer o envolvimento pessoal de cada ente do processo educacional com a natureza coletiva e humana do ato de ensinar. Requer, antes de tudo, o reconhecimento da função de ser educador, os valores a ela imbricados, as renúncias que devem ser feitas e os compromissos que devem ser estabelecidos. Compromissos com a vida do outro, com o seu crescimento, maturação e, sobretudo, com sua formação autônoma.

O ato educativo não está sendo tomado, aqui, como prática altruísta. Pelo contrário, está sendo entendido como um processo humano, em que o professor aparece como um dos principais protagonistas. Trata-se de um papel social de grande relevância, uma vez que contribui com a constituição de uma sociedade mais justa, participativa e autônoma.

Como protagonista social, o professor torna-se, como discutiu Gramsci, um Intelectual Orgânico, um agente fundamental no processo de conscientização dos educandos acerca da realidade social excludente, fazendo-os se enxergarem capazes de construir novas relações, pautadas na autonomia, na crítica e na solidariedade.

Diante dessas considerações, falar em formação de professores pressupõe pensá-los como agentes desse processo. Os professores trazem consigo um conjunto de saberes experienciais, resultantes não apenas de suas histórias de vida, mas de sua prática profissional. Diversos autores, ao longo, sobretudo, da década de 90, se puseram

a pesquisar e a discorrer sobre a prática docente, no sentido de compreender os aspectos a ela subjacentes e levantarem hipóteses que contribuíssem com o processo de planejamento dos cursos de formação de professores.

Foi nas duas últimas décadas também que se acendeu o importante debate sobre o processo de profissionalização docente, merecendo destaque os estudos de Tardif (2002) e Gauthier (2006), que discutem a pluralidade dos saberes docentes e a complexidade que envolve a sua ação.

Para Nóvoa (1997, p. 26) a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. O autor aponta, ainda, a necessidade de novas abordagens a respeito da formação de professores, saindo de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica para uma perspectiva no terreno profissional, pessoal e de organização, a partir do contexto escolar.

Partindo dessas premissas, o presente trabalho tem como objetivo analisar o processo de formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da cidade de Bom Jesus da Lapa-Ba, constituído na perspectiva da pesquisa-ação. Busca-se compreender a importância do processo formativo crítico-reflexivo para a melhoria da prática profissional dos referidos docentes, bem como para a elevação dos índices educacionais da EJA no município de Bom Jesus da Lapa-BA, tendo como ponto de partida as seguintes indagações: Como tem sido desenvolvida a formação dos professores da EJA e quais os principais aspectos teórico-metodológicos que a caracteriza? A formação de educadores dessa modalidade educacional tem, historicamente, contribuído para a melhoria da qualidade do ensino da EJA? Quais as percepções dos professores da EJA sobre a formação desenvolvida?

Para responder a esses questionamentos, realizou-se, inicialmente, um estudo exploratório envolvendo a Coordenação Municipal da EJA, Secretário de Educação e professores da EJA que atuam no município. Partindo de uma análise das contribuições freirianas para a formação de educadores da EJA, bem como dos escritos de autores como Barcelos, Tardif, Nóvoa, Romão e Oliveira, dentre outros, refletiu-se sobre os documentos norteadores da EJA no município (Proposta Curricular e a Minuta do Plano Municipal de Educação) e sobre as concepções e experiências dos sujeitos investigados.

## 2. O PENSAR E O FAZER A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA EJA

Três questões se colocam como fundamentais quando buscamos discutir o pensar e o fazer a Formação de Educadores da EJA. A primeira diz respeito ao entendimento etimológico e contextual da formação em relação aos saberes docentes. A segunda se refere à compreensão do conjunto de saberes que constituem a profissão docente. A terceira, por fim, está relacionada ao como articular as questões referentes à formação aos princípios da Educação de Jovens e Adultos, entendendo essa modalidade educacional como um espaço singular em que a prática docente se entrecruza com os saberes próprios do universo dos sujeitos escolares. Na sequência, discutimos brevemente cada uma dessas questões.

