



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



**ELANE DIAS DA SILVA E SANTOS**

**SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA AVALIAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**VITÓRIA DA CONQUISTA**  
**2022**

ELANE DIAS DA SILVA E SANTOS

**SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA AVALIAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio

**VITÓRIA DA CONQUISTA  
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA AVALIAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Autora: Elane Dias da Silva e Santos  
Orientador: Prof. Dr. Benedito G. Eugenio**

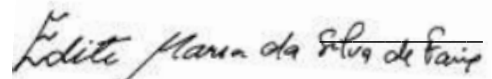
Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Elane Dias da Silva e Santos e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 01/11/2022

COMISSÃO AVALIADORA



Prof. Dr. Benedito G. Eugenio (Orientador)



Profa. Dra. Edite Maria da Silva de Faria (UESB)



p/ Profa. Dra. Adriana David F. Gusmão (UESB)

## FICHA CATALOGRÁFICA

S235s

Santos, Elane Dias da Silva.

Saberes docentes mobilizados na avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. / Elane Dias da Silva Santos, 2022.

135f. il.

Orientador (a): Dr<sup>a</sup>. Benedito Gonçalves Eugenio.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referência F. 124 – 131.

1. Saberes docentes. 2. Avaliação da aprendizagem. 3. Ensino de Geografia. 4. Educação de Jovens e Adultos. I. Eugenio, Benedito Gonçalves. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

CDD 370.71

Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Este trabalho é dedicado a todos que tiveram seus sonhos interrompidos pela pandemia e para aqueles que perderam suas vidas para a Covid-19, em especial, a professora Elizabeth Maria Couto, exemplo de respeito e compromisso com a educação, sobretudo com os sujeitos da modalidade EJA para os quais voltava seus cuidados e olhar amoroso.

## AGRADECIMENTOS

Ao completar essa fase importante em minha vida profissional e pessoal, vejo-me refazendo a trajetória em busca dos olhares e das mãos que cruzaram meu caminho. Lágrimas vêm aos olhos ao expressar a minha gratidão a todos aqueles que estiveram envolvidos na concretização deste sonho.

Agradeço a **Deus**, meu refúgio e fortaleza, por sempre ouvir as minhas preces e conceder força e energia nos momentos mais difíceis. A propósito, as pessoas nesta lista são uma prova de que Deus se importa comigo e que a cada etapa e para cada necessidade envia anjos para compartilhar a caminhada. E por todo amor e cuidado e pela presença em minha vida agradeço:

À minha mãe **Maria Helena**, mulher forte que lutou para criar duas filhas sendo pai e mãe ao mesmo tempo. Mãe, obrigada por tanto!

A meus avós maternos, **Bernardina Lima** e **Izalino Alves** (*in memoriam*), que, mesmo com todas as dificuldades, contribuíram com a minha criação e deram todo o suporte necessário para que eu cursasse uma graduação.

À minha irmã, **Érica Dias**, por todo o apoio em forma de quitutes, que não só saciaram a vontade de comer durante as reuniões de orientação, mas nutriram a minha alma pelo amor com que preparava cada receita.

Ao meu esposo, **Alex Silveira**, por sempre ter acreditado em mim, persistindo ao meu lado com amor, paciência, cuidado e carinho, elementos fundamentais para que as adversidades fossem vencidas, a conquista fosse possível e esse sonho se tornasse realidade. Obrigada pelo seu amor!

Às minhas filhas amadas, **Ana Carolina** e **Maria Clara**, por compreenderem minha ausência durante as sessões de cinema e, sobretudo, pela parceria no dia a dia e incentivo para que eu entrasse em uma escola de idiomas, além de ajudar com os estudos da língua inglesa para a prova de proficiência. Obrigada pela mudança em minha vida!

Aos familiares e, em especial, à minha sogra **Iraci Silveira**, por ser uma pessoa tão especial e cuidadosa, por dar suporte e ajudar nas horas em que mais precisei, sendo prestativa e companheira comigo, com minha família e amigos.

Aos meus amigos e colegas de trabalho do Instituto de Educação Euclides Dantas, por torcerem pela minha vitória. Sem nomeá-los, apenas agradeço as palavras afetuosas e de incentivo, e as muitas mãos estendidas durante a jornada.

Às amigas-irmãs que eu tive ao meu lado: **Marcia Azevedo**, **Cida Lima (Cidoca)**, **Maria Eunice** e **Esmeraldina Raquel**, que não só me ofereceram a amizade mais genuína

possível, como também suas experiências e sábias palavras; cada uma, a seu modo, foi ombro para consolar, suporte no desânimo, alavanca me impulsionando a acreditar sempre e desejar ir adiante; nos momentos mais tensos, trouxe o riso, e quando eu pensava em cair, lá estavam ao meu lado como anjos que nunca dormem.

À amiga **Náira**, que Deus permitiu que nos conhecêssemos no mestrado, e juntas, desde o início, compartilhamos nossas angústias, incertezas e vitórias. Companheira incansável cujas conversas no *WhatsApp* dariam um livro!

À Academia DC+ na pessoa de **Carlos Alan** e toda equipe, pelo cuidado e atenção, por preocupar-se com meu bem estar e sentir minhas ausências nas aulas. As aulas foram um verdadeiro refúgio de descontração e alegria para renovar as forças e manter a forma e o foco.

Ao escritório de advocacia **Vaz Barbosa**, pelo empenho na condução do processo que me foi concedida a licença para cursar o mestrado.

Aos colegas do mestrado, em especial a **Danielle Ribeiro**, que, com sua delicadeza e sabedoria, deu “dicas de milhões” como parecerista em meu projeto de pesquisa e tanto contribuiu nas disciplinas que cursamos juntas, tornando as aulas remotas mais humanizadas e a **Débora Félix** pelo incentivo e material compartilhado.

Aos professores que, na minha caminhada, deixaram suas marcas na construção de saberes, entre eles, o professor **Jackson Reis**, pelo aprendizado na disciplina “Educação e Ensino na obra de Paulo Freire”, na qual fui aluna especial e cujo interesse e curiosidade em pesquisar na modalidade EJA se ampliaram. Ao professor **Adenilson Cunha**, pela oportunidade de cursar como aluna especial a disciplina “Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos”, possibilitando a formação de um olhar mais crítico sobre a modalidade e os direitos reservados a esse público. Ao professor **Rafael Ribeiro**, professor regente no tirocínio docente do *campus* de Itapetinga, pela acolhida e trocas tão significativas nas discussões sobre avaliação da aprendizagem, e tive a honra de conhecê-lo pessoalmente. **Aos professores do PPGEn**, pelo fazer docente dinâmico, agradável e produtivo em tempos de ensino remoto, vencendo os obstáculos para que pudéssemos desfrutar de momentos de aprendizagens e trocas significativas para nossa formação.

À professora **Adriana David Gusmão** e à professora **Edite Maria da Silva de Faria**, membras da Banca examinadora. À primeira, pelo olhar atento e riqueza de detalhes nas contribuições para este trabalho; à segunda, por muito além de contribuir, compartilhar a “teimosia” de resistir e sonhar com uma educação melhor .

À professora **Maria Aparecida Pacheco Gusmão**, pela acolhida no Grupo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem do Letramento, da Leitura, Escrita e Reescrita de Textos – GEPELLER

possibilitando o vislumbrar de novos horizontes para a leitura e compreensão dos textos, da escrita e do exercício da profissão.

À professora **Iza Leite**, por ter dado os primeiros passos ao meu lado nesse caminhar. Embora não tenha continuado com a orientação, sua presença acompanhou-me nas trilhas para investigar a avaliação.

A **Danilo Silva** pela leitura cuidadosa do texto.

Aos **professores de Geografia** participantes da pesquisa, por disponibilizarem tempo, compartilhar suas experiências e saberes para contribuir com a construção desse trabalho. Obrigada pela parceria!

Ao meu orientador, professor **Benedito Eugenio**, pela generosidade e por ter me acolhido com tanto zelo no novo caminhar da pesquisa, por ter permitido que Náira e eu “montássemos acampamento” na sala do PPGEn. Não esquecerei jamais as nossas reuniões, nas quais, além de muito estudo, havia cumplicidade, alegria, e porque não dizer, regadas a lanches afetuosos! Aprendizado construído de maneira significativa, com leveza e respeito, uma orientação baseada na interação e preocupada com o meu ritmo e visando meu crescimento. Obrigada por compartilhar seus saberes!



## *Elogio do aprendizado*

*Aprenda o mais simples!*

*Para aqueles*

*Cuja hora chegou*

*Nunca é tarde demais!*

*Aprenda o ABC; não basta, mas*

*Aprenda! Não desanime!*

*Comece! É preciso saber tudo!*

*Você tem que assumir o comando!*

*Aprenda, homem no asilo!*

*Aprenda, homem na prisão!*

*Aprenda, mulher na cozinha!*

*Aprenda, ancião!*

*Você tem que assumir o comando!*

*Frequente a escola, você que não tem casa!*

*Adquira conhecimento, você que sente frio!*

*Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.*

*Você tem que assumir o comando.*

*Não se envergonhe de perguntar, camarada!*

*Não se deixe convencer*

*Veja com seus olhos!*

*O que não sabe por conta própria*

*Não sabe.*

*Verifique a conta*

*É você que vai pagar.*

*Ponha o dedo sobre cada item*

*Pergunte: O que é isso?*

*Você tem que assumir o comando.*

*Bertold Brechet, 1986*

SANTOS, Elane Dias da Silva. **Saberes docentes mobilizados na avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**. 135f. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Ensino, Vitória da Conquista, 2022.

## RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa sobre os saberes docentes mobilizados na avaliação da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos. A questão a ser respondida com a pesquisa foi: quais saberes professores de Geografia mobilizam cotidianamente para avaliar os estudantes do Ensino Médio na EJA? O objetivo geral da pesquisa é: analisar os saberes mobilizados por um grupo de professores de Geografia da Rede Estadual de Ensino da Bahia para avaliar os estudantes do Ensino Médio na EJA. Constituem objetivos específicos: a) Identificar as relações entre saberes adquiridos durante a formação inicial e a atuação profissional do professor de Geografia no contexto de sua prática pedagógica em sala de aula; b) compreender os elementos que caracterizam a produção de saberes docentes em aulas de Geografia na EJA; c) Identificar os saberes que são mobilizados no âmbito da ação pedagógica para o professor de Geografia avaliar seus estudantes da educação de jovens e adultos. A pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas com 05 professores de Geografia que atuam na modalidade EJA no Ensino Médio, além da apresentação de documentos oficiais que abordam a política da EJA no Estado da Bahia e a política educacional do governo do estado da Bahia. Os professores participantes da pesquisa são de diferentes Territórios de Identidade (TI), a saber: TI Portal do Sertão; TI Sudoeste Baiano; TI Metropolitano de Salvador; TI Médio Sudoeste da Bahia; TI Velho Chico. Os dados foram organizados na perspectiva da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2021). O referencial teórico escolhido constitui-se pelas obras de autores que discutem os saberes docentes, a avaliação da aprendizagem, o ensino de Geografia, além de outros que fazem reflexões sobre a modalidade EJA. As conclusões sinalizam que os saberes mobilizados pelos professores de Geografia da Rede Estadual de Ensino da Bahia, por nós pesquisados, para avaliar os estudantes do Ensino Médio na EJA são os experienciais adaptados ao contexto cotidiano do trabalho docente; contudo, ousamos sugerir que os saberes que eles mobilizaram são os saberes “metaformativos”. Consideramos que tanto os saberes mobilizados para avaliar quanto a avaliação feita pelos professores em questão se caracterizam como resultantes da formação e para além da formação.

**Palavras-chave:** Saberes docentes. Avaliação da aprendizagem. Educação de Jovens e Adultos.

SANTOS, Elane Dias da Silva. **Saberes docentes mobilizados na avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**. 135 f. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Ensino, Vitória da Conquista, 2022.

### ABSTRACT

This dissertation presents the results of a research on the teachers` knowledge mobilized in the assessment of the learning surrounding the young and adults` education (EJA) in high school. The question to be answered with the research was: Which knowledge do Geography teachers mobilize daily to evaluate high school students in EJA? The general objective of the research is: to analyze the knowledge mobilized by a group of Geography teachers from the Bahia State Education Network to evaluate High School students in EJA. The specific objectives are: a) To identify the relation between knowledge acquired during initial training and the professional performance of the Geography teacher in the context of their pedagogical practice in the classroom; b) To understand the elements that characterize the production of teaching knowledge in Geography classes at EJA; c) To identify the knowledge that is mobilized within the scope of the pedagogical action for the Geography teacher to evaluate his students of youth and adult education. The research has a qualitative approach of the case study type. For the data production, interviews were carried out with 05 Geography teachers who work in the EJA modality in High School, in addition to the presentation of official documents that address the EJA policy in the State of Bahia and the educational policy of the state government of Bahia. The teachers participating in the research are from different Identity Territories (IT), namely: Portal do Sertão IT; Southwest Bahia IT; Metropolitan IT of Salvador; Mid-Southwest IT of Bahia; Velho Chico IT. The data were organized in the perspective of Content Analysis proposed by Bardin (2021). The theoretical framework chosen is made up of the works of authors who discuss teaching knowledge, the assessment of learning, the teaching of Geography, in addition to others who reflect on the EJA modality. The conclusions indicate that the knowledge mobilized by the Geography teachers from the State Education Network of Bahia that were surveyed to evaluate high school students in EJA are the experiential knowledge adapted to the daily context of teaching work; however, we dare to suggest that the knowledge they mobilized is the “metaformative” knowledge. We consider that both the knowledge mobilized to assess and the assessment made by the teachers in question are characterized as a result of formation beyond formation.

**Keywords:** Teaching knowledge. Learning assessment. Young and Adults Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Abordagem aos participantes da pesquisa.....	p.31
Figura 2 – Mapa dos Núcleos Territoriais de Educação do Estado da Bahia.....	p.41
Figura 3 – Mapa Territórios de Identidade dos participantes da pesquisa.....	p.42
Figura 4 – Saberes experienciais, conforme Tardif (2018).....	p.56
Figura 5 – Esquema 1: Conhecimentos necessários à formação do professor de Geografia...	p.66
Quadro 1 – Documentos elencados para a pesquisa.....	p.34
Quadro 2 – Data das entrevistas e tempo de duração.....	p.36
Quadro 3 – Primeiras Codificações.....	p.37
Quadro 4 – Categorização.....	p.37
Quadro 5 – Território de Identidade dos participantes da pesquisa.....	p.42
Quadro 6 – Tempo de docência.....	p.43
Quadro 7 – Os saberes dos professores, segundo Tardif (2018).....	p.53
Quadro 8 – Tipologias de “saberes docentes” na perspectiva dos autores estudados.....	p.63
Quadro 9 – Compromissos Todos pela Educação.....	p.87

## LISTA DE SIGLAS OU ABREVIACÕES

AC	Análise de Conteúdo
BAHIATER	Superintendência Baiana de Assistência Técnica e Extensão Rural
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Caae	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
Ceneb	Centro Noturno de Educação da Bahia
Ceap	Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica
CEB	Câmara de Educação Básica
Direc	Diretoria Regional de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emitec	Ensino Médio com Intermediação Tecnológica
Fieb	Federação das Indústrias do Estado da Bahia
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Ieed	Instituto de Educação Euclides Dantas
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NRE	Núcleos Regionais de Educação
NTE	Núcleo Territorial de Educação
OCE	Organizadores Curriculares Essenciais
OMS	Organização Mundial de Saúde
PFL	Partido da Frente Liberal
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PPP	Projeto Político- Pedagógico
Proei	Programa de Apoio à Formação Continuada de Professores
PT	Partido dos Trabalhadores
SARS-CoV-2	Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2
SEC-BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia

Sesi	Serviço Social da Indústria
SMEC/SSA	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador
Suped	Superintendência de Políticas para a Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TI	Territórios de Identidade
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
Uesb	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Uesc	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unesco	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA .....</b>	<b>27</b>
1.1 A abordagem metodológica, os objetivos e o tipo de pesquisa .....	27
1.2 Os instrumentos empregados para a produção dos dados .....	28
1.2.1 Questionário.....	28
1.2.2 Entrevista.....	30
1.3 Técnica para a organização dos dados .....	34
1.4 A rede estadual de ensino da Bahia .....	38
1.5 Os professores participantes da pesquisa .....	42
1.5.1 Luiz.....	44
1.5.2 Henrique .....	45
1.5.3 Ione .....	45
1.5.4 Sérgio.....	46
1.5.5 Stella.....	47
<b>2. SABERES DOCENTES: aproximações teóricas.....</b>	<b>50</b>
2.1 Concepção de saber: breves considerações .....	50
2.2 Saberes docentes: tipologias e perspectivas adotadas por Tardif .....	51
2.3 Saberes docentes: tipologias e perspectivas para Gauthier .....	57
2.4 Saber da docência: tipologias e perspectivas de Pimenta .....	60
2.5 Os saberes geográficos.....	63
<b>3 A PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DA BAHIA.....</b>	<b>69</b>
3.1 Breves considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos .....	69
3.2 A política para a EJA no Ensino Médio na rede estadual da Bahia .....	73
3.3 A EJA no Ensino Médio no contexto da pandemia da Covid-19 .....	83