### 2.1 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO

Em se tratando da formação de educadores, Freire (1996) a definiu como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Nessa perspectiva, a formação é um processo que exige a responsabilidade individual e coletiva dos professores com seu próprio crescimento, mediante o estudo, a reflexão sobre a prática, a socialização de experiências, a busca por fontes diversificadas de saber. Para Freire (1996), ninguém forma ninguém, cada um forma-se a si mesmo.

Garcia (1999), por sua vez, entende a formação como um processo complexo, permeado de aspectos éticos e políticos, que trazem consigo a dimensão pessoal do desenvolvimento humano. O autor assinala que:

A formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (GARCIA, 1999, p. 21-22)

Barros (2011) também se dedicou a discutir o conceito de formação. Para a autora o surgimento do conceito de formação está atrelado ao movimento de criação dos sistemas de formação profissional. Avanzini (1996) apud Barros (2011) assinala que a formação limita-se ao desenvolvimento de uma competência específica. Já para Pineau

(1994) apud Barros (2011) a formação é uma atividade ontológica, de modo que a restrição atualmente atribuída ao conceito deve-se ao fato de relacionar-se com a formação profissional disseminada com o advento das sociedades industriais.

A formação aqui discutida compreende os processos de formação dos professores que ocorrem ao longo da vida do ser humano-professor, sobretudo os processos sistemáticos e planejados. Esta formação pode acontecer mediante diversas situações do cotidiano que viabilizem aprendizagens para o exercício profissional docente.

Entretanto, é necessário salientar que, tratando-se de uma profissão caracterizada pelo trabalho acadêmico, a formação continuada precisa estar constituída por atividades devidamente organizadas para viabilizar a construção, socialização e confronto de conhecimentos, de tal forma que os professores como cidadãos e como docentes possam avançar continuamente em seu caminho de desenvolvimento profissional.

Entende-se, portanto, a formação continuada como aquela desenvolvida, geralmente, mediante atividades de estudo e pesquisa planejadas e realizadas como parte do desenvolvimento profissional dos professores a partir das necessidades e conhecimentos derivados das suas experiências docentes.

Ressaltamos aqui a formação na perspectiva de construção de uma competência específica, que é a competência de educar. Porém, devemos tomar cuidado com a utilização desse termo, uma vez que no meio acadêmico o seu uso incorre em algumas preocupações pertinentes, como, por exemplo, a de que pensar a formação na perspectiva da competência pode ser uma maneira de atrelá-la aos interesses das elites dominantes no que se refere aos objetivos das ações educacionais.

A esse respeito, Oliveira (2007) alerta para a necessidade de que a competência deixe de ser compreendida apenas pelo viés mercadológico, em que a formação é associada à ideia de treino, com base em valores empresariais. Nessa perspectiva, o entendimento de competência estaria associado à reprodução de relações sociais de poder. Num outro viés, a competência associa-se ao domínio de conhecimentos diversos que permitem ao profissional articulá-los numa dada situação.

Dessa forma, o saber é visto como uma ferramenta para novas aprendizagens construtivas. Oliveira critica o fato de o estado, através de seus organismos oficiais estabelecerem competências nas Diretrizes Curriculares para a formação de Educadores da Educação Básica. Para a autora, é a comunidade quem deve definir essas competências, com base nas pesquisas, no diálogo com os segmentos envolvidos com o

processo educacional e no conhecimento amplo das práticas sociais. Conclui ressaltando que

é necessário refletir sobre um novo conceito de competência, que se afaste do “ranço neoliberal”. Para isso, é necessário refletir a respeito da própria instituição em que se desenvolve o projeto pedagógico, para compreender o cotidiano dos sujeitos que compõem os diferentes segmentos, as interações do micro/macrossistema e para rever conflitos curriculares que se constituem entraves ao processo de aprendizagem dos alunos. (OLIVEIRA, 2007, p. 48)