<b>3.4 A proposta do Documento “Educar para transformar” e a educação na Bahia .....</b>	<b>84</b>
<b>4 OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA EJA E SEU PROCESSO DE MOBILIZAÇÃO DOS SABERES NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM .....</b>	<b>91</b>
<b>4.1 Saberes docentes no processo de trabalho dos professores de Geografia.....</b>	<b>91</b>
4.1.1 Saberes mobilizados e adquiridos no curso de Geografia .....	91
4.1.2 Saberes da organização didático pedagógica da prática docente .....	97
4.1.3 Saberes da experiência dos docentes construídos na relação professor estudante .....	99
4.1.4 Saberes sobre a Política da EJA para o Ensino Médio .....	100
<b>4.2 O ensino de Geografia na sala de aula e os saberes docentes .....</b>	<b>103</b>
4.2.1 Saberes sobre a gestão da sala de aula.....	103
4.2.2 Saberes sobre a avaliação .....	106
<b>4.3 O ensino de Geografia e a avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia da Covid-19.....</b>	<b>110</b>
4.3.1 Saberes sobre o ensino de Geografia e a prática avaliativa na pandemia.....	110
4.3.2 Saberes da docência em tempos de pandemia .....	113
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>130</b>
<b>Apêndice A – Roteiro de entrevista. ....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>132</b>



## APRESENTAÇÃO

Minha história começa como o poema “Capim Teimoso”, de Ochelsis Laureano, carinhosamente apresentado no exame de qualificação pela Profa. Dra. Edite Maria da Silva de Faria, componente da banca examinadora, e que muito bem representa a nós – professores da rede pública de ensino – que, no cotidiano das salas de aula, travam suas lutas, plantam esperanças e teimam em sonhar: “No meio da corredeira, /Por de trás da cachoeira, /Não sei como foi nascer, /Um valente capinzinho”. Minha mãe, quase sem estudo – apenas alfabetizada e cheia de traumas devido ao fato de ser canhota e não se adaptar aos padrões – lê, porém, escreve com muita dificuldade, em virtude dos castigos sofridos no período em que foi alfabetizada. Mãe solteira de duas meninas – tenho uma irmã mais velha –, precisou trabalhar muito e muito cedo para nos sustentar.

Fui criada pelos meus avós maternos, que, embora analfabetos, sempre priorizaram meus estudos. Assim, pude concluir o Ensino Médio e entrar na faculdade, diferente da minha irmã que interrompeu os estudos.

Passei por várias escolas que muito me marcaram. Já no Ensino Médio, na escola Abdias Menezes, que futuramente viria a ser o meu local de trabalho, aprendi a valorizar a leitura em todas as suas formas, e me apaixonei pela Geografia. Nesse espaço, conheci professores que se tornaram motivadores e fontes de inspiração na minha escolha profissional; a forma tradicional de ensinar era por meio da memorização, mas, apesar disso, encontrei professores fantásticos que contavam histórias e fatos que povoaram meu imaginário e me faziam sonhar com outros mundos, outras possibilidades.

Na vida e na escola e até mais tarde, na vida acadêmica, sempre fui um tanto quanto tímida. Assim como o “capinzinho” “na corredeira arcadinho, /Lutava e conseguia alevantar”, a insegurança me levava a encarar, de forma tensa e apreensiva, a apresentação de trabalhos, momentos em que precisava expor minha opinião sobre os temas. Tinha receio de errar, de falar o que não devia, me preocupava com a opinião do outro – heranças de um percurso escolar truncado –, no entanto, nessas coisas o tempo ajuda, e com a maturidade ganhamos confiança e ficamos mais leves e fortes. E foi assim que consegui me levantar e, mais fortalecida, enfrentei a universidade aos poucos.

Atuando há 21 anos como professora da educação básica, sendo que 12 anos no ensino de Geografia nos níveis Fundamental e Médio e na modalidade da EJA, pude vivenciar experiências reveladoras daqueles que se encontram “por de trás da cachoeira”, e, conhecendo as especificidades da modalidade e as dificuldades inerentes à vida daqueles que a frequentam,

“empinei-me”, movida por um vento de inquietude e ousadia. Recordando as histórias nas quais um novo final é possível, pude, em sala de aula, fazer parte de um resgate individual; convenci minha irmã a retornar à escola e retomar os estudos interrompidos. Fui, assim, professora da minha irmã mais velha numa turma da EJA. Assim como ela, a maioria dos meus alunos enfrentavam muitas dificuldades em resistir na “corredeira” da aprendizagem.

Algumas coisas, porém, me inquietavam, e eu precisava resolver. Compreendia que, sendo professora da EJA, poderia contribuir para a constituição de um futuro possível para pessoas adultas na busca de sonhos deixados para trás, por algum motivo, e poderia motivar aqueles que ainda buscam aprender. Depois de anos atuando e das muitas vivências como professora, o fazer pedagógico começa a parecer mais fácil, e a rotina de trabalho fica mais fluente. Chegamos, em alguns momentos, até a pensar que está tudo certo, todavia, conforme nos lembra o mestre Paulo Freire, “a transformação é a busca por um novo mundo”, e os ventos mais fortes nos tira da “zona de conforto” e nos obriga a lutar, como fazem os homens e mulheres estudantes da EJA, que resgatam conhecimentos adquiridos no passado, associando-os aos saberes de sua formação atual e olham para o futuro. Por conta disso, resolvi superar os fatores que me fizeram acomodada, ajustada ao cotidiano, pois “a teimosia em lutar,/ Transforma o fraquinho em forte”.

Continuando, encaro meu trabalho de professora na EJA como uma forma de fazer a diferença na vida de meus alunos, incentivando a solidariedade, a união, levando-os a não ter uma visão individualista e procurar viver bem em sociedade. Empenho-me em oferecer uma educação mais humanizada diante das já desumanas situações que eles enfrentam no dia a dia, para que alcancem a consciência do benefício educacional. Todavia, as experiências também revelaram a complexidade do ato de avaliar, trazendo à tona a necessidade de superar tais dificuldades e compreender sua função no fazer pedagógico. Tais vivências contribuíram, sobretudo, para suscitar o desejo de mudança, de busca de aprendizado, não apenas pessoal ou profissional, mas das várias facetas que concernem o conhecimento e que trazem benefícios a todos. Com isso, o meu olhar se voltou para o mestrado com o tema saberes docentes mobilizados na avaliação da aprendizagem, em busca de compreender sua importância.

O sonho de cursar o mestrado, após 20 anos atuando como professora de Geografia na Rede Estadual de Ensino, no regime de 20 horas, estava prestes a se concretizar. Faltava pouco, muito pouco! A primeira semana de aula teve início exatamente no dia 12 de março de 2020, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), mesma instituição na qual havíamos adentrado pela primeira vez no ano de 1996 para realizar outro sonho – a graduação. O misto de alegria, ansiedade e vontade de viver cada momento dessa conquista era grandioso. Porém,

voltando ao capinzinho, “mal o pobre se empinava, / Seguidinha se curvava”, pois, na semana seguinte, recebemos a triste notícia do *lockdown*, uma forma de nos protegermos do SARS-CoV-2 (acrônimo do inglês *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*<sup>2</sup>), vírus altamente contagiante, devastador e novo, até então. O contato com os colegas foi muito breve nesses curtos momentos, e o que ficou foi a saudade e a vontade de interagir e aprender sempre mais. O mestrado foi desenhado no formato de aulas remotas, com todas as dificuldades e avanços que conseguíamos galgar ao longo do processo.

Desde o início, eu já sabia que não seria fácil, mas a vontade de romper meus limites, inseguranças e ansiedades é a mola propulsora que me impulsionará a conhecer outros espaços, experimentar outros saberes e, claro, resistir para aprender, ensinar e escrever outras novas, divertidas e teimosas histórias! Enfim, o que veremos nas páginas que se seguem é produto do meu percurso na EJA, com foco nos saberes docentes, baseado nas observações, nos estudos realizados, bem como na “lição interessante, / [que] me ensinou naquele instante, / Aquele capim mimoso, / A vida é uma corredeira, / E a gente queira ou não queira, / Tem que ser capim teimoso”.

---

<sup>2</sup> Coronavirus 2 da Síndrome Respiratória Aguda Grave.

## INTRODUÇÃO

Este texto foi construído em um período em que o mundo estava sendo assolado pela pandemia da Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, e que, desde março de 2020, no campo da educação, resultou no ensino remoto emergencial e no uso, cada vez maior, das tecnologias digitais de comunicação. No campo da saúde coletiva, foi nos exigida a adoção de medidas de isolamento e distanciamento social por recomendação das autoridades sanitárias. É nesse contexto que realizamos o curso de mestrado e a pesquisa apresentada nesta dissertação.

As vivências e experiências em sala de aula na Educação Básica, no ensino de Geografia nos níveis Fundamental, Médio, e desde 2011 trabalhando com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), contribuíram para que o olhar fosse voltado para o tema avaliação.

Ademais, o termo avaliação sempre esteve presente em nossas atividades diárias quando, a todo instante, somos levados a refletir, a problematizar nossas ações, as ações dos outros, os nossos erros, acertos, frustrações. Refletimos e emitimos uma avaliação a respeito disso. O poema “Elogio do Aprendizado”, de Bertolt Brecht, usado na epígrafe deste trabalho, foi escolhido porque nos fala sobre o valor do sentido da aprendizagem, não dos grandes feitos, mas do aprendizado que fica, quando superamos as dificuldades, ou surge, ao darmos um passo na direção de assumir o comando de nossas vidas e buscar nossos sonhos. Seguindo o conselho do poema, busquemos aprender o mais simples – embora não signifique que seja mais fácil –, e, sobretudo, não nos envergonhemos de perguntar, pois nunca é tarde demais para saber.

O primeiro contato com a EJA aconteceu em 2011, quando a modalidade passou a fazer parte da realidade da escola na qual trabalhávamos no turno noturno, o Colégio Estadual Abdias Menezes, no município de Vitória da Conquista, na Bahia. As informações que nos foram passadas eram muito incipientes. A ausência de uma formação profissional e de material didático adequado ao público jovem e adulto contribuiu para o aumento das angústias. Em 2013, o Abdias Menezes teve o turno noturno extinto. Com isso, os professores migraram para outra escola, o Instituto de Educação Euclides Dantas (Ieed), que, na época, também teve o turno noturno extinto, a ação fez parte do que a Secretaria de Educação da Bahia chamou de reordenamento<sup>3</sup> da rede, e cedeu espaço ao Centro Noturno de Educação da Bahia (CENEB<sup>4</sup>),

---

<sup>3</sup> Incluía, além da desativação de algumas unidades escolares a fusão de várias escolas. Ver <http://www.bahia.ba.gov.br/2008/08/noticias/educacao/reordenamento-permite-melhor-planejamento-da-rede-escolar/>

<sup>4</sup> Os CENEBs foram formulados através da SEC-BA e da Superintendência da Educação Básica (Suped), com o objetivo de reformular o ensino nas escolas da rede Estadual de Ensino da Bahia minimizando os altos índices de

onde atuamos na EJA até 2018, ano em que o Centro Noturno foi extinto e voltou a fazer parte do Ieed. Neste contexto, conturbado e cheio de oscilação, o contato com as turmas de EJA se consolidou.

Nos encontros pedagógicos da escola, nas reuniões, conselhos de classe e nas conversas informais com colegas da mesma área, e de áreas diferentes, o tema avaliação sempre se fazia presente. Cada vez mais, havia o entusiasmo para entender: como avaliar o estudante da EJA? Quais saberes são necessários para que o professor consiga fazer desse momento algo significativo para os estudantes? Tais questões me impeliram a buscar compreender melhor o funcionamento da EJA, principalmente no que se refere aos saberes mobilizados pelos professores ao avaliarem os estudantes.

Os estudantes da EJA, especificamente no turno noturno, são pessoas que migraram do ensino formal ou ficaram fora da escola por anos, alguns por décadas. Embora distantes dos conhecimentos sistematizados pela escola, encontram-se impregnados dos mais variados saberes oriundos de suas práticas culturais, das experiências de trabalho e da busca por trabalho. São sujeitos de possibilidades que vivem, na maioria das vezes, na escassez de direitos, sobrevivendo no cotidiano vivo e vivido. Essa realidade é um desafio para o professor que precisa considerar esses saberes ao avaliar a aprendizagem dos estudantes na EJA, visto que a avaliação, nesta modalidade, apresenta características próprias e bem diferentes daquelas com as quais estavam familiarizados.

A avaliação por meio de conceitos, uma forma de valorizar os aspectos qualitativos mais que os quantitativos, costuma confundir os estudantes e professores, que demoram a compreender o modelo de avaliação sem “notas” e precisam se adaptar aos estudos como uma construção diária de conhecimentos. O sistema de avaliação por meio da atribuição de notas é algo que faz parte da prática docente. As concepções de avaliação como medida, ainda tão presentes, acabam afetando as escolas que ofertam a EJA, por isso a necessidade de estudos voltados para essa modalidade da educação básica.

Inicialmente, a pesquisa foi desenhada para ser uma intervenção, tendo o suporte da Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel (1980) e colaboradores, cuja pressuposição tem como ponto de partida o que o estudante já sabe, os “conhecimentos prévios”, usando-os como “pontos de ancoragem” para novas aprendizagens. Segundo essa teoria, a aprendizagem é significativa quando se encontra significado no que vai ser aprendido. Realizamos um levantamento na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

---

evasão em especial no turno noturno. Estiveram em atividade de 2013 a 2018. A proposta dos CENEBS era garantir o direito à educação dos estudantes trabalhadores.

Dissertações (BDTD) sobre o uso de mapa conceitual como instrumento de avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia na EJA, o que resultou em um artigo de revisão sistemática submetido para a Revista Querubim.

As mudanças ocorridas ao longo do percurso e a necessidade de uma nova delimitação do trabalho em que a avaliação estivesse articulada com os saberes docentes levaram-nos ao objeto da presente pesquisa: os saberes docentes mobilizados no processo de avaliação da aprendizagem na disciplina de Geografia.

Desenhada a nova pesquisa, realizamos um levantamento exploratório focalizado no banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn) da Uesb. Com o descritor “avaliação”, encontramos um trabalho datado de 2020, de autoria de Rosimary Prado Rodrigues. Intitulado “Avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos nas Ciências Humanas: um estudo colaborativo com docentes da educação pública da Bahia”, o trabalho aborda questões relacionadas à avaliação da aprendizagem na EJA e problematiza aspectos históricos, sociais, políticos e legais da modalidade. O trabalho da autora revelou que, apesar dos avanços nas reflexões sobre a EJA e, inclusive, sobre a avaliação na modalidade sistematizada por meio do documento oficial, na prática, carece de mais reflexões da comunidade escolar para toda a rede estadual. O desconhecimento ou, até mesmo, a rejeição da política por parte dos professores é um fator que dificulta a implementação da proposta, somada, principalmente, ao item que se refere ao acompanhamento das aprendizagens.

Já com o descritor “saber docente”, encontramos dois trabalhos. O primeiro deles, de autoria de Eliana de Souza Pinheiro, sob o título “A competência emocional como um dos saberes do docente e os seus impactos no ensino-aprendizado”, traz uma revisão sistemática das pesquisas que contemplam a competência emocional do professor e os impactos do desenvolvimento dessa competência no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados apontam que, em relação a competência emocional na formação, boa parte das pesquisas já realizadas revelam que o desenvolvimento dessa competência é necessário tanto na formação inicial quanto na continuada. Além disso, o nível de competência emocional dos professores apresentou-se mediano. Por fim, demonstra que a competência emocional na gestão da sala de aula influencia, de forma significativa, a forma de ensinar e a forma de o estudante aprender.

O segundo trabalho, defendido em março de 2022, intitulado “Múltiplas dimensões da docência nas vozes de estudantes da Educação de Jovens e Adultos”, da autora Débora de Andrade Fonseca Felix, busca compreender as dimensões da docência necessárias à prática docente na EJA. Para tanto, analisou nas narrativas de estudantes que atuam na modalidade, as percepções e características apontadas por eles. Os resultados indicam a presença de diversas

dimensões, tais como: ética, política, cultural, utópica, pedagógica, técnico-científica, afetiva, estética e social, sendo que as mais recorrentes nas narrativas dos estudantes entrevistados foram a pedagógica e afetiva, enquanto a dimensão política aparece de forma superficial. A autora infere que o fazer político-pedagógico dos professores que atuam na modalidade EJA precisa ser pautado em múltiplas dimensões para se chegar a uma educação que possibilite a transformação social.

Constatamos que no banco de dados do PPGEn não há trabalhos que articulem saber docente e avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia. A Geografia é uma ciência cujo objeto de estudo é o espaço construído pelo homem por meio de suas relações sociais e com a natureza. As relações que os homens mantêm entre si e com a natureza é o objeto de estudo desta ciência. Com as mudanças ocorridas na organização social, política e econômica mundial, nas últimas décadas, o ensino da Geografia mudou.

Atualmente, o ensino tem passado por muitas discussões e exigido adaptações, especialmente em relação ao currículo, às metodologias empregadas, às dificuldades enfrentadas em transpor conteúdos que possam auxiliar a formação do cidadão, oferecendo suporte ao estudante para que ele compreenda o seu espaço, as modificações que o circundam e influenciam a sua vida. Isso porque o mundo estudado não é somente teoria e abstração, mas símbolos, representações e formas de poder que afetam a todos, sobretudo, sugere mudança na forma de avaliar.

A Geografia se institucionalizou como disciplina obrigatória nos currículos escolares nos fins do século XIX, e passou a ser ensinada em todas as escolas e universidades do país e “antes mesmo de a Geografia ser considerada uma ‘ciência’ ou uma disciplina universitária, muito antes de ela ter sido institucionalizada em meados do século XIX (com Humboldt e Ritter) já existiam aulas de geografia” (VESENTINI, 2004, p. 224). Nesse período, os estudos se limitavam à localização e descrição dos fenômenos da superfície do globo, pelo estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas.

Assim sendo, o ensino de Geografia é aquele que leva em conta a cultura e os conhecimentos geográficos adquiridos pelos estudantes, em face da sua realidade, para ampliá-los, sistematizá-los, mediante discussões e confrontos na prática educativa escolar. Essa troca cultural entre a “cultura geográfica” dos estudantes e a cultura escolar é que faz com que o conhecimento seja enriquecido, ampliado, reconsiderado (CAVALCANTI, 2005).

Castrogiovanni (2000) afirma que o ensino de Geografia escolar tem como objetivo o espaço geográfico, diante da sua construção histórica, pelos grupos que o compõem. Segundo esse autor, esses grupos, em interação constante, sonham, interagem, produzem, constroem e

reconstroem esse espaço geográfico, por meio de ações, as quais revelam as suas práticas sociais.

Ainda na visão de Castrogiovanni (2000), para que a Geografia escolar possa cumprir com a demanda do seu objeto de estudo, deve considerar as representações cotidianas da vida dos estudantes. Assim sendo, o conhecimento do cotidiano deverá sobrepor os conteúdos escolares, ao ampliá-los, mas sem perder de vista os pressupostos teóricos científicos.

Relacionar as experiências dos estudantes vivenciadas em seu dia a dia com os conteúdos geográficos possibilita aos professores tornar compreensível o componente curricular trabalhado. Callai (2001, p. 143) apresenta o caráter social do conteúdo de Geografia, afirmando que ele “está relacionado às atividades concretas da vida, ao que está acontecendo ao seu redor em um espaço concreto aparente e visível de modo a possibilitar uma aprendizagem que faça parte da própria vida”.

Alguns autores, a exemplo de Cavalcanti (2005), Callai (2001; 2006), enfatizam que o ensino de Geografia, para ser significativo, deve ter como ponto de partida o lugar de vivência dos estudantes, para que, aos poucos, tenham condições de fazer conexões entre o cotidiano e demais escalas. Freire (2013) argumenta que, para um educador em Geografia que não queira tolher a escalada de descobrimento geográfico de seu estudante, diante de suas ações concretas no meio em que vive, não pode limitá-lo pela memorização e conseqüente domesticação. A memorização dos conteúdos, sempre mecanicista, até sugere certa eficácia, mas não contribui em nada para a formação do estudante.

Quando o homem compreende sua realidade, ele se torna capaz de desafiar esta situação e procurar soluções. O conhecimento abre novos horizontes. A Geografia, como todas as outras ciências, amplia a visão de mundo e contribui na formação social do cidadão. O primeiro parágrafo do art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, aponta as áreas que precisam constar no currículo do Ensino Fundamental e Médio, porém, não faz distinção entre o que seja específico para a EJA: “Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (BRASIL, 1996). Ainda que o lugar da EJA tenha sido destinado aos mesmos componentes curriculares do ensino seriado, a abordagem carece ser diferenciada, levando em consideração todas as especificidades dessa modalidade de ensino.

Em seu trabalho “O que é Geografia?”, Moreira (2009) afirma que ela (a Geografia) está intimamente ligada à nossa condição de existência, pois está presente no cotidiano em simples ações, como realizar o trajeto de casa para a escola, no deslocamento diário das pessoas.



Para Callai (2006), no processo de construção do conhecimento, que acontece com os sujeitos interagindo com o meio social e sendo mediado pelos conceitos, essa construção se dá pelas vivências adquiridas, firmando-se mediante a conceitos do cotidiano e conceitos científicos, ou seja, evidencia a necessidade de partir do lugar de vivência para construção de conhecimentos sistematizados. A Geografia do público da EJA é uma Geografia do espaço vivido, fruto de sua percepção e convívio nesse espaço.

Vieira (2013) afirma que os professores de Geografia têm o importante desafio de compreender a realidade do estudante e buscar metodologias que possam contribuir para sua formação e que conduzam a uma aprendizagem significativa. Assim, “é do confronto dessa dimensão do vivido com o concebido socialmente – os conceitos científicos - que se tem a possibilidade da reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do concebido” (CAVALCANTI, 2007, p. 148). A autora enfatiza a importância de o professor levar em conta na sua prática docente o mundo vivido dos estudantes, suas experiências com o tema estudado, seus conhecimentos prévios (CAVALCANTI, 2007).

No atual contexto que a educação brasileira presencia, marcado por profundas alterações curriculares, é importante que o ensino da Geografia esteja voltado para a leitura da realidade, possibilitando aos estudantes compreender as transformações ocorridas no espaço, com uma formação voltada para a emancipação humana. O estudo da Geografia pode despertar o desenvolvimento e a concepção crítica do indivíduo. Na EJA, com foco nos aspectos cognitivos e sócio formativos, o ensino da Geografia pretende conduzir o estudante a examinar um tema, a analisar e a refletir sobre a realidade. Para tanto, devem ser utilizados diferentes recursos e métodos da Geografia, além de formas de pensar próprias dessa ciência.

Partindo desse entendimento, cabe dizer que o ensino significativo da Geografia se ancora na compreensão de que o papel da escola não é apenas consolidar os conceitos inerentes às disciplinas curriculares, mas esclarecer que o que se aprende na escola tem relação com a vida, e conhecer quem são os sujeitos e o contexto sociocultural em que vivem, possibilita conteúdos mais significativos.

Nessa perspectiva, educar jovens e adultos é oferecer-lhes uma escolarização ampla e com mais qualidade, e a ciência geográfica pode exercer um papel de destaque nesse caminho, com a iniciativa de despertar, nos estudantes, um espírito crítico, para que sejam capazes de aliar os conteúdos aprendidos na escola com a sua vivência cotidiana.

Diante disso, a nova proposta de pesquisa inseriu os saberes docentes na perspectiva de Tardif (2018), Tardif e Lessard (2014), Gauthier (2013) e Pimenta (2012). Sobre a avaliação da aprendizagem, Luckesi (2011), Fernandes e Freitas (2007) deram sustentação às discussões.

Callai (1995; 2001; 2005; 2006) e Cavalcanti (2005; 2006; 2007) contribuíram para o debate em torno do ensino de Geografia. Para as discussões envolvendo a educação de jovens e adultos, trazemos Gadotti (2013), Arroyo (2006; 2007; 2007a), Di Pierro (2014), Freire (1979; 1991; 1992; 2013; 2018).

Com esses pressupostos, estabelecemos como problema a ser respondido o seguinte: quais saberes professores de Geografia mobilizam cotidianamente para avaliar os estudantes do Ensino Médio na EJA? Para problematizar esta questão, o objetivo principal da pesquisa é analisar os saberes mobilizados por um grupo de professores de Geografia da Rede Estadual de Ensino da Bahia para avaliar os estudantes do Ensino Médio na EJA. Já os objetivos específicos são: a) Identificar as relações entre saberes adquiridos durante a formação inicial e a atuação profissional do professor de Geografia no contexto de sua prática pedagógica em sala de aula; b) compreender os elementos que caracterizam a produção de saberes docentes em aulas de Geografia na EJA; c) Identificar os saberes que são mobilizados no âmbito da ação pedagógica para o professor de Geografia avaliar seus estudantes da educação de jovens e adultos.

Sobre os aspectos metodológicos, a dissertação é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. O estudo de caso possibilitou a análise dos saberes mobilizados por um grupo de professores de Geografia ao avaliar os estudantes do Ensino Médio na EJA. Fizemos, também, uma abordagem acerca dos documentos “Política de EJA da Rede Estadual” e “Programa Educar para Transformar”, utilizados para conhecer mais detidamente a política de educação destinada à modalidade aqui pesquisada e à proposta da atual gestão do Governo do Estado da Bahia para o Ensino Médio.

Aplicamos um questionário, utilizando o *Google Forms*<sup>5</sup>, com cinco professores de Geografia de cinco Territórios de Identidade (TI) da Bahia<sup>6</sup>, a saber: Sudoeste da Bahia, Médio Sudoeste da Bahia, Portal do Sertão, Metropolitano de Salvador e Velho Chico. Além do questionário, realizamos entrevistas semiestruturadas com esses cinco professores, licenciados em Geografia e concursados na Rede Estadual de Ensino da Bahia. O contato inicial foi feito

---

<sup>5</sup> Aplicativo da *Google* que facilita a criação de formulários e questionários diversos. Pode ser acessado em plataformas, como *web*, *desktop* e celular.

<sup>6</sup> Os Territórios de Identidade da Bahia foram criados com o objetivo de promover o desenvolvimento a partir das características da realidade local. Disponível em: <http://www.bahiater.sdr.ba.gov.br/servicos/territorios-de-identidade#:~:text=Acajutiba%20%20Alagoinhas%20%20Apor%C3%A1%20%20Ara%C3%A7%C3%A1s,%20Rio%20Real%20%20S%C3%A1tio%20Dias>. Acesso em: mar. de 2022.

por meio do *WhatsApp*,<sup>7</sup> e as entrevistas aconteceram de forma virtual, com o uso do aplicativo *Google Meet*<sup>8</sup>, sendo gravadas e, posteriormente, transcritas por meio do *Microsoft Word*.

Os dados foram organizados mediante a técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin, de modo que chegamos a três categorias de análise, resultantes das entrevistas analisadas. A categorização consiste em “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2021, p. 145).

A dissertação está organizada em quatro capítulos, seguido das considerações finais. O primeiro capítulo tem por título “Abordagem metodológica da pesquisa”, cujo conteúdo apresenta os caminhos percorridos para a construção dos dados da pesquisa, detalhando a abordagem metodológica qualitativa adotada; o estudo de caso como tipo de pesquisa que melhor se aproxima do nosso objeto de estudo; os instrumentos para a produção dos dados (questionário, entrevista semiestruturada); a técnica de análise de conteúdo temático para organizar os dados das entrevistas; os professores participantes da pesquisa.

No segundo capítulo, nomeado “Saberes docentes: aproximações teóricas”, há uma discussão sobre a concepção de saber docente na perspectiva de autores que têm trabalhos dedicados a essa discussão, entre eles, Tardif (2018), Gauthier *et al.* (2013) e Pimenta (2012).

O terceiro capítulo, “Educação de Jovens e Adultos e a proposta curricular para o Ensino Médio do Estado da Bahia”, expõe uma breve apresentação da EJA e as principais normativas dessa modalidade de ensino, além de abordar a proposta da EJA do Estado da Bahia e o estudo do documento “Educar para Transformar: Um pacto pela Educação”, elaborado em 2015.

O quarto capítulo, intitulado “Os professores de Geografia da EJA e seu processo de mobilização dos saberes na avaliação da aprendizagem”, é dedicado à análise dos dados obtidos por intermédio das entrevistas semiestruturadas.

---

<sup>7</sup> Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Lançado em 2019, possibilita aos usuários enviar imagens, vídeos, documentos em *Portable Document Format (PDF)*, além de permitir ligações gratuitas com conexão à *internet*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>.

<sup>8</sup> Serviço de comunicação por vídeo chamadas *on-line*. Disponível em: <https://meet.google.com/>.

## 1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

No presente capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos para a construção dos dados desta discussão. Detalhamos a abordagem metodológica e o estudo de caso como tipo de pesquisa adotado, os instrumentos utilizados para a produção dos dados e a técnica utilizada para a organização destes. Situamos, também, os professores pesquisados na pesquisa.

### 1.1 A abordagem metodológica, os objetivos e o tipo de pesquisa

Diante dos objetivos traçados para esta pesquisa, em torno do objetivo central de analisar os saberes mobilizados por um grupo de professores de Geografia da Rede Estadual de Ensino da Bahia para avaliar os estudantes do Ensino Médio na EJA, recorreremos à abordagem qualitativa por possibilitar uma visão mais ampla do fenômeno estudado. Conforme Minayo (2002, p. 24), a pesquisa qualitativa “não se preocupa em quantificar, mas compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos”. Em nosso estudo, esta investigação se deu em ambiente natural, a cibercultura, dadas as condições pandêmicas atuais, mas que reflete a realidade em que se inserem esses participantes, suas atitudes, hábitos e valores diante do objeto do saber posto à investigação.

São características próprias da pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47), as fontes de dados, sendo “o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Acrescentam que ela é descritiva, podendo ser analisados dados como palavras, imagens, e não apenas números. Ainda afirmam que, com estes moldes, os pesquisadores se interessam mais pelo processo do que pelos resultados, e a tendência é fazer a análise de forma indutiva, em que os significados são de extrema relevância (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Triviños (1987) afirma que a abordagem qualitativa trabalha os dados buscando seus significados, na tentativa de compreender o fenômeno dentro do seu contexto.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva. O uso da descrição qualitativa preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto; empenha-se em captar não só a aparência do fenômeno, mas também sua essência; procura explicá-lo nas suas origens, relações e mudanças pelas quais se submete, tentando intuir as consequências.

Esta pesquisa está amparada na modalidade estudo de caso, processo adaptado da tradição médica, que, com o passar dos anos, tornou-se uma das principais modalidades de

pesquisa qualitativa em ciências sociais (GOLDENBERG, 2004). Sobre o estudo de caso, a autora diz que não é uma técnica específica, mas uma análise completa, holística, que considera a unidade estudada como um todo, podendo ser um indivíduo, uma família, uma instituição ou comunidade. O nosso caso se refere aos saberes mobilizados por professores de Geografia para avaliar a aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio na EJA. Creswell (2014, p. 86) entende o estudo de caso como “uma metodologia: um tipo de projeto em pesquisa qualitativa que pode ser objeto de estudo, como também um produto da investigação”.

As pesquisas na modalidade estudo de caso têm a característica de reunir um grande número de informações e utilizar de variadas técnicas de pesquisa para aprender e descrever em sua totalidade um caso concreto (GOLDENBERG, 2004). O diferencial do estudo de caso seria “a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional” (YIN, 2001, p. 27). Para a produção dos dados, nos baseamos em dois tipos de instrumentos: questionário e entrevistas semiestruturadas. Detalharemos, passo a passo, a utilização desses instrumentos.

## **1.2 Os instrumentos empregados para a produção dos dados**

No intuito de levantar respostas à nossa questão de pesquisa – Quais saberes professores de Geografia mobilizam cotidianamente para avaliar os estudantes do Ensino Médio na EJA? –, optamos pelo uso do questionário e entrevista semiestruturada para a produção dos dados.

### **1.2.1 Questionário**

O questionário, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201), “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Logo, ele precisa ser elaborado contendo perguntas claras e fáceis de serem respondidas, que motivem o entrevistado a respondê-lo, mantendo-se envolvido. Gil (2008, p. 111) acrescenta que o questionário “é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores [...]”.

Sendo assim, um questionário com questões abertas e fechadas, aplicado virtualmente aos professores participantes pelo *Google Forms*, foi importante para a pesquisa, pois possibilitou conhecer o perfil sociodemográfico e formacional de cada um.