A formação precisa ser compreendida como o elemento integrador de práticas diversas numa prática singular que é o exercício da docência. Há que se considerar diversos aspectos nesse processo: a diversidade e as adversidades presentes nos contextos educacionais; o projeto de escola e de sociedade que sustentamos; os recursos de que dispomos; as diferenças sociais, culturais e econômicas dos sujeitos escolares; os saberes dos sujeitos que ensinam e dos sujeitos que aprendem.

Se falar em formação pressupõe falar em saber, sobretudo saber docente, importa que discutamos também o que são esses saberes e de que forma as práticas formativas devem articulá-los, no sentido de promover melhorias significativas no processo de ensino.

## 2.2 OS SABERES PROFISSIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA

A questão da profissionalização do ensino, movimento desencadeado na década de 80, trouxe consigo a existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente. Tais saberes resultam das práticas de formação para o trabalho e do cotidiano desses profissionais.

Estudos diversos têm sido realizados no sentido de compreender a importância desses saberes, uma vez que os mesmos relacionam-se a uma prática pedagógica complexa, cujos agentes são pessoas, com histórias, memórias, trajetórias, expectativas e experiências singulares. Romão e outros (2013, p. 20-21) caracterizam muito bem o “ser professor” na perspectiva de nos estimular a compreender a especificidade desse relevante ofício, ao ressaltarem que

O docente mostra em seu rosto e carrega em seu corpo os fios da teia de lembranças e as influências que o fazem diariamente professor. Não dá para “fechar o expediente e esquecer até o dia seguinte”. Carregamos tudo da escola para casa e da casa para a escola. (Romão *et al*, 2013, p. 20-21)

Já Tardif (2002) ressalta que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54).

O autor evidencia que o saber docente é um saber plural, uma vez que se adquire no contexto das histórias de vida e carreira profissional. Assim, ensinar pressupõe aprender a ensinar, aprender progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente através da experiência profissional e pessoal do professor. Importa tanto o que ele aprende sozinho em sua atividade quanto o que ele aprende com seus colegas de profissão durante sua carreira.

Tardif fala da existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por último, os saberes experienciais. Desse modo, nos propõe uma reflexão no que se refere à articulação das relações entre teoria e prática na questão da formação de professores.

A formação sistemática não poderá desconsiderar esses saberes, mas, antes de tudo, deverá colocá-los a serviço de melhorias nos processos de ensinar e aprender, entendendo os docentes não como objetos, mas como atores do processo educacional. Na perspectiva da profissionalização, o saber docente é singular, contextual e deve estar no cerne das discussões relativas à ressignificação das práticas de ensino.

Importa que aqui discutamos, brevemente, cada um dos saberes de que trata Tardif, no sentido de que possamos compreender se as ações de formação docente dos professores da EJA no município de Bom Jesus da Lapa estão alicerçadas no propósito de estimular o debate entre esses diversos saberes.

**Saberes da Formação Profissional** – Referem-se a saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores ao longo do processo de formação inicial e/ou continuada. Também representam o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e metodologias de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

**Saberes Disciplinares** – Representam os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados

pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.

**Saberes Curriculares** – Dizem respeito aos conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

**Saberes Experienciais** - São os saberes constituídos a partir do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Dessa forma, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Depois de discutir esses quatro tipos de saberes, Tardif acaba por reconhecer a existência de um saber específico que é o resultado da junção de todos esses outros e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão.

O desafio posto às redes e sistemas de ensino é o de articular uma formação que não desconsidere essa mescla de saberes, sobretudo esse saber específico dos professores, uma vez que sua compreensão é essencial para o entendimento do ofício do professor na perspectiva de se pensar no oferecimento de uma educação calçada em índices de qualidade. Corrobora no entendimento desses pressupostos os escritos de Romão (2013, p. 31) ao afirmar que

constata-se a importância de encontrar formas de estabelecer práticas formadoras que atendam ao repertório de desafios que se agregam em diferentes frentes: a realidade dos alunos, o diverso e a diversidade, processos alfabetizatórios, formação de professor, condições objetivas de trabalho a altura de seu tempo. Todos esses quesitos são provocações que desafiam a docência, a pedagogia, o pedagogo de par com sua base de formação e a mentalidade dominante imiscuída nas práticas educativas. (ROMÃO, P. 31)

Precisamos, portanto, aprofundar as reflexões sobre o como desenvolver projetos de formação que coadunem e dialoguem com esses saberes, entendendo os docentes não como objetos, mas como atores do processo educacional.

Diferente de teses historicamente sustentadas de que qualquer um pode exercer o ofício de ser professor, e de que a docência pode ocorrer em qualquer lugar, Barcelos (2012), em *Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos*, destaca que “não existe professor ou professora na abstração (...) quem é professor (a) ensina/aprende alguma coisa, com alguém, e em algum lugar. (p. 19) E esse lugar para o autor, é a escola. Acrescenta que:

O trabalho educativo acontece em um tempo-espaço muito peculiar: o tempo espaço da escola e das suas relações. A escola como um lugar da experiência sensível. Um lugar de palavras, gestos, silêncios, atitudes. Lugar de experiências vivas e vividas. (p. 22)

A prática docente é uma prática, antes de tudo, contextualizada, desenvolvida por pessoas engajadas e atuantes em um dado recorte espacial e temporal. Pessoas com histórias educacionais e sociais próprias, cujos saberes se constituíram de modo peculiar.

A esse respeito, Tardif (2002) assinala que todo “saber do professor é um saber social (p. 12). Desse modo, ele concorda com Freire, segundo o qual os saberes sociais resultam de um comprometimento ético e político, constituído no ambiente social. A responsabilidade social do professor extrapola o fazer da sala de aula. É uma das poucas profissões cujo título se carrega para além dos muros da instituição em que se trabalha.

Por entendermos o ofício da docência na perspectiva da profissionalização, precisamos ter clara a ideia de que o professor, ao tomar para si a tarefa de ensinar, precisa firmar consigo mesmo um compromisso ético, estético e político, conforme muito bem discutiu Paulo Freire (1996), ao nos propor uma pedagogia da autonomia.

Assumir esse compromisso requer do educador uma postura vigilante, rigorosidade metódica, a dedicação aos estudos, a corporeificação das palavras pelo exemplo, o respeito aos saberes dos educandos, a consciência do inacabamento. Requer uma conduta baseada em conhecimentos, valores e virtudes, sustentada em princípios de autonomia e conscientização.

Tratando especificamente da formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, Oliveira (2007) assinala que é urgente se repensar a formação docente nesta modalidade numa perspectiva que passe a incorporar aportes de investigações recentes sobre o tema, buscando equilíbrio entre teoria e prática, recontextualizando os



currículos e apresentando estratégias adequadas ao contexto contemporâneo de mudanças. Para a autora ainda,

qualquer solução para recuperar a qualidade da formação docente é importante, mas só logrará êxito com o movimento de: ação-reflexão-ação dos professores, a partir de seus próprios conhecimentos teóricos, que os levarão a uma reflexão da prática para melhorá-la. (OLIVEIRA, 2007, P. 33)

Estudos diversos, sobretudo os Freirianos, apontam a necessidade de que a formação de professores, e nesse bojo incluímos a EJA, leve em consideração as novas e emergentes demandas dos sujeitos em formação, e aconteçam privilegiando a construção de uma escola democrática, permeada pelo diálogo e respeito às diferenças.