Destacamos que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Uesb e devidamente autorizado, conforme Parecer nº. 4.685.145, de 01 de maio de 2021, sob o protocolo de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (Caae) de número: 45271720.1.0000.0055. Assim, procedemos a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas, após os participantes assinarem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), para transcrição e uso de falas. O TCLE<sup>9</sup> foi anexado ao questionário, e cada entrevistado teve acesso à cópia do termo. O formato *on-line* permitiu maior liberdade aos participantes de responderem no tempo que considerassem mais adequado.

O questionário foi organizado em seis seções, e sua organização interna foi pensada de forma que facilitasse ao respondente maior envolvimento com a temática. A primeira seção contou com uma breve apresentação da temática e o convite para participar da pesquisa. A segunda seção traz o TCLE com todas as informações importantes, para situar o participante a entender de que se trata a pesquisa, com a opção de concordar e passar para a próxima seção ou não concordar. Assinalando a opção “NÃO”, o questionário se encerraria, sendo impossível ter acesso às questões seguintes. Informações sobre a apresentação da pesquisadora, objetivo da pesquisa, política de privacidade e público-alvo foram elucidadas no TCLE.

A terceira seção abordou os dados pessoais dos respondentes como nome completo, idade, estado civil, se possui filhos e a quantidade. Já a seção quatro buscou informações sobre a formação e experiência de trabalho. Nesta seção, investigamos a participação em atividades relacionadas à Geografia ou à EJA, o(s) componente(s) curricular(es) trabalhado(s), tempo de trabalho com o componente curricular Geografia, se participou de formação para o ensino remoto emergencial, a familiaridade com o uso das tecnologias da informação, principais recursos usados nas aulas, além da opinião sobre o uso do livro didático nas turmas de EJA.

A seção cinco contou com questões sobre o planejamento e a avaliação. Os participantes informaram quantas horas, em média, utilizam para planejar as aulas, o tempo destinado ao planejamento entre os pares, as práticas mais comuns nas turmas de EJA, os instrumentos utilizados para avaliar a aprendizagem dos estudantes, além de uma questão aberta sobre o que é avaliação, buscando, assim, uma visão inicial das concepções de avaliação presente nos

---

<sup>9</sup> O TCLE e o questionário foram enviados aos informantes por meio do link: <https://forms.gle/23ieveWH1zA2ZS7VA>.

professores de Geografia. A sexta e última seção foi destinada aos agradecimentos pela contribuição ao participar da pesquisa.

### 1.2.2 Entrevista

Outro instrumento utilizado na pesquisa foi a entrevista. Para tanto, elaboramos um roteiro com questões que foram adaptadas para cada entrevistado. Esse tipo de entrevista, além de valorizar a presença do investigador, oferece condições para que o informante tenha liberdade e se sinta à vontade ao ser entrevistado, o que favorece uma investigação rica em informações (TRIVIÑOS, 1987). Algumas vantagens são apontadas, também, por Marconi e Lakatos (2003, p. 198) sobre o uso de entrevistas: “há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido”.

Optamos pela entrevista semiestruturada definida por Triviños (1987, p. 146) como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Dessa maneira, o entrevistado, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, fornece informações para a elaboração do conteúdo da pesquisa. Nesse tipo de entrevista, “[...] o entrevistado tem possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2002, p. 64). Frente ao contexto provocado pela pandemia do novo SARS-CoV-2 (COVID-19)<sup>10</sup> e a insegurança que se instalou no mundo, foi necessário realizarmos de forma virtual, sem contato com os participantes, preservando, assim, as condições sanitárias impostas pela pandemia e regulamentadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

O roteiro da entrevista semiestruturada tomou como base o trabalho de Lopes (2010), que traz a temática “O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade”. Apesar de não abordar a respeito da modalidade da EJA, nem sobre avaliação da aprendizagem, traz questões que muito se assemelham ao que

---

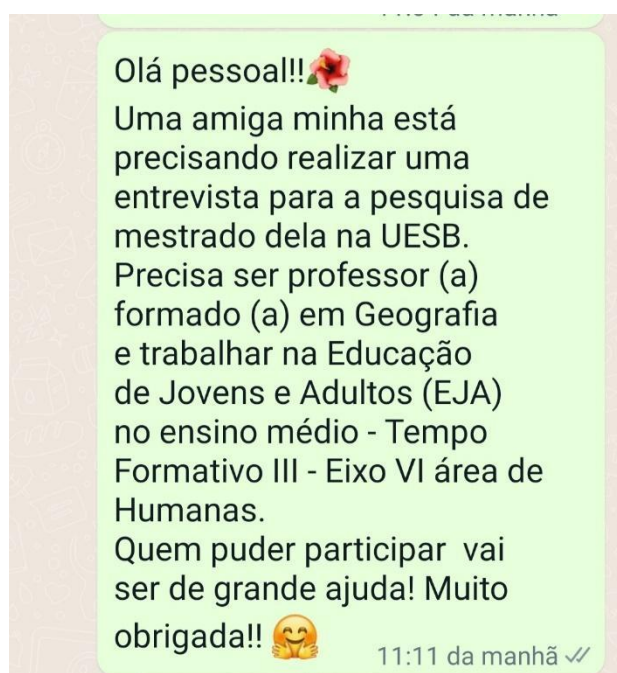
<sup>10</sup> Doença causada pelo vírus denominado SARS-CoV-2, o qual foi identificado em Wuhan, na China, em dezembro de 2019, sendo disseminada e transmitida pessoa para pessoa. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em mar. de 2022.

propusemos a pesquisar na seara geográfica e do saber docente. O roteiro adaptado propôs questões que pudessem contribuir com a nossa questão de pesquisa.

A seleção dos professores participantes ocorreu aos moldes da técnica *snowball* (bola de Neve). Para iniciar, lançamos mão de informantes, nomeados “sementes”, com o objetivo de localizarmos algumas pessoas com o perfil definido por nós, a saber: professor(a) com licenciatura em Geografia que trabalhasse com o componente curricular Geografia na EJA e que fosse efetivo(a) na Rede Estadual de Ensino da Bahia. Essa técnica foi útil diante da necessidade de contatar pessoas que aceitassem conceder entrevista, em pleno cenário de pandemia e ensino remoto, a uma pessoa desconhecida. Assim, os(as) professores(as) que faziam parte dos nossos grupos de *WhatsApp* foram as “sementes” que, em seus grupos de *WhatsApp*, distribuíram a mensagem (Figura 1), a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa. Vinuto (2014, p. 217) esclarece que uma amostragem em bola de neve “é apenas uma ferramenta, num contexto maior de trabalho, que pode auxiliar o pesquisador, mas que depende necessariamente da boa execução das outras fases da pesquisa”.

A Figura 1, traz uma imagem capturada da tela do celular da autora, ilustra como foi realizada a abordagem dos nossos informantes/sementes em seus grupos de *WhatsApp*. Por meio de uma linguagem simples e descontraída, buscamos os participantes.

**Figura 1** — Abordagem aos participantes da pesquisa.



Fonte: Elaborada pela autora (2021).



A princípio, havíamos pensado em realizar a pesquisa na própria cidade onde residimos, Vitória da Conquista, mas, com o surgimento da pandemia da Covid-19 e a impossibilidade de encontros presenciais para produção dos dados, vislumbramos ampliar a pesquisa para outros locais, surgindo, com isso, a ideia de trabalharmos com diferentes Territórios de Identidade (TI) da Bahia, pois assim poderíamos conhecer os profissionais que trabalham na educação básica com o componente curricular Geografia e atuam no Ensino Médio com a modalidade EJA.

Enviamos mensagens pelo aplicativo *WhatsApp* para amigos, grupos de conversa, para possibilitar o contato com os possíveis entrevistados. Assim que recebíamos um *feedback* de alguém que tinha conseguido uma pessoa que preenchia os requisitos que havíamos proposto, logo entrávamos em contato, e as primeiras conversas foram surgindo. Ao iniciarmos o contato, apresentamos a pesquisa e explicamos o seu objetivo, nos identificamos enquanto pesquisadores (mestranda e orientador), tentando passar confiança e deixar claro que não haveria uso de imagens, e as identidades seriam mantidas no anonimato, para que se sentissem seguros e confiantes.

A plataforma *Google Meet* foi o instrumento tecnológico mais adequado para as entrevistas semiestruturadas, pois, diante do caos instalado no mundo por efeito da pandemia, conseguimos manter o distanciamento social e o respeito às normas de segurança epidemiológica de comunicação para que a entrevista fosse realizada.

Deixamos a critério de cada participante a escolha do dia e horário que fossem mais convenientes para a realização do encontro virtual. Definida a data e hora, preparamos o nosso local da entrevista com boa iluminação, ambiente silencioso para gravarmos, como um recurso a mais de segurança, o gravador do celular da pesquisadora – caso a gravação falhasse. Ao passo que conseguimos realizar cada entrevista, logo a transcrição era feita, o mais fiel possível, da fala dos entrevistados (Apêndice 1).

As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos participantes, e foram assinados os TCLE, pois havia a necessidade da posterior transcrição. Como a pesquisadora é professora da Rede Estadual de Ensino da Bahia, foi possível realizar e gravar as entrevistas pela plataforma *Google Meet* com acesso ao *e-mail E Nova*<sup>11</sup>, disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA). Acerca da entrevista, “é bom lembrar que lidamos com o que o indivíduo deseja revelar, o que deseja ocultar e a imagem que quer projetar de si mesmo e de outros” (GOLDENBERG, 2004, p. 85). O tempo de duração de cada entrevista não

---

<sup>11</sup> É um *e-mail* institucional adotado pelo Ministério da Educação e utilizado pelos estabelecimentos de ensino da Bahia. Garante que o fluxo de informações na área de educação seja seguro, além de proporcionar uma maior interação entre os membros da Rede. Disponível em: <http://enova.educacao.ba.gov.br/e-mail-e-nova/>.

foi o mesmo, de modo que a entrevista mais longa perpez um total de 3h04min, enquanto a entrevista mais curta um total de 2h01min.

Importante destacar que a configuração do total dos professores participantes e de suas respectivas localidades ocorreu exclusivamente por conta dos contatos que surgiram em virtude da ampla divulgação nos moldes da técnica bola de neve. Ao todo, foram cinco participantes. Dois contatos que deram o *feedback* se prontificando a participar da pesquisa não obedeciam aos critérios mencionados anteriormente: uma professora de Caetité, do TI Sertão Produtivo, por ser professora de História, porém, atuando no componente curricular Geografia; outra professora, também de Caetité, que leciona na EJA o componente Geografia, contudo, na modalidade da EJA Profissionalizante.

Com o intuito de preservar a identidade dos professores entrevistados, utilizamos nomes fictícios. Os nomes escolhidos dizem respeito a professores(as) que marcaram a trajetória da pesquisadora na Educação Básica e na graduação em Geografia. Então, utilizamos os seguintes nomes: “Luiz”, “Henrique”, “Ione”, “Sérgio” e “Stella” durante a construção do texto (Quadro 2), ao nos referirmos às falas dos entrevistados.

Foram consultados, também, documentos, com o propósito de compreender a Política de EJA da Rede Estadual: “EJA Educação de Jovens e Adultos: Aprendizagem ao longo da vida” (BAHIA, 2009) e o documento “Educar para Transformar: um Pacto pela Educação” (BAHIA, 2015), abordando suas concepções, princípios e diretrizes. Ludke e André (1986, p. 39), afirmam:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde pode ser retirada evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Para tanto, realizamos um levantamento em documentos disponíveis *on-line*. Os documentos que nos auxiliaram nesta investigação estão elencados no Quadro 1.

**Quadro 1** — Documentos elencados para a pesquisa.

DOCUMENTO	ANO	INSTÂNCIA	DESCRIÇÃO
Constituição da República Federativa do Brasil	1988	Federal	Afirma a obrigatoriedade do Estado em ofertar ensino fundamental, gratuito, destacando os que a ele não tiveram acesso na idade própria.
LDBN nº 9.394	1996	Federal	Seção V destinada à Educação de Jovens e Adultos
Parecer nº 11	2000	Federal	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
Política de EJA da Rede Estadual da Bahia	2009	Estadual	Educação de Jovens e adultos e Adultos: aprendizagem ao longo da vida
Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) Nº 3	2010	Federal	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância
Educar para Transformar: um pacto pela Educação	2015	Estadual	Programa criado com o objetivo de melhorar os principais índices educacionais da Bahia.
Resolução nº 1 (CNE)	2021	Federal	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para a compreensão dos documentos principais elencados para a pesquisa (QUADRO 1), foi necessária, também, a leitura de outros que deram suporte teórico para uma compreensão mais ampla.

Elaboramos esquemas e fichamentos após as leituras dos documentos. A apresentação destes será realizada no terceiro capítulo.

### 1.3 Técnica para a organização dos dados

Para a análise dos dados produzidos com a aplicação das entrevistas semiestruturadas, utilizamos a técnica da Análise de Conteúdo (AC), inspirada em Laurence Bardin (2021), segundo os pressupostos da análise temática<sup>12</sup>. Sobre o termo AC, quanto ao terreno, funcionamento e objetivo, Bardin (2021, p. 44) resume da seguinte forma:

<sup>12</sup> A análise, na AC, dependendo do termo a ser analisado, pode ser temática, de enunciados, de expressões, de relações e de proposições do discurso (BARDIN, 2021).

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

Segundo Bardin (2021, p. 31), o analista possui uma função importante ao utilizar a AC na análise dos dados; compara sua função a de um “detetive munido de instrumentos de precisão” e de um arqueólogo, uma vez que “trabalha com vestígios: os ‘documentos’ que pode descobrir ou suscitar” (BARDIN, 2021, p. 41). Ainda complementa:

A tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é ou não é unicamente, uma leitura ‘a letra’, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros ‘significados’ de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 2021, p. 43).

Na literatura, encontramos diferentes descrições das etapas da AC, porém, neste estudo, conforme sugestão de Bardin (2021), a concebemos como constituída por três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretações.

Seguimos aproximações às regras apontadas por Bardin (2021) para procedermos a escolha dos documentos: Exaustividade (definido o *corpus* – na pesquisa utilizamos as entrevistas semiestruturadas –, todos os elementos devem ser identificados, não pode ficar nenhum de fora); Representatividade (a análise pode ser feita através de uma amostra, desde que seja uma parte representativa do todo); Homogeneidade (os documentos selecionados devem ser iguais, escolhidos com base em critérios precisos); Pertinência (os documentos devem ser adequados de tal forma que correspondam ao objetivo da análise) (BARDIN, 2021).

Na pré-análise, escolhemos os documentos e constituímos o *corpus*<sup>13</sup> do trabalho por meio das informações contidas nas entrevistas semiestruturadas. Essa fase, segundo Bardin (2021, p. 39), “corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. Preparamos o material ao

---

<sup>13</sup> “*Corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2021, p. 122).

transcrevermos as cinco entrevistas realizadas com cada participante e, em seguida, procedemos à leitura flutuante das transcrições. Esse momento foi de intenso contato com as entrevistas, no intuito de identificarmos as categorias de análise. As entrevistas foram transcritas em documento *Word* e impressas para melhor visualização. “Acredito que o papel possibilita o tipo de criatividade, flexibilidade e facilidade de acesso que é importante nas etapas iniciais da análise” (GIBBS, 2009, p. 61). Transcrevemos, ao todo, 88 páginas das 5 entrevistas realizadas.

Apresentamos, no Quadro 2, a data de realização das entrevistas e o respectivo tempo de duração de cada uma.

**Quadro 2** – Data das entrevistas e tempo de duração.

<b>PROFESSOR (A)</b>	<b>DATA DAS ENTREVISTAS</b>	<b>TEMPO DE GRAVAÇÃO</b>
<b>Luiz</b>	18/08/21	2h 01min
<b>Henrique</b>	26/08/21	3h 04 min
<b>Ione</b>	31/08/21	2h 51min
<b>Sérgio</b>	27/09/21	2h 58 min
<b>Stella</b>	29/09/21	2h 10 min

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A leitura flutuante e a imersão nesses documentos foram feitas em material impresso e, com auxílio do lápis, fomos identificando as primeiras impressões. Transferimos as ideias para o texto eletrônico, e continuamos a análise, como podemos observar no Quadro 3.

A segunda etapa corresponde à exploração do material, que Bardin (2021, p. 127) define como uma “fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

**Quadro 3 – Primeiras Codificações.**

<b>D1- Luiz</b>			
<b>TI- Sudoeste Baiano</b>			
<b>Experiência na docência: 22 anos</b>			
<b>Enumeração</b>	<b>Depoimento</b>	<b>Unidade de Contexto</b>	<b>Unidade de Registro</b>
<b>T1</b> <b>SOBRE A</b> <b>EDUCAÇÃO</b> <b>BÁSICA</b>	Minha mãe é professora aposentada e quando eu era criança ia pra escola com ela. Eu Ficava lá sentado assistindo ela dar aula e aquilo me atraia. (...) a geografia me encantava. Eu assistia todas as aulas, às vezes por obrigação, mas Geografia não. Eu me lembro da 5ª série da professora Idália de Geografia, professora de metade de Conquista, ela passou pra gente fazer uma maquete do Sistema Solar e naquela maquete eu caprichei, caprichei e caprichei. Me lembro que no transporte de casa - eu ia de bicicleta - a maquete amassou. Eu tentei consertar e fiquei angustiado com isso, era criança da 5ª série, hoje é 6º ano e aquilo me marcou	Eu Ficava lá sentado assistindo ela dar aula e aquilo me atraia. (...) a Geografia me encantava. Eu assistia todas as aulas, às vezes por obrigação, mas Geografia não	assistia todas as aulas, às vezes por obrigação, mas Geografia não.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

\*D1: professor 1; TI: Território de Identidade; T1: Tema 1.

Após a fase da codificação, organizamos os dados em três categorias e oito subcategorias que surgiram do conteúdo das respostas dos entrevistados.

**Quadro 4 – Categorização.**

<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
<b>1 – Saberes docentes em um processo de trabalho dos professores de Geografia</b>	1.1 saberes mobilizados e adquiridos no curso de geografia. 1.2 Saberes da organização didático pedagógica da prática docente. 1.3 Saberes da experiência dos docentes construídos na relação professor estudante. 1.4. Saberes sobre a Política da EJA para o Ensino Médio.
<b>2 – O ensino de Geografia na sala de aula e os saberes docentes</b>	2.1 Saberes sobre a gestão da sala de aula. 2.2 Saberes sobre avaliação.
<b>3 – O ensino de Geografia e avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia da Covid-19</b>	3.1 Saberes sobre o ensino de Geografia e a prática avaliativa na EJA. 3.2 Saberes da docência em tempos de pandemia.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O tratamento dos resultados é a terceira etapa sugerida por Bardin (2021). Encontra-se detalhada no quarto capítulo, na análise dos dados das entrevistas, à luz do referencial teórico que versa sobre saber docente, ensino de Geografia, avaliação da aprendizagem e EJA.

#### **1.4 A Rede Estadual de Ensino da Bahia**

A EJA tem passado despercebida nos debates, planejamento e formulação de políticas governamentais. Embora os estados e municípios sejam legalmente responsáveis pela política educacional da educação básica, incluindo a referida modalidade, ela continua sendo invisível no cenário nacional e negligenciada nas políticas educacionais. No estado da Bahia, a pequena oferta de EJA é justificada pelo reduzido número de matrículas. Não existe uma política consistente para esse tipo de educação. O estado não investe em uma política de adequação da oferta, pois não há levantamentos rigorosos de demanda. A realidade é que o público-alvo de jovens e adultos que solicitam a EJA é diversificado. Por isso, as formas de oferta devem ser organizadas de acordo com as especificidades e natureza desse público.

Segundo Ribeiro (1999), é preciso considerar três aspectos: a origem e as características dos alunos inseridos na EJA como membros da classe popular; as necessidades de aprendizagem dos adultos e a situação dos trabalhadores; as características cognitivas dos alunos jovens e adultos; possibilidade de incorporar os conhecimentos adquiridos na vida aos conteúdos escolares. Seria ingênuo pensar que uma educação nesses moldes se efetivaria apenas com mudanças teóricas e conceituais nos documentos; apresentada, quase sempre, de forma sucinta, pode parecer pouco, mas numa leitura mais acurada, os textos destinados a qualificar e descrever a EJA revelam o quanto a proposta é extensa e complexa, fazendo emergir necessidades formativas; novas formas na elaboração e organização de currículos, métodos e materiais para fazer a articulação entre saberes da vida e saberes enciclopédicos e, ao mesmo tempo, garantir a formação geral e profissional.

Nesse ínterim, Haddad (2007, p. 15) preconiza que as discussões devem avançar em torno de uma nova visão do que venha ser a EJA, que, de fato, possa garantir “[...] o direito a uma escolarização para todas as pessoas, independentemente de sua idade. Significa reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares”.

A oferta da EJA envolve ir além do que está posto e construir novas possibilidades, proporcionando uma educação diferente da educação escolar convencional, flexível às necessidades desses sujeitos, compreendendo o papel da EJA e o papel social.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) e a LDBEN, garantem o acesso e permanência do estudante da EJA nas escolas, mas há limites entre as leis e sua efetivação.

Sobre o número de matriculados na EJA em todo território baiano, no ano de 2020, ano que iniciamos nossa pesquisa, temos os seguintes dados:

Em 2020 a rede estadual matriculou 112.986 estudantes em 724 unidades escolares, nos 331 municípios e 27 territórios de identidade. Esta oferta é própria para jovens, adultos e idosos e tem sido garantida para os diversos povos da Bahia: Indígenas, Quilombolas, do Campo, da Educação Inclusiva, da Socioeducação e da Educação em prisões (BAHIA, 2020/2021).

A Rede Estadual de Ensino da Bahia está distribuída pelos 27 TI dos 417 municípios. Diante do mosaico de variedades, tanto sociais, culturais e econômicas quanto ambientais, que a Bahia apresenta, o governo baiano, no ano de 2007, criou os TI mediante decreto, com o objetivo de identificar nas realidades locais os temas prioritários, para, assim, possibilitar o desenvolvimento sustentável entre as regiões (BAHIA, 2022).

O conceito de território está assim definido pela Superintendência Baiana de Assistência Técnica e Extensão Rural (Bahiaater):

[...] é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (BAHIA, 2022, *on-line*).

A constituição dos TI contou com a participação de comunidades locais, organizações da sociedade civil e instituições públicas que realizaram o levantamento dos limites geográficos presentes, além de reuniões, no que se refere à inserção dos municípios nos territórios. A princípio, foram identificados 25 TI. Em cada TI há um Núcleo Territorial de Educação (NTE).

No entanto, algumas alterações ocorreram ao longo dos anos para atender às necessidades dos municípios baianos, por exemplo, o Decreto nº 16.722, de 12 de maio de 2016, que reorganiza os núcleos de acordo com as mudanças nos territórios, além do Decreto nº 17.377, de 01 de fevereiro de 2017, que altera a nomenclatura de Núcleos Regionais de Educação (NRE) para Núcleos Territoriais de Educação (NTE). Diante disso, a SEC/BA passou



a ter 27 NTE`s com a inclusão do Território Metropolitano de Salvador e a Costa do Descobrimento.

Os 27 TI da Bahia são: Irecê, Velho Chico, Chapada Diamantina, Sisal, Litoral Sul, Baixo Sul, Extremo Sul, Médio Sudoeste da Bahia, Vale do Jiquiriçá, Sertão do São Francisco, Bacia do Rio Grande, Bacia do Paramirim, Sertão Produtivo, Piemonte do Paraguaçu, Bacia do Jacuípe, Piemonte da Diamantina, Semiárido do Nordeste II, Litoral Norte e Agreste Baiano, Portal do Sertão, Sudoeste Baiano, Recôncavo, Médio Rio de Contas, Bacia do Rio Corrente, Itaparica, Piemonte Norte do Itapicuru, Metropolitano de Salvador e Costa do Descobrimento.

Nossa pesquisa tem como *locus* cinco desses territórios (Figura 2).

Figura 2 – Mapa dos Núcleos Territoriais de Educação do Estado da Bahia.



Fonte: SEI (2021).

### 1.5 Os professores participantes da pesquisa

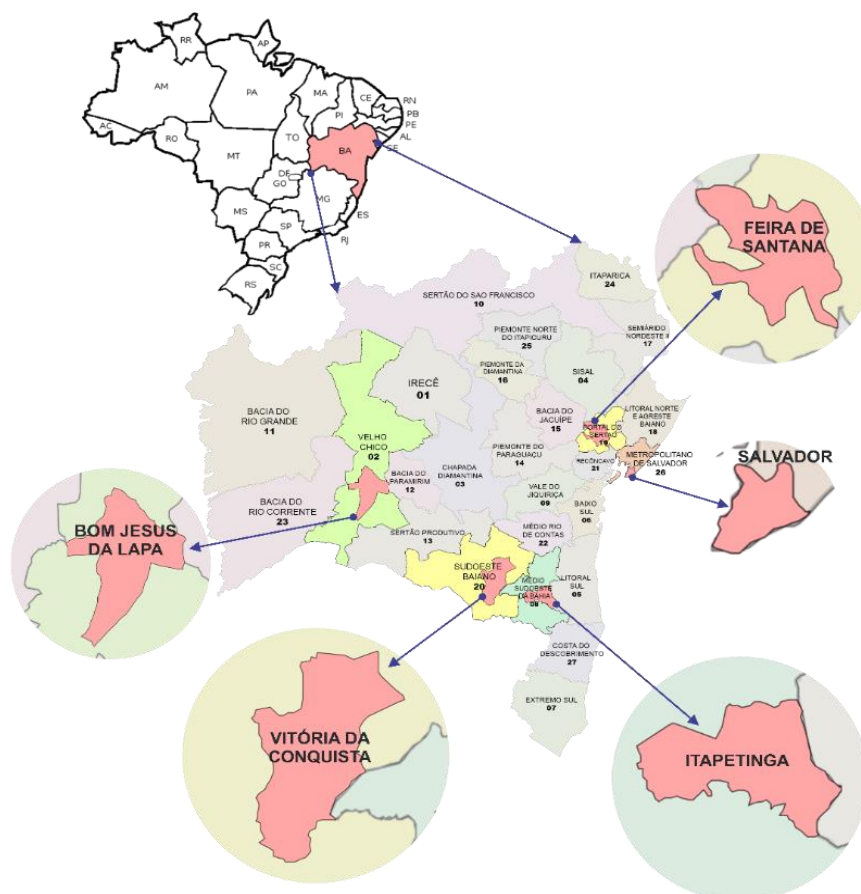
As escolas, nas quais os professores participantes da pesquisa atuam, estão localizadas em Territórios de Identidade (TI) diferentes, pertencentes à Rede Estadual de Ensino da Bahia. Para melhor visualização, apresentamos na Tabela 2, a seguir, o TI e a respectiva cidade onde trabalham esses professores, bem como o Núcleo Territorial de Educação (NTE) correspondente. Ao todo, foram cinco professores dos TI apresentados no Quadro 5.

**Quadro 5** – Território de Identidade dos participantes da pesquisa.

PROFESSORES	TERRITÓRIO DE IDENTIDADE	CIDADE	NTE
<b>Luiz</b>	Sudoeste Baiano	Vitória da Conquista	20
<b>Henrique</b>	Médio Sudoeste da Bahia	Itapetinga	08
<b>Ione</b>	Portal do Sertão	Feira de Santana	19
<b>Sérgio</b>	Metropolitano de Salvador	Salvador	26
<b>Stella</b>	Velho Chico	Bom Jesus da Lapa	02

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

**Figura 3** – Mapa Territórios de Identidade dos participantes da pesquisa.



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Os cinco professores entrevistados, nomeados de Luiz, Henrique, Ione, Sérgio e Stella, são licenciados em Geografia, atuam na modalidade EJA no Ensino Médio pela Rede Estadual de Ensino da Bahia.

Apresentamos, no Quadro 6, o tempo de docência no componente curricular Geografia e na modalidade da EJA, à época da realização da pesquisa.

**Quadro 6** — Tempo de docência.

<b>PROFESSORES</b>	<b>TEMPO DE DOCÊNCIA</b>	<b>TEMPO DE DOCÊNCIA NA MODALIDADE EJA</b>
<b>Luiz</b>	22 anos	8 anos
<b>Henrique</b>	12 anos	?*
<b>Ione</b>	23 anos	10 anos
<b>Sérgio</b>	30 anos	15 anos
<b>Stella</b>	21 anos	12 anos

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

\* O entrevistado não soube precisar porque a programação muda a cada ano.

Em relação ao tempo de docência, os entrevistados se encontram no que Huberman (2000), em seus estudos sobre a socialização profissional dos professores, destaca: “Ciclo de vida” classifica como fase da *diversificação* (entre 7 e 25 anos de carreira), como é o caso dos professores Luiz, Henrique, Ione e Stella. Huberman (2000) explica que nessa fase da carreira estão os professores mais motivados e empenhados que buscam diversificar suas ações. Já o professor Sérgio, na fase de serenidade e distanciamento afetivo (entre 25 e 35 anos de carreira). Para o autor, o professor que se encontra nessa fase é menos sensível ou vulnerável a julgamento de terceiros.

Todos os entrevistados já passaram pelas fases anteriores, exploração (os três primeiros anos da profissão), também denominada de choque com a realidade, na qual o professor busca ser aceito entre os pares. Na fase seguinte, de estabilização (entre 4 e 6 anos de carreira), adquirem mais confiança e se sentem confortáveis no exercício da profissão. A última fase, proposta pelo autor, denominada de desinvestimento (entre 35 e 40 anos de carreira), pode ser serena ou amarga e não abarca os entrevistados. Vale ressaltar que, segundo Huberman (2000), com a sequência descrita não significa que vai acontecer sempre na mesma ordem e que todos os profissionais irão vivenciar todas delas.

Apresentamos cada professor(a) por meio de um breve relato sobre sua relação com a educação, tempo de exercício profissional, motivação para a escolha da profissão entre outros.

Optamos por representar a fala dos entrevistados em itálico para diferenciar do que é citação no texto.

### 1.5.1 Luiz

Luiz reside no TI do Sudeste Baiano na cidade de Vitória da Conquista. Tem 51 anos, é casado, não tem filhos e atua na rede municipal de ensino, com carga horária de vinte horas, e na Rede Estadual de Ensino, quarenta horas, na mesma cidade. Atua na EJA desde 2013, ano em que foi implementada a modalidade na escola.

O professor conta que a Geografia sempre o encantou, assim como a profissão docente. A inspiração veio de dentro de casa, com o exemplo da mãe professora.

*Quando eu era criança eu já ia para escola com minha mãe. Eu ficava lá sentado assistindo ela dar aula e aquilo me atraía. E depois quando eu fui escolher o curso para prestar vestibular, era a Geografia que me encantava. Eu assistia todas as aulas, às vezes por obrigação, mas Geografia não. A Geografia me atraía mesmo, eu achava muito interessante (Luiz, entrevista, 2021).*

Realizou o seu curso de graduação na Uesb, no período de 1992 a 1995. Seu contato inicial com a docência, já no primeiro ano da graduação, aconteceu no “Estágio Remunerado da Direc”<sup>14</sup>. Fez especialização também na mesma universidade, logo após ter concluído a graduação. cursou uma segunda graduação na área de engenharia, por influência da família, uma vez que alguns membros já atuavam na área. Realizou alguns projetos na cidade, além de ter atuado como professor no curso de Engenharia de uma faculdade da rede particular de ensino. Como a profissão de engenheiro estava exigindo muito tempo dele, optou por se dedicar exclusivamente à Educação Básica: “Foi ali que eu vi que meu negócio era ser professor, não vou largar minha Geografia para a Engenharia. Eu vou ficar com a minha Geografia e assim estou aqui” (Luiz, entrevista, 2021).

---

<sup>14</sup> Diretoria Regional de Educação (Direc), criada em 1997 pelo Decreto nº 6212, de 14 de fevereiro de 1997, no governo Paulo Souto, com o objetivo de fortalecer o processo de descentralização das ações no campo educacional. No ano de 2014, um novo Decreto nº 15.806, no governo Jaques Wagner, extingue as Diretorias Regionais de Educação (Direc) e dispõe sobre a nova organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação (NRE). Em 2016, no governo Rui Costa, um novo Decreto nº 16.722 dispõe sobre a organização dos NRE. Atualmente, o Decreto nº 17.377 de 2017 altera a denominação NRE e passa a se chamar Núcleos Regionais de Educação (NTE) distribuídos pelos 27 territórios de identidade da Bahia.

### 1.5.2 Henrique

Henrique é professor de Geografia do TI do Médio Sudoeste da Bahia, na cidade de Itapetinga. Tem 38 anos de idade, é divorciado e tem duas filhas. Nasceu em São Paulo, mas se mudou para a Bahia com a família. Trabalha na Rede Estadual de Ensino na cidade de Itapetinga, desde 2013, como professor concursado. Leciona Geografia e Filosofia.

No ano de 2007, enquanto cursava a graduação em Geografia na Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc) em Ilhéus, na Bahia, teve seu primeiro contato com a docência em um cursinho pré-vestibular do programa “Universidade para Todos (UPT)”. Atuou na rede privada de ensino, em 2009, e, há oito anos, como professor na rede estadual. Em relação ao tempo de experiência na modalidade da EJA, o professor relatou que não tem como mensurar, pois não há uma continuidade, há ano que atua na modalidade e há ano que não.