Em Pedagogia da Autonomia, por exemplo, Freire (1996) elenca os saberes necessários à prática educativa. Ele assevera a importância de “uma prática formativa que estimule o diálogo, o escutar, pois, escutar é algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. (FREIRE, 1996, p. 119).

### **3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA EM BOM JESUS DA LAPA: CAMINHOS TRILHADOS E DESAFIOS**

Inicialmente, apresentaremos um diagnóstico realizado antes do desenvolvimento da proposta de formação na perspectiva da pesquisa-ação, o qual subsidiou o planejamento das atividades previstas no projeto. Trata-se de um levantamento feito junto aos profissionais da EJA e representantes da Secretaria Municipal de Educação, que representa um retrato fiel das práticas historicamente observadas no que se refere à formação dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos. Na sequência, discute-se, brevemente, alguns aspectos concernentes ao processo formativo que vem sendo desenvolvido no município no ano de 2014, e que tem contribuído significativamente para melhorar o quadro da Educação de Jovens e Adultos no município investigado.

### 3.1 DIAGNÓSTICO INICIAL

O Município de Bom Jesus da Lapa-BA possui 1.369 alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos, sendo 536 no Campo e 833 na zona urbana. Para atender a essa demanda, dispõe, atualmente de 53 professores atuando nas escolas da sede e 44 nas escolas campesinas. Participaram desse estudo, além do Secretário Municipal de Educação e da Coordenadora Municipal da EJA, 18 professores que atuam na EJA, sendo 09 do Campo e 09 da sede.

Um diagnóstico realizado em 2011 junto aos segmentos envolvidos com a EJA no município apontou a falta de formação específica para os profissionais dessa modalidade educacional (professores e coordenadores). Segundo o Secretário Municipal de Educação, têm sido criadas alternativas para suplantar essa dívida histórica com os profissionais da EJA, relatando que no ano de 2013 foi oferecida uma formação de 80 horas, distribuída em diversos encontros ao longo do ano e que, em 2014, está sendo planejada uma nova proposta. Para ele, a formação é uma maneira de contribuir, sobretudo, com a atuação dos profissionais das escolas do Campo, uma vez que muitos deles ainda não possuem formação específica.

O município possui uma Proposta Curricular específica para a modalidade, construída em 2009, a qual, apesar de ter sido elaborada coletivamente pelos sujeitos da EJA, não foi implementada. Nenhum dos professores entrevistados tem conhecimento do seu teor. Segundo a Coordenadora da EJA e o Secretário de Educação, o documento está em fase de atualização, para que possa ser operacionalizado.

Buscando refletir sobre os aspectos teórico-metodológicos que caracterizaram historicamente as práticas de formação, suas contribuições para a melhoria da qualidade do ensino da EJA e as percepções dos professores sobre a mesma, realizaram-se, na fase exploratória, entrevistas semiestruturadas a partir das quais foi possível estabelecer um olhar crítico sobre o contexto investigado.

Para os professores, as práticas formativas têm sido incipientes e não dão conta da complexidade que circunda o fazer educativo na EJA. Os entrevistados, em sua maioria, ressaltaram também que as formações não levavam em consideração o contexto de atuação, tampouco valorizam as experiências dos sujeitos em formação. “Tratam-se de cursos que não tem raízes fincadas no chão em que a gente pisa, não trazendo contribuições práticas no dia a dia em sala de aula. Os formadores, muitas

vezes, não dão conta das especificidades que estão atreladas à nossa prática de sala de aula, desconhecendo, inclusive, a natureza diferenciada da EJA.” (Professora A).

Constatou-se que a forma aligeirada como se processaram as propostas formativas não possibilitaram um diálogo de saberes entre os formadores e os professores, configurando-se mais no campo da teorização. Aspectos relacionados à identidade e à subjetividade dos sujeitos acabavam ficando de fora das práticas formativas.

Inquiridos sobre os aspectos que as formações deveriam contemplar, os professores destacaram a necessidade de se priorizar práticas voltadas à realidade de cada contexto educativo e de seus sujeitos. Para eles, além de conhecimento teórico específico, o campo da EJA carece de propostas motivadoras, que discutam a natureza singular da educação de Jovens e Adultos, compreendendo as especificidades do seu currículo e o como trabalhar a diversidade de níveis de aprendizagem, bem como valorizem a troca de experiências.

Enfatiza-se que todos os professores pesquisados revelaram, em suas falas, que possuem uma postura comprometida com a EJA, entretanto, indagados sobre as motivações que os levaram a atuar nessa modalidade, obtivemos respostas como: “devido ao horário me ser favorável”; “por falta de professor”; “por necessidade de trabalhar no turno noturno e nele não haver o ensino regular”; “por querer manter as 40 horas no município”; “por ter sido a única opção disponível”; “por gostar do trabalho com pessoas adultas e mais interessadas”; “pelo acaso”.

Tais respostas nos estimularam a uma reflexão sobre a necessidade de que fossem pensadas propostas de formação continuada para esses professores na perspectiva de constituição de uma identidade profissional com essa modalidade educacional, já que o “ser professor da EJA” nem sempre partiu de um desejo pessoal ou de uma afinidade, mas esteve atrelado a uma necessidade do contexto ou a uma imposição política. Nesse contexto, Romão e outros (2013, p. 27) assinalam que:

Sabe-se da necessidade de preencher as lacunas das limitações que dormitam na ação curricular da escola, bem como fortalecer as bases pedagógicas não apenas na produção de materiais e construção de saberes, mas, sobretudo, na formação e inserção do professor curioso, crítico e consciente da complexidade de seu ofício, particularmente, na rede pública. (ROMÃO *et al*, 2013, p. 27)

Alguns relatos evidenciaram a existência de dificuldades no cotidiano pedagógico desses professores, que iam desde a falta de conhecimento na área até a

inexistência de tempo e condições para realização do planejamento. Contribuía para isso a falta de uma Proposta Pedagógica operante para a EJA no âmbito das escolas municipais, conforme discorreram alguns entrevistados.

### 3.2 O PROCESSO FORMATIVO DA PESQUISA-AÇÃO

O diagnóstico realizado possibilitou que fosse estruturada e desenvolvida, desde o mês de maio de 2014, uma proposta de formação continuada com os professores da EJA, posicionando-os na condição de protagonistas do processo. Após o levantamento, o grupo construiu e operacionalizou um plano de formação apoiado nos pressupostos da pesquisa-ação. A formação passou a acontecer sistematicamente com os professores da EJA no município, que dia a dia passaram a ter a oportunidade de debater coletivamente as principais problemáticas da EJA e, ao mesmo tempo, propor e operacionalizar metodologias e atividades dinamizadoras do processo de ensino-aprendizagem. O processo teve como princípios balizadores, o diálogo e a interação entre os 35 professores participantes do ciclo de trabalhos.

Segundo Thiollent (1986), dessa interação resultam a priorização dos problemas a serem pesquisados e as soluções a serem encaminhadas em ações concretas; o objeto de investigação não se constitui em pessoas, mas sim, em situações sociais e seus problemas; o objetivo da pesquisa-ação é resolver ou esclarecer os problemas identificados na situação observada.

A pesquisa, nesse contexto, não se limitou à ação, mas pressupôs um aumento do conhecimento e do “nível de consciência” das pessoas ligadas à situação e do próprio pesquisador. A pesquisa-ação envolve, portanto, três momentos: investigação exploratória, visando o conhecimento da realidade, a sua compreensão e a transformação dos problemas vividos pelo grupo; a participação coletiva de todos os envolvidos e a ação de cunho educacional e político.