Mesmo se identificando mais com o componente curricular História, escolheu fazer a Graduação em Geografia, e justifica com o seguinte trecho da entrevista:

*Se eu pudesse escolher a profissão dos sonhos seria ser professor. Mas quando eu escolhi Geografia, estava terminando o terceiro ano e minha família falou “você vai fazer vestibular para alguma coisa”. Procurei tudo quanto é profissão, fiz esses testes vocacionais e dava para uma área que eu não tinha nenhuma afinidade, dava para a área de Engenharia e nem de exatas eu gosto. Escolhi Geografia, acho que deveria ter escolhido História, acho que teria sido mais interessante pra mim, mesmo assim, eu gosto das duas do mesmo jeito, mas ainda assim, acho que teria me identificado mais ainda com a História (Henrique, entrevista 2021).*

Até se formar, passou por duas universidades, a primeira em Londrina, no Paraná, Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a segunda na Uesc, ambas no curso de Geografia. Atualmente, é mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação na Uesb, *campus* de Vitória da Conquista. Até o momento da entrevista, o professor não havia solicitado licença para capacitação junto à SEC-BA.

### 1.5.3 Ione

Ione reside no TI Portal do Sertão, na cidade de Feira de Santana. Nasceu em Santo Amaro, onde permaneceu até concluir o Ensino Fundamental. Possui 48 anos, é casada e mãe de dois filhos. Há vinte e três anos trabalha na educação, entre as redes municipal e estadual. Na Rede Estadual de Ensino, são 18 (dezoito) anos. Na EJA, com o componente Geografia, trabalha há sete anos. Trabalha em uma escola na cidade de Feira de Santana tida como de

grande porte. Antes de concluir a graduação já havia sido aprovada em concurso público para a rede municipal de educação. Alguns anos depois, realizou concurso para a Rede Estadual de Ensino, na qual ingressou em 2003. Conta que sua família queria que ela fosse enfermeira, e que começou a cursar, mas desistiu para seguir o seu sonho de ser professora, conforme o trecho a seguir:

*Eu quero ser professora e quero estudar Geografia. Por que Geografia? Por conta do contato com a natureza e tinha também uma professora (eu nem nunca falei isso pra ninguém) ela era uma senhora, bem senhorinha mesmo, acho que tinha perto de sessenta anos e os meninos perturbavam ela tanto e ela ali persistindo e ninguém conseguia ouvir a voz dela, ali eu disse assim: que pena, acho vou ser professora de Geografia por causa da professora Rita, fiquei com aquilo na cabeça e quando eu decidi que não ia mais fazer enfermagem (já estava no II semestre) eu fiz o vestibular para Geografia, passei aqui na UEFS e reencontrei colegas do ensino médio fazendo o curso também (Ione, entrevista, 2021).*

A professora Ione realizou toda sua formação na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e concluiu a licenciatura em Geografia no ano de 2006. Relatou em sua entrevista que atrasou um pouco o curso porque começou a estagiar de forma remunerada. Atuou, inicialmente, na rede privada de ensino, no período em que era estudante da graduação, concomitantemente ao estágio remunerado. Atualmente, trabalha quarenta horas com Geografia e complementa carga horária com o componente curricular Filosofia, entre o Ensino Médio e a modalidade EJA, no Tempo Formativo III - Eixo VI.

#### 1.5.4 Sérgio

Sérgio reside no TI Metropolitano de Salvador, na cidade de Salvador. Trabalha na Rede Estadual e Municipal de Educação. Nasceu em Cruz das Almas, tem cinquenta e oito anos, é divorciado e tem 1 filho. Trabalhou na rede privada de ensino, ocupou o cargo de vice-diretor de uma escola da rede estadual e, atualmente, leciona no Ensino Fundamental e Médio da educação básica. Há trinta anos, atua na educação básica, inclusive, esse ano, solicitou a aposentadoria. No entanto, na rede municipal, tem quinze anos de serviço, mesmo tempo em que atua na EJA, sendo que trabalha com o Ensino Médio há três anos, pois a maior parte foi no Ensino Fundamental da EJA. Sérgio tem uma carga horária de 80 horas distribuídas entre os dois vínculos.

Sérgio nos contou que o seu maior prazer era estudar, e foi a própria mãe que o alfabetizou, sem nunca ter ido à escola ou aprendido com alguém. Com um copo de água e um pedaço de algodão molhado desenhava as primeiras letras no chão vermelho de sua casa, conta.

Sempre foi um apaixonado pela natureza, e a opção pela graduação em Geografia foi, como o próprio entrevistado relatou, “inusitada”.

*Quando eu estudava a 4ª série primária, eu tive uma professora de Geografia e eu era muito apaixonado por ela. Apaixonado no sentido de que ela me fez gostar da matéria. Me apaixonei por Geografia. Na verdade, eu gostava era dela, da forma como ela passava o conteúdo, como ela se preocupava, então, aquilo de certa forma me encantava (Sérgio, entrevista, 2021).*

No entanto, mesmo encantado pela Geografia, o seu sonho era cursar Agronomia.

*O sonho da gente era agronomia porque sabia que com o curso a gente teria um trabalho, um emprego, sei lá o quê. Eu digo que sou um professor de Geografia por acaso, eu queria fazer Agronomia [...] adoro Agronomia, sou apaixonado por terra, por gente, por plantação, por bicho. Aí ficou aquela coisa, o que é que faço? Qual é a disciplina que mais se aproxima disso que eu gosto? Foi aí que entrou a Geografia (Risos) como que por acaso, mas ela conseguia preencher em mim aquilo que eu almejava. Quando eu descobri que dentro da Geografia eu poderia trabalhar com foco na agricultura, a Biogeografia e quando descobri todo o escopo da Geografia, me vi em casa (Sérgio, entrevista, 2021).*

O professor Sérgio iniciou a graduação em Geografia na Faculdade Católica em Salvador, na qual permaneceu por um ano e meio, até que prestou vestibular para a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e concluiu o curso nesta última. Possui formação em licenciatura e bacharelado em Geografia. Possui especialização em Geografia para o Ensino Fundamental.

#### 1.5.5 Stella

Stella é professora de Geografia e trabalha no TI Velho Chico, na cidade de Bom Jesus da Lapa. Tem 38 anos, é casada, tem dois filhos e mora em Bom Jesus da Lapa. Há vinte e um anos é professora. O início de sua carreira docente se deu na rede municipal de educação. Há nove anos é concursada também na rede estadual. Na modalidade da EJA, trabalha há doze anos.



A escolha da profissão foi motivada pela necessidade de se tornar independente financeiramente. Aos dezesseis anos, prestou o concurso para rede municipal de educação e, aos dezessete, iniciou sua jornada como professora. A família da entrevistada era de comerciantes, e os pais queriam que ela seguisse o ramo do comércio. No entanto, a aprovação no concurso público e o gosto pela profissão que adquiriu logo no primeiro ano de trabalho não deixou dúvidas de que ela estaria no caminho certo. Enfrentou dificuldades no início da carreira, em especial, o deslocamento diário da cidade para trabalhar no campo. Relata que percorria 12 km de estrada sem infraestrutura pilotando uma moto ou de moto táxi. As quedas, o atoleiro e a lama em tempos de chuva a fizeram chorar inúmeras vezes; pensou em desistir, mas o apoio do namorado, hoje marido, dizendo “vai passar, logo passa” contribuiu para que não desistisse.

*Comecei a gostar da docência já no primeiro ano porque eu fui para uma sala de aula multisseriada na zona rural. Percebi que os alunos precisavam muito do meu apoio no momento de alfabetização em uma sala multisseriada com alunos de 6 a 12 anos de idade e eu criei aquele vínculo, afeto, carinho com eles e acabei realmente me apaixonando pela docência (Stella, entrevista 2021).*

Stella realizou a graduação na cidade que morava, na época, Riacho de Santana, por meio de um convênio que a prefeitura firmou com a Uneb, *Campus* de Jacobina. Os professores que se deslocavam até a cidade para ministrar o curso, e não o inverso. O curso foi realizado entre 2002 e 2004. A princípio, cada professor teria que escolher, entre as licenciaturas disponíveis, a que tivesse alguma relação com o componente curricular que lecionava. Nossa entrevistada tinha afinidade com Matemática, porém, lecionava Práticas Agrícolas, então, viu na Geografia a que mais se aproximava.

*Nunca gostei de Geografia, eu tive um professor de Geografia super tradicional, uma Geografia que não era envolvente, uma Geografia que não chama a atenção de forma alguma, decorativa. Na verdade, eu não gostava, mas fui obrigada a fazer Geografia. Minha primeira opção era matemática, na época, mas eu tinha que fazer Geografia porque na escola já tinha os professores de Matemática que tinham optado e não podia ter um número muito alto escolhendo uma disciplina e outro ninguém escolhendo, porque tinha que formar de todas as disciplinas. E assim foi a opção (Stella, 2021, entrevista).*

No momento da pesquisa, a professora atuava na educação básica, na modalidade da EJA e nos cursos: Proei e Educação Profissional. A carga horária é de quarenta horas na rede

estadual com o componente curricular Geografia, e complementa com componentes dos cursos técnicos ofertados pela escola.

Os professores participantes da pesquisa perpassam trajetórias distintas quanto à escolha do curso e da profissão. Escolhas que vão desde a motivação em razão de algum membro da família que já exerce a profissão, como é o caso de Luiz. Outros foram motivados por professores que se tornaram fonte de inspiração, como podemos observar nas falas de Ione e Henrique. Diferente dos demais, a entrevistada Stella, que não tinha pretensão alguma em ser professora, ao realizar o concurso e a surpresa por ter conseguido a aprovação a fez admirar e a se identificar com a profissão. Sérgio não se vê em outra profissão que não seja a de professor, apesar de todas as dificuldades encontradas na profissão.

Após explicitar o percurso metodológico traçado pela pesquisa e apresentar os professores participantes, o próximo capítulo é dedicado aos saberes docentes na perspectiva de Gauthier *et al.* (2013), Tardif (2018) e Pimenta (2012), além de tecermos algumas discussões sobre os saberes geográficos necessários à prática docente na EJA.

## 2. SABERES DOCENTES: aproximações teóricas

Este capítulo aborda os saberes docentes e a sua importância para a formação, atuação e desenvolvimento dos professores. Para delimitarmos nosso estudo, optamos por trazer a discussão, na ordem em que se apresentam as tipologias e perspectivas de Tardif (2018) e colaboradores, Gauthier *et al.* (2013), Pimenta (2012), para elencar, ao longo da escrita, em quais aspectos os estudos desses autores apresentam convergências, divergências e contribuem para a discussão proposta em nossa dissertação. A escolha por tais autores se dá em razão das contribuições trazidas por eles na tentativa de compreender a importância dos saberes para a formação, atuação e desenvolvimento dos professores. Nesse contexto, situamos também os saberes geográficos necessários ao exercício da docência e à prática avaliativa no componente curricular Geografia, nosso objeto de estudo.

### 2.1 Concepção de saber: breves considerações

Os saberes que os professores mobilizam para exercerem a prática docente vêm sendo objeto de estudo nas diferentes áreas do conhecimento, tanto a nível nacional quanto internacional. Nas décadas de 1980 e 1990, as pesquisas sobre os saberes dos professores ganharam destaque com os estudos dos pesquisadores Tardif (2018), que discutiu, com base em pesquisas empíricas com professores de escolas de ensino fundamental e médio, a natureza dos saberes mobilizados por eles na prática, e Gauthier *et al.* (2013), que desenvolveram projetos de investigação em sala de aula visando determinar a acumulação de conhecimentos relacionados com os saberes docentes. Na esfera nacional, Pimenta (2012) ganha destaque em pesquisas sobre a construção da identidade docente na formação inicial, partindo da importância do processo formativo, portanto, dos saberes necessários para a docência. Para adentrarmos na temática dos saberes necessários aos professores para exercerem a docência, abordamos, inicialmente, a noção de saber.

Na literatura, há autores que abordam os termos saber e conhecimento em perspectivas diferentes, porém, neste estudo, adotaremos o termo saber de acordo com autores que trabalham na mesma abordagem. Num primeiro momento, numa busca ao dicionário pela etimologia da palavra “saber”, encontramos que esta tem origem no latim e diz respeito a uma percepção de valoração e acumulação de informações, de experiências, que o dicionário Michaelis *online* traz como:

1. Ter conhecimento de; conhecer; 2. Ter conhecimento específico ou ser instruído em determinada área de conhecimento; 3. Estar consciente de algo; ter a certeza de; 4. Possuir talento, habilidade, jeito ou força para fazer algo; 5. Ter adquirido determinada capacidade ou habilidade por meio da aprendizagem; 6. Ser capaz de; ter meios para; conseguir; 7. Poder explicar; compreender; 8. Reter na memória; decorar, memorizar; 9. Fazer perguntas sobre; indagar, perguntar; 10. Fazer jus a algo; merecer; 11. Ter alguém ou algo em consideração; considerar; 12. Ter sabor ou gosto de; lembrar o sabor de (MICHAELIS, *online*, s.p).

Quanto ao conhecimento, é definido, dentre outras formas, pelo Michaelis como o “ato ou efeito de conhecer por meio da razão e/ou da experiência; cognição; fazer saber; processo pelo qual se adquire um saber intelectual”.

A despeito das citações recortadas, entendemos que o saber é uma forma de organização do conhecimento, resultado da ação humana, algo que se produz, se utiliza, se ensina ou, geralmente, se transpõe nos ambientes escolares. O saber é visto como uma habilidade, uma disposição, assim, o professor é o profissional que, para exercer sua profissão, arma-se de diversos saberes oriundos de fontes também diversas, o que são chamados saberes profissionais (TARDIFF, 2018).

Charlot (2000, p.61), por sua vez, defende que “[...] não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma confrontação interpessoal [...]”. Saber implica, portanto, relação com o outro e consigo mesmo.

Identificamos saber e conhecimento tomados no dicionário como sinônimos, quando os interpretamos como o ato de conhecer. Assim, nos é necessária uma outra busca que sirva ao propósito de significação desses termos no contexto da formação e na prática docente em relação aos seus saberes para, assim, analisar o processo de mobilização dos saberes docentes, buscando atender ao nosso objetivo central.

Sobre essas tipologias e perspectivas do saber, especificamente o saber docente do professor de Geografia, cada um com sua história, experiências, saberes e conflitos, tecemos a discussão que segue.

## **2.2 Saberes docentes: tipologias e perspectivas adotadas por Tardif**

Tardif (2018) entende que o saber é uma construção social produzida pela racionalidade concreta dos atores, suas deliberações, racionalizações e motivações que são a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões. Conforme o referido autor, a origem social dos saberes tem a

ver com sua utilização e partilha entre os profissionais de uma área com as práticas sociais: são sociais porque é partilhado por um grupo de pessoas, pois seus objetos são objetos sociais. Além disso, o que os professores ensinam e a maneira de ensinar modificam com o tempo, já que este é um saber adquirido no contexto de uma socialização profissional.

Ao atribuir um sentido amplo à noção de saber, Tardif e Raymond (2000) incluem palavras que foram captadas em relatos dos professores canadenses em suas pesquisas, ao dizerem sobre seus próprios saberes: conhecimento, competências, habilidades e atitudes. Reflete o que comumente é conhecido como saber, saber-fazer e saber-ser.

Nesse mesmo artigo, Tardif e Raymond (2000) abordam as inúmeras tipologias apresentadas por autores que estudam os saberes profissionais dos professores, destacando que um dos problemas em torno dessas classificações é que a noção de saber acaba tendo os mesmos desdobramentos. Na tentativa de compará-las, os elementos sobre os quais os autores se baseiam são, na verdade, incomparáveis entre si.

Nessa diversidade de tipologias, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) propuseram um modelo baseado na origem social, uma primeira tentativa, com o intuito de resolver a questão do pluralismo epistemológico em volta do saber dos professores. Esse modelo foi elaborado levando em consideração categorias que tivessem relação com as trajetórias dos professores na construção dos saberes utilizados na prática profissional. Enfatizam que todos os saberes elencados nesse modelo são, de fato, utilizados pelos professores no contexto de seu trabalho, além de registrarem que nem todos os saberes são produzidos diretamente pelos professores em suas atividades, mas provêm de lugares anteriores à construção da carreira na profissão, como por exemplo: a família, a escola, sua cultura pessoal, entre outros.

Trazemos o modelo sugerido pelos referidos autores no Quadro 7 e, sem seguida, as críticas que eles fizeram posteriormente.

**Quadro 7** – Os saberes dos professores, segundo Tardif (2018).

<b>SABERES DOS PROFESSORES</b>	<b>FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO</b>	<b>MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE</b>
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas dos professores, programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2018).

Após apresentar o quadro com os saberes dos professores, as fontes sociais de aquisição e o modo como esses saberes se integram no trabalho docente, Tardif e Raymond (2000) esclarecem que a abordagem tipológica dos saberes, baseada na origem social, apesar de sua importância e validade, deixou de lado um elemento importante: o tempo. E este é considerado importante elemento para compreender a formação dos saberes docentes, pois diz respeito à história de vida do professor, construída ao longo de uma carreira profissional.

Mais tarde, Tardif (2018, p. 18) retoma os estudos na obra “Saberes docentes e formação profissional”, expondo que “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. Destaca que além de ser plural é também social, uma vez que está intimamente “ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.” (TARDIF, 2018, p. 15).

Para o autor, ao estudar os saberes docentes, não há como separá-lo de todos os componentes do trabalho docente. O saber é sempre o saber de quem faz algo para atingir um determinado objetivo. Além disso, não é algo solto no espaço; o saber do professor é o seu saber, construído ao longo do tempo, e está relacionado com a sua personalidade e identidade,

sua experiência de vida, sua história como profissional docente, suas relações com os alunos no contexto da sala de aula e com os demais atores escolares (TARDIF, 2018).

Ao aprofundar essas características, Tardif (2018) revela as particularidades do saber docente como temporais, diversas e heterogêneas, ecléticas e integradas, individualizadas e contextualizadas. São temporais porque são o resultado de um longo processo de construção e amadurecimento na longa vida escolar; são diversos e heterogêneos porque provêm de fontes diversas, a exemplo dos saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes de formação profissional e saberes empíricos; são ecléticos e integrados, pois não formam um repertório unificado em torno de uma teoria, pois os professores utilizam muitas teorias, conceitos e técnicas de acordo com as necessidades específicas das atividades de ensino, mesmo que pareçam para pesquisadores externos contraditórios (TARDIF, 2018).

Em seus estudos, Tardif (2018) procurou articular os aspectos sociais e individuais do saber dos professores e fugir do que considera dois perigos: o mentalismo e o sociologismo. O primeiro consiste em reduzir o saber a processos mentais focados no cognitivo. Dele surgiram ramificações como o construtivismo, socioconstrutivismo radical e a teoria do processamento da informação. Sugere que o mentalismo seja a concepção predominante na educação e se opõe a ele ao dizer que o saber do professor é um saber social e cita os vários motivos para explicar o porquê de ser eminentemente social:

1º [...] porque é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum [...], trabalham numa mesma organização e estão sujeitos [...] a condicionamentos e recursos comparáveis [...].

2º [...] porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização[...] resulta de uma negociação entre diversos grupos [...].

3º [...] porque seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais. [...] se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos [...].

4º [...] porque o que os professores ensinam (os ‘saberes a serem ensinados’) e sua maneira de ensinar (o ‘saber ensinar’) evoluem com o tempo e as mudanças sociais.

5º [...] por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho [...] (TARDIF, 2018, p. 12-14).

Segundo Tardif (2018), o saber docente tem origem em fontes diferentes, considerado, portanto, plural e constituído pelo amálgama de saberes que procedem da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes da formação profissional, para Tardif (2018), correspondem àqueles transmitidos pelas escolas, faculdades de ciências da educação, enfim, por todas as instituições de formação de professores. São oriundos da formação inicial. São, portanto, conhecimentos que vão se transformar “em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem” (TARDIF, 2018, p. 37).

Já os saberes disciplinares, são aqueles que o professor, ao longo da formação inicial e continuada, incorporou por meio dos cursos da faculdade e dos centros de formação de professores. São os saberes relacionados ao conteúdo das diversas disciplinas que compõem um curso cujo foco é o conteúdo, a exemplo dos saberes da Cartografia, Geografia Urbana, Geografia Agrária, entre outras disciplinas relacionadas ao curso de Licenciatura em Geografia.

Por outro lado, os saberes curriculares dizem respeito às diversas características que constituem a estrutura e apresentação de uma determinada área disciplinar. Isso é o que podemos dizer sobre um determinado curso, disciplina ou projeto de educação de disciplinas contendo os objetivos, conteúdos e métodos que o professor deve se inteirar para exercer suas atividades. Em nosso estudo, essa particularidade reside na EJA, foco de nosso objeto, quando há necessidade de o professor entender as características dessa modalidade, o público atendido, os instrumentos para acompanhar a aprendizagem dos estudantes, os documentos legais que instituíram e regem essa modalidade de educação.

Por fim, os saberes experienciais, que surgem na prática cotidiana, são considerados válidos no conjunto dos saberes. São saberes necessários ao exercício da profissão, sendo adquiridos e atualizados constantemente. Segundo Tardif (2018, p. 49), “são saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente)”. Para nosso estudo, esse é um saber necessário ao ensino realizado na EJA, pois, como veremos adiante, nos relatos dos professores entrevistados, o saber trabalhar na modalidade veio com a vivência diária, com a experiência que brota no cotidiano da escola.

Santos (2010) infere que, das quatro categorias de saberes apontadas por Tardif (2018), os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares são definidos sem a presença dos professores, porém os saberes experienciais surgem da prática, do trabalho cotidiano e, portanto, são legitimados por ela.

Entendemos ser importante destacar os saberes experienciais, pois estes mostram-se como a tipologia mais presente no conjunto de saberes que os professores utilizam no cotidiano de suas ações. Apresentamos os saberes experienciais na Figura 4.



**Figura 4** – Saberes experienciais, conforme Tardif (2018).



Fonte: Elaborado com base em Tardif (2018).

O saber experiencial, ao contrário de outros saberes, não provém de livros didáticos ou de universidades de formação, mas é um saber prático, desenvolvido pelos próprios professores, aqueles que gozam de certa autonomia na construção, ainda que pouco valorizada. Em sua prática funcional diária, o professor, a partir de sua experiência, gera seus saberes (TARDIF, 2018). A experiência do professor é algo intrínseco à sua personalidade, pois ela “[...] nunca é apenas uma fonte de conhecimentos, mas é também e sempre um recurso estruturador da personalidade do ator, de seu ‘eu profissional’, e graças a isso ele encara, suporta e dá um sentido às situações de trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 288). Ainda de acordo os autores, a importância da experiência, se dá em virtude de ser “[...] adquirida e mobilizada por e na história do trabalhador, que vai se tornando, progressivamente, aquilo que faz” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 288).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218), ao discutirem a pluralidade de saberes, apontam que a relação dos professores com estes “não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos já construídos, (pois) sua prática já integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. Significa que, nesse caminhar, os professores vão construindo saberes que poderão ser utilizados, ou não, nas diversas situações em sala de aula.

Cunha (2007) trata da importância de refletir sobre os saberes que consideramos necessários à prática docente. Deve, então, avaliar a maneira como trabalhamos com esses saberes. E, no caso das licenciaturas, analisar se esses saberes são capazes de formar futuros professores competentes, no caso da nossa pesquisa, avaliar se os professores que trabalham na educação básica são capazes de formar cidadãos críticos, reflexivos, atores de sua transformação. Além disso, vale ressaltar que a ação pedagógica “não pode nunca se limitar à

coerção e ao controle autoritário, porque ela exige, para ter êxito, uma certa participação dos alunos e, de algum modo, seu ‘consentimento’ ou, [...] sua motivação” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 67).

Advogam Tardif e Lessard (2014, p.259) que o professor, além de ser um instrutor nessas etapas da educação, é também um professor que, muitas vezes, acaba substituindo a autoridade paterna, mas que não deixa de agir como profissional. Afirmam os autores:

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação de professores (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 35).

Nessa linha, Cunha (2007, p. 34) coaduna com as ideias de Tardiff e Lessard (2014) quando diz que “o professor é um profissional que detém saberes de variadas matizes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos”. E assim entendemos que não se trata de transferir responsabilidades unicamente ao professor, mas torná-lo sujeito ativo do processo, conhecedor das diversas tipologias e suas aplicações no contexto de ensino em que está inserido, a exemplo da EJA e suas especificidades didáticas, epistemológicas e sociais.

Vale ressaltar que a dinâmica da sala de aula é complexa, sendo assim, vai exigir um processo constante de interação entre professor e estudante, a fim de viabilizar o ensino-aprendizagem, como Tardif (2018, p. 39) esclarece que “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Ou seja, reúne uma gama de saberes adquiridos ao longo da carreira enfrentando as situações cotidianas de ensino.

### **2.3 Saberes docentes: tipologias e perspectivas para Gauthier**

Gauthier *et al.* (2013) expõem que a condição principal de qualquer profissão é a formalização de saberes necessários à realização de atividades que lhe são próprias. Concebe que, ao “contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo” (GAUTHIER, *et al.* 2013, p. 20). Confere, ainda, que, através da compreensão de um repertório de conhecimentos sobre o ensino, é possível romper obstáculos que sempre se fizeram presentes à Pedagogia: a atividade docente em si, exercida sem revelar

os saberes que lhe são próprios, o que denomina ofício sem saberes; e o das ciências da educação, que produz saberes sem observar as reais condições da atividade docente – saberes sem ofício.

Gauthier *et al.* (2013) comungam com Tardif (2018) ao conceber a pluralidade e a relação entre os saberes necessários à prática docente explicando que:

é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (GAUTHIER *et al.* 2013, p. 28).

Ainda de acordo com Gauthier *et al.* (2013), para compreendermos a noção de saber, é necessário fazer uma associação sob três prismas distintos: subjetividade, juízo e argumentação. O primeiro, leva-nos a compreender o saber como um tipo de certeza subjetiva gerada pelo pensamento racional, o qual é oposto à dúvida, à imaginação, uma vez que se trata de produto do diálogo interior racional; o segundo, caracteriza-se por mostrar que o saber é consequência de uma atividade intelectual, sendo um juízo verdadeiro; por fim, o terceiro está relacionado à atividade discursiva com intuito de se validar uma proposição por meio da retórica, da dialética ou da lógica.

Na discussão do saber docente na obra “Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente”, Gauthier *et al.* (2013) afirmam que o professor dispõe de um reservatório de saberes à sua disposição sempre que precisar, para resolver as situações relacionadas ao ensino. Os autores apontam que os estudos voltados para entender o motivo do sucesso ou insucesso dos estudantes nunca levavam em conta o fazer dos professores, e atribuíam as causas apenas a fatores externos à escola. Um dos motivos elencados pelos autores diz respeito ao não reconhecimento da docência enquanto uma profissão.

Gauthier *et al.* (2013, p. 28) descrevem um conjunto de conhecimentos pertencentes ao reservatório de saberes da profissão docente, que são condições para que o professor possa desenvolver suas atividades específicas de ensino. São eles: a) saber disciplinar; b) saber curricular; c) saberes das ciências da educação; d) saberes da tradição pedagógica; e) saber experiencial; f) saber da ação pedagógica.

Os saberes disciplinares, de acordo com os autores, são aqueles produzidos por pesquisadores e cientistas nas diversas áreas do conhecimento. Saberes curriculares são os conhecimentos dos programas escolares, planos de ensino, ementas dos cursos. Saberes das ciências da educação dizem respeito aos saberes adquiridos ao longo da formação profissional.

Já os saberes da tradição pedagógica são construídos pelo professor antes mesmo de ele imaginar ser um professor. São as representações que tinham da escola, dos estudantes, do professor etc. Os saberes experienciais são aqueles construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão. E complementam Gauthier *et al.* (2013, p. 33):

Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente.

Para finalizar, Gauthier *et al.* (2013) descrevem os saberes da ação pedagógica como aqueles que se tornaram públicos, validados pelas pesquisas. Ou seja:

Em suma, [o professor] possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 31).

Nesse entendimento, o professor deve conhecer a escola melhor do que ninguém, isto é, conhecer a escola e saber escrever, falar sobre o que é a escola, os problemas vivenciados por ela e o que pode ser feito para melhorá-la. Em sua obra, Gauthier *et al.* (2013) abordam a importância de os saberes dos professores serem estudados, divulgados e validados pelos pesquisadores e demais professores. Entendemos a intenção de Gauthier *et al.* (2013) em contribuírem para a profissionalização docente e, nesse contexto, seu pensamento aproxima-se do pensamento de Pimenta (2012, p. 20), quando esta afirma que a “identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”, e que discorreremos na sequência deste texto.

Cunha (2007) faz uma observação em relação à menção dada por Gauthier *et al.* (2013) sobre os saberes formarem uma espécie de reservatório sempre pronto para o professor se

abastecer assim que precisar: essa afirmação leva a entender que os saberes estão guardados em armário com gavetas acessíveis sempre à disposição do professor, porém, não é simples como aparenta, apenas retirar da gaveta o saber a ser mobilizado no momento que precisa usar.

Tardif e Gauthier (1996, p. 11) defendem a pluridimensionalidade do saber profissional, em que “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”. Assim, para Gauthier *et al.* (2013), é necessário dominar esses múltiplos saberes, pois o ensino acontece em contextos complexos e reais, já que não basta um único saber para dar conta da complexa ação de ensinar. Os saberes isolados não contribuem para o ofício de professor e reforçam a ideia que se tem de que qualquer um pode ensinar, basta dominar o saber do conteúdo da matéria.

Comunga desse entendimento Freire (2013, p. 24, grifo do autor) ao anunciar que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. O professor precisa de uma prática contextualizada, que coloque o estudante como sujeito integral e concreto das ações, construídas na interação com meio em que está inserido, construindo, dessa forma, uma identidade tanto individual, quanto coletiva, que o liga à sua comunidade de origem. Nesse contexto, se insere os sujeitos da EJA, tomados por conhecimentos que são, muitas vezes, incompletos, mas, como dizia Freire, o conhecimento não é acabado, definitivo, pois estamos sempre em processo de aprendizado e, na situação formal de ensino, é imprescindível que o professor consiga estabelecer conexões entre os novos conhecimentos e os que os estudantes já possuíam. São pessoas com opiniões acerca de diferentes assuntos, tem muito o que contribuir com suas experiências.

#### **2.4 Saber da docência: tipologias e perspectivas de Pimenta**

Pimenta (2012) contrapõe-se às correntes que desvalorizam o trabalho docente e os veem apenas como reprodutores do conhecimento. Para a autora, é cada vez mais necessário o trabalho do professor como um mediador na construção da cidadania dos estudantes, além de contribuir para a redução das desigualdades sociais e o fracasso escolar, tão presentes na sociedade contemporânea.

Sobre a formação inicial, Pimenta (2012) observa que os cursos de graduação, por apresentarem um currículo formal que se distancia da realidade das escolas, estão muito mais preocupados em atender a parte burocrática e, com isso, não dão conta de lidar com as contradições existentes na prática educacional, o que se torna um empecilho na construção de uma identidade profissional docente. Nesse mesmo caminho, a formação continuada tem se

mostrado pouco eficiente, uma vez que, na prática, os cursos acabam se resumindo ora em cursos de suplência, ora atualização de conteúdos. Diante disso, a prática docente e pedagógica escolar acabam ficando fora do contexto.

Pimenta (2012) destaca que somente a partir do momento em que os professores compreenderem a formação histórica, social, cultural e organizacional envolvida na atividade docente o trabalho docente será valorizado. A autora ainda acrescenta que a identidade do professor “é um processo de construção do sujeito historicamente situado” e que a profissão docente, tal como as demais profissões, está em constante transformação (PIMENTA, 2012, p. 19). Salieta que algumas profissões podem até desaparecer, outras nascem em outros contextos, mas a profissão docente é a que, para atender às necessidades da sociedade, adquire características novas. Por isso, vale ressaltar o seu caráter dinâmico enquanto prática social.

Nessa linha de pensamento, Nóvoa (1992) destaca que a construção da identidade do professor é histórica e vai se delineando ao longo da existência do sujeito. Afirma, ainda, que “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Essa identidade profissional do professor é construída, segundo Pimenta (2012), levando em conta uma série de fatores como a significação e revisão dos significados sociais da profissão; a revisão de práticas consideradas consagradas, como também a reafirmação dessas práticas; o confronto entre teorias e práticas e a construção de novas teorias; o significado dado pelo professor à atividade docente no cotidiano, além da rede de relações que é mantida com os demais professores e outros agrupamentos que frequenta.

Sobre a construção da identidade docente, Pimenta (2012) considera necessário mobilizar o que ela denomina de saberes da docência, classificando-os em três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. Esses saberes, juntos, constituem o que a autora considera necessário para o saber a ensinar.

O primeiro saber a ser mobilizado nos estudos de Pimenta (2012) é a experiência. Ela afirma que muitos estudantes, quando chegam ao curso de formação inicial – graduação –, trazem em sua bagagem a experiência enquanto estudantes e alguns saberes superficiais sobre o que é ser professor. Sabem dizer ou questionar, com base nessas experiências, se os professores possuem conhecimento da matéria, se sabem dar aula, ou se têm didática. Sabem discutir sobre a desvalorização da profissão docente, das mudanças sofridas ao longo do tempo, das dificuldades da profissão, enquanto outros estudantes já carregam experiências de atividade docente (PIMENTA, 2012).