Observa-se que o processo de formação continuada desses profissionais tem sido avaliado de forma positiva, sobretudo por conceber os professores como protagonistas das etapas da formação, valorizando seus saberes, disseminando experiências exitosas e contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas na EJA. A seguir, trazemos algumas falas de professores se referindo ao processo formativo:

Uma etapa significativa, produtiva e de muita aprendizagem, essa tanto no campo teórico como na prática, pois os relatos de experiências vivenciadas neste período dessa formação foram enriquecedores para o processo de ensino-aprendizagem. (Professora D)

Reflexão, foi um período de puro pensar, não que a gente não soubesse, mas a motivação, o fazer com leveza pensando na dificuldade do outro e poder ajudá-lo às vezes apenas com o poder da palavra, do conhecimento. (Professora E)

Muito enriquecimento para a vida profissional, oportunidade de ampliar meus conhecimentos, trocar experiências com outros educadores, de refletir sobre aspectos pertinentes acerca desta categoria. Sempre me simpatizei e defendi o segmento da EJA e a oportunidade de participar de uma formação significativa foi relevante para mim como educadora, bem como ser humano que acredita na educação de qualidade. (Professora F)

As falas evidenciam que o processo formativo na perspectiva da pesquisa-ação trouxe ganhos pessoais e profissionais aos envolvidos, configurando-se como espaço de reflexão e melhoramento contínuo da própria prática. Fato que merece destaque é a importância atribuída aos relatos de experiência como componentes significativos do processo de ensino-aprendizagem.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho trouxe consigo a premissa de tecer reflexões sobre os caminhos, desafios e perspectivas que se colocam à formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos no município de Bom Jesus da Lapa-BA.

Para atingir aos objetivos postos, discutiu-se, com base em referenciais bibliográficos que tratam da educação de jovens e adultos, questões relacionadas à concepção de formação, às características dos saberes docentes e às especificidades que estão relacionadas à formação dos professores (as) dessa modalidade educacional.

Observou-se que pensar a formação de professores é um processo que deve levar em consideração o contexto em que se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão e que serve de base para sua prática.

Pensar a formação de educadores (as) da EJA é um ato político, que extrapola os limites da pedagogia, convidando-nos a um exercício curioso de conceber a docência, a escola e os conteúdos educativos como elementos demarcados de significados culturais e sociais, como nos diz Arroyo (2000, p. 186):

Nossa docência é mais do que docência, porque a escola é mais do que escola, os conteúdos educativos são mais do que matérias. Eles, a escola e nossa docência, existem em uma cultura, em uns significados sociais e

culturais, em uma trama de interesses, valores e lógicas. Essa trama é materializada no cotidiano escolar. É aprendida pelas crianças, adolescentes e jovens nas longas horas de vivência do cotidiano escolar. (Arroyo, 2000 p. 186).

Os resultados apontaram os desafios e os caminhos que têm sido construídos no campo da formação continuada dos profissionais da EJA em Bom Jesus da Lapa, apontando as contribuições advindas do desenvolvimento de uma proposta de formação, na perspectiva da pesquisa-ação, que leva em consideração os saberes profissionais docentes e as necessidades formativas dos segmentos educacionais.

## **REFERÊNCIAS**

ARROYO, M.G. **O ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2000.

BARCELOS, V. **Formação de Professores para educação de jovens e adultos.** 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARROS, R. **Genealogia dos conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional.** Lisboa: Chiado Editora. Revista Portuguesa de Educação, vol. 26, num.1, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança.** 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 26. Ed.: Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GARCIA, C.M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da Pedagogia.** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. (2ª edição) Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2006.

NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, M. O. M. **Educação de Jovens e Adultos na Bahia: pesquisa e realidade.** Salvador: 2007.

ROMÃO, E. S.; SANTOS, E. F. dos; SENA, G. S. A Docência entre guardados, perdidos e achados. In: ROMÃO, E. S.; NUNES, C.; CARVALHO, J. R. (org). **Educação, Docência e Memória**: desa(fios) para a formação de professores. Campinas, SP: Librum Editora, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.