Pimenta (2012) apresenta como grande desafio colaborar para que os estudantes do curso de formação inicial se vejam como professores e construam a sua identidade de professor, pois apenas os saberes da experiência não são suficientes. Para além dessa questão, os saberes da experiência, segundo a autora, são também aqueles produzidos pelos professores no processo de reflexão constante sobre a prática, na interação com os colegas de profissão, nos estudos de textos elaborados pelos professores.

O conhecimento é outro saber a ser mobilizado pelos professores, na perspectiva de Pimenta (2012). Para fundamentar seus questionamentos sobre o termo conhecimento, a autora conta com a contribuição de Edgar Morin, e define os três estágios para sua definição: o primeiro, diz respeito ao fato de que “conhecimento não se reduz a informação”; o segundo estágio implica dizer que conhecer é “trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as”; por fim, “o terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria” (PIMENTA, 2012, p. 23).

Em suma, a autora destaca que a produção de conhecimento, por si só, não basta, é necessário que sejam criadas condições para que o conhecimento seja produzido. Pimenta (2012, p. 24) acrescenta, ainda, que “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”.

A terceira categoria de saberes proposta pela autora são os saberes pedagógicos construídos na ação, na prática social de ensinar e na reflexão constante dessa prática. São os saberes que os professores encontram para desenvolver o processo de ensino nos contextos mais diversos que surgem na profissão.

No saber docente, denominado por Pimenta (2012) de conhecimento, ela incorpora os saberes disciplinares e curriculares propostos por Tardif, Lessard e Lahaye (1991). No que tange ao saber da experiência, a autora faz uma abordagem classificando esse saber em dois níveis: o primeiro, os saberes da experiência dos estudantes enquanto futuros professores; o segundo, saberes da experiência produzidos pelos professores no fazer diário da profissão.

Sobre os cursos de licenciatura, Pimenta (2012) destaca que o objetivo é formar o futuro professor, capacitando-o para exercer a profissão com um olhar investigativo sobre sua prática e poder ser um agente transformador de sua identidade profissional. Nesse sentido, os cursos precisam ser da melhor qualidade, para oferecerem uma formação que seja capaz de formar esse professor participante, ativo e reflexivo.

Apresentamos, no Quadro 8, as tipologias de saberes docentes discutidas pelos autores estudados e suas respectivas categorizações.

**Quadro 8** – Tipologias de “saberes docentes” na perspectiva dos autores estudados.

GAUTHIER et al.	TARDIF	PIMENTA
Saber disciplinar; Saber curricular; Saberes das ciências da educação; Saberes da tradição pedagógica; Saber experiencial; Saber da ação pedagógica.	Saberes da formação profissional; Saberes disciplinares, Saberes curriculares e Saberes experienciais.	Saberes da experiência; Saberes do conhecimento e Saberes pedagógicos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Gauthier (2006); Tardif (2018) e Pimenta (2012).

Dentre os autores que trouxemos à discussão sobre a temática, Gauthier *et al.* (2013) são os que apresentam maior categorização da expressão saber docente. Diante das tipologias e categorizações determinadas pelos autores que elencamos para estudo, o professor é tido, por eles, como um ser que além de aprender saberes, também é capaz de produzir e reproduzir esses saberes no cotidiano da prática educativa.

## 2.5 Os saberes geográficos

“A Geografia é viva e pode enriquecer a vida dos sujeitos, ressignificar conteúdos, descobrir, sonhar, acreditar, são alguns dos vários adjetivos que precisam estar presentes na profissão do professor de Geografia” (MORMUL, 2018, p. 563). Nesse sentido, a ciência geográfica vai além do mero conteúdo, ultrapassa as barreiras da sala de aula, amplifica as características necessárias que devem estar no cotidiano do profissional da área, uma vez que é dinâmica.

Na esteira do processo de aprendizagem, vale ressaltar que ensinar o componente curricular Geografia e avaliar a aprendizagem dos estudantes nas salas de aula da EJA não significa apenas conhecer a base teórica, mas ter conhecimentos alicerçados no instrumental dado pelas ciências da educação nelas incluídos os conhecimentos da sociologia, currículo e teorias da aprendizagem. Para Callai (1995), não há como negar que o professor precisa de uma gama de informações e de conteúdos de maneira que seja possível realizar a docência, ou seja, o saber sábio. Segundo a autora, não só os conteúdos da matéria/componente que lecionam, também devem saber como tratar esses conteúdos com qualidade, significando-os para os estudantes. É a transição ao saber ensinar que se constituirá no saber ensinado, no conhecimento.



Ao considerar a especificidade desta ciência, fica patente a necessidade do professor de Geografia (ainda mais que os outros) possuir referências que lhe permitam desenvolver o pensamento autônomo e organizar seus saberes na produção da sua prática docente. Para Callai (2006), o profissional de Geografia deve se apropriar de certos conceitos e questões que são essenciais para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e para compreensão, enfrentamento e solução dos problemas que a sociedade apresenta. Ele precisa ter um olhar analítico, adotar métodos de ensino que sejam capazes de superar a simples transmissão e mobilizar o intelecto do estudante, ajudando-o no seu aprendizado e no aperfeiçoamento enquanto ser humano em convívio na sociedade.

Assim, os professores de Geografia precisam de diversos saberes imprescindíveis ao exercício da profissão, pois a ciência geográfica possui particularidades. E quando os sujeitos de trabalho do professor são aqueles inseridos na modalidade EJA, um novo olhar deve ser voltado a esse público, não um olhar reducionista, negativo, de sujeitos com trajetórias truncadas, de evasão, reprovação, infrequência e com problemas na aprendizagem, mas um olhar de sujeitos que foram privados do seu direito à escolarização (ARROYO, 2007).

Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007, p. 97) acrescentam que dominar o conteúdo da matéria lecionada é importante, porém, “[...] é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem”.

Callai (2005) afirma que é preciso definir quais são os conceitos imprescindíveis para se fazer análise geográfica, como trabalhá-los, e que o conteúdo a ser ministrado não é a parte mais importante do processo. Acrescenta a autora que o mais importante é saber de onde essa análise vai partir: pode ser de um tema proposto pelos próprios estudantes, de um problema vivenciado na comunidade, no mundo, ou seja, a partir dos saberes experienciados que possam aguçar a curiosidade deles e, assim, permiti-los traçar os caminhos que serão percorridos. O planejamento da aula deve considerar a concepção de aprendizagem que fundamenta a prática do professor (CASTELLAR, 2015).

No caso do estudante da EJA, a literatura comunica que se deve partir do que ele traz de suas experiências de vida, ou seja, seus saberes experienciados. Freire (1992) nos alerta:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1992, p. 86).

Ademais, o autor se preocupa em esclarecer que o fato de partir do conhecimento que os estudantes possuem não significa ficar girando em torno dele sem avançar, como se fosse mariposas em volta da luz, mas tomar o saber da experiência que possuem e superá-lo, não permanecer nele (FREIRE, 1992).

Sobre a ação de ensinar, Tardif orienta (2018, p. 118) que “é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização”. E, para executar essa ação, o autor nos diz que “o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através dos hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos” (TARDIF, 2018, p. 178).

Reportamo-nos a Freire (2013), em sua concepção de educação problematizadora e libertadora, em que adotou uma atitude crítica frente aos processos educacionais, estabelecendo o diálogo como elemento importante na construção do conhecimento. Para ele, o diálogo e o contato do estudante com sua realidade problematizando as situações por ele vivenciadas possibilita a existência de uma educação crítica. Como argumentamos, não se trata de transferir responsabilidades unicamente ao professor ou torná-lo sujeito foco das discussões, mas sim inseri-lo no contexto em que se discute a produção do conhecimento.

O professor, para estimular o estudante a aprender, precisa utilizar diversas ferramentas para fazer com que a aprendizagem ocorra. O estudante tem responsabilidade em aprender, mas depende de o professor estimular, criar as condições para que o ensino e a aprendizagem aconteçam.

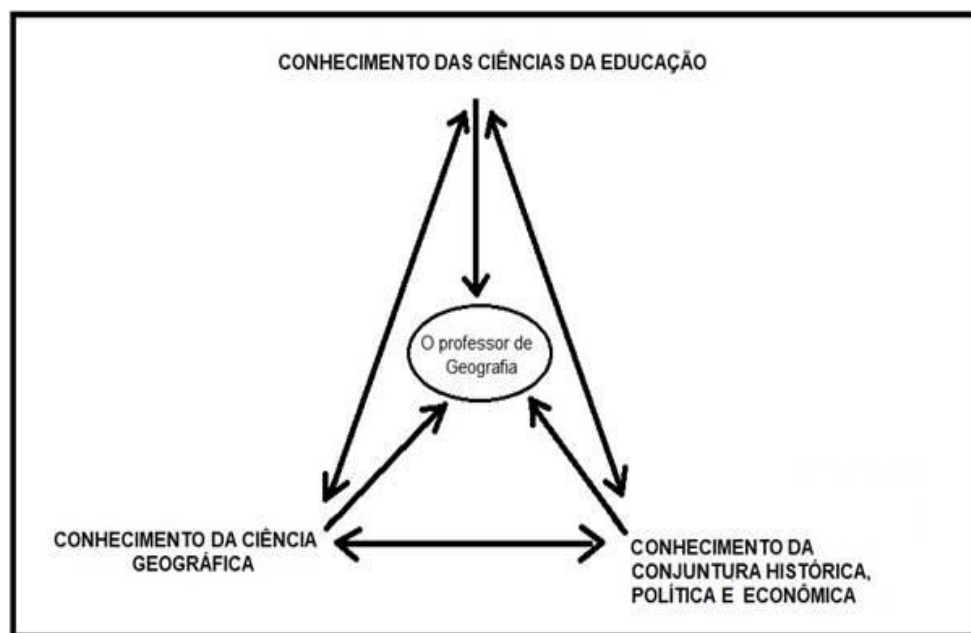
Ao se deparar com um conteúdo a ser ensinado, o professor dispõe: de uma experiência pessoal com a aprendizagem desse conteúdo; de experiências anteriores de ensino desse conteúdo; de conhecimentos científicos sobre esses conteúdos em sua formação inicial e contínua; de livros didáticos e outros materiais de iniciação de conteúdos; de experiências e materiais didáticos produzidos por colegas; de uma estrutura de funcionamento e de encaminhamentos de formas de trabalho com o conteúdo de ensino na escola em que trabalha (CAVALCANTI, 2006, p. 122-123).

Cavalcanti (2006) expressa a complexidade ao tentar relacionar, no ensino de Geografia, os conhecimentos específicos da disciplina/componente e os pedagógicos ao conhecimento advindo da experiência pessoal do professor. Assim, segundo Callai (1995, p. 40):

O profissional que um curso de graduação-licenciatura forma vai trabalhar com educação, com o processo de ensino-aprendizagem de um determinado conteúdo que é parte do currículo do primeiro e do segundo grau. A sua prática não é construir coisas, organizar/administrar problemas, ensinar/treinar certas técnicas, mas é educar. E educar entendemos que seja criar as condições, instrumentalizar pessoas para que tenham acesso concretamente à sua cidadania, e ao exercício dela.

Na pesquisa de Saggiorato e Leme (2020) que tem como título “Os saberes do professor de Geografia”, os autores elaboraram um esquema representativo dos saberes (Figura 5) que consideram fundamentais à prática do profissional de Geografia.

**Figura 5** – Esquema 1: Conhecimentos necessários à formação do professor de Geografia.



Fonte: Saggiorato e Leme (2020).

Sobre o conhecimento da conjuntura histórica, política e econômica, Saggiorato e Leme (2020) afirmam que estes são oferecidos nos cursos de Geografia e aparecem de forma interdisciplinar, contribuindo para o professor compreender como a organização espacial vem se constituindo e como se relaciona com o meio.

Em relação ao conhecimento das ciências da educação, são os que vão oportunizar aos futuros professores compreenderem as teorias da aprendizagem, sobre metodologias de ensino, currículos. Geralmente tais conhecimentos aparecem em disciplinas como didática, estágio supervisionado, políticas educacionais, que fazem parte dos currículos das licenciaturas. Por fim, os autores consideram como necessário à formação docente o conhecimento da ciência

geográfica, ou seja, os conhecimentos específicos que formam o currículo do curso de licenciatura em Geografia.

Em síntese, os autores esclarecem que, além dessas, outras variáveis também influenciam para a construção dos saberes necessários à prática docente do professor de Geografia, mas que são variáveis, vão se constituindo com uma formação mais sólida e serão aprimoradas ao longo da carreira.

Em pesquisa realizada por Silva, Lemos e Terrien (2021) intitulada “Saberes docentes necessários ao ensino de Geografia: reflexões discentes iniciais”, os autores partem da problemática de que, no exercício do magistério, o percurso entre os saberes específicos de ensino até os saberes necessários à prática docente é longo e cheio de desafios, conflitos, contradições, intencionalidades e incompreensões, e que o discurso presente no imaginário das pessoas de que “quem sabe, sabe ensinar” não reflete a realidade. Os autores afirmam que até mesmo nas instituições de ensino superior há dificuldade em compreender os fundamentos da prática de ensino, pois tais discussões não constituem elementos de importância na formação. Nessa perspectiva, o discurso de que basta o domínio técnico da matéria para garantir o domínio pedagógico de ensinar acaba sendo reforçado.

Silva, Lemos e Terrien (2021) observaram que, nos relatos dos discentes pesquisados, há uma lacuna e incompreensões a respeito do papel da Didática enquanto área de conhecimento da Pedagogia e enquanto disciplina. Assim, a Didática foi apontada pelos entrevistados como uma disciplina que pouco contribuirá para a prática, uma vez que não proporcionou o aproveitamento necessário durante o curso. E o corpo docente é levado a iniciar a busca pela produção de saberes experienciais, já que não consegue controlar determinados saberes que advêm de instâncias externas, o que gera cada vez mais o distanciamento dos demais saberes decorrentes fora de sua prática cotidiana escolar (SILVA; LEMOS; TERRIEN, 2021).

Diante do exposto, cabe ressaltar que a profissão docente é complexa e que, para atingir os objetivos de formar o cidadão com o pensamento crítico, capaz de transformar a realidade e promover mudanças em sua própria prática, exige a mobilização de diversos saberes que se relacionam e juntos contribuem para formação do professor de Geografia.

Ressaltamos que essa formação é a continuada, aquela em que há a atualização dos conhecimentos: a cada novo desafio o professor é levado a rever e atualizar as concepções, ideologias e práticas relativas ao ensino de sua disciplina. E, ao fazer tais reflexões, pode fazer (e faz) mudanças, optando por estratégias e metodologias de ensino que melhor atendam às expectativas dos estudantes e construam um saber com possibilidades de transformação social,

contribuindo para que os estudantes avancem em seu processo de inclusão social e minimize os efeitos da opressão.

O capítulo seguinte situa a EJA no contexto da educação baiana, aponta as principais normativas da modalidade e aborda a proposta curricular para o Ensino Médio do Estado da Bahia.

### **3 A PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DA BAHIA**

Este capítulo busca situar a EJA do Ensino Médio no Estado da Bahia. Nossa intenção não é focalizar seu processo histórico de constituição no Brasil, visto que trabalhos com esse potencial já estão disponíveis para consulta, como o que Eugênio (2004) e Santos (2010) desenvolveram. Para tanto, trata das principais normativas dessa modalidade, aponta quem são os sujeitos da EJA, a EJA como direito, além de abordar a proposta da EJA do Estado da Bahia denominada “Política de EJA da Rede Estadual: aprendizagem ao longo da vida”, elaborada em 2009. Esse documento traz as orientações para a reorganização da modalidade na rede estadual. Fizemos, também, o estudo do Documento Base “Educar para Transformar: um pacto pela Educação”, elaborado em 2015, uma vez que é o diretor da política educacional baiana da gestão Rui Costa.

#### **3.1 Breves considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos**

No Brasil, a CRFB/88 é um documento chave no campo da EJA, pois consolida, em seu Capítulo III, Seção I, art. 208, o direito público e subjetivo à garantia de “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria<sup>15</sup>” (BRASIL, 1988). Por se tratar de um direito público e subjetivo, implica dizer que o não cumprimento por parte do Estado cabe aos que se sentirem excluídos desse processo recorrer judicialmente a esse direito.

A EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica e está prevista na LDBEN, Lei nº 9394/1996, na seção V, em seus artigos 37<sup>16</sup> e 38. De acordo com os respectivos artigos, a EJA é um direito e se destina àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudo no ensino fundamental e médio na idade estabelecida em lei, sendo garantida a gratuidade e a responsabilidade do Poder Público em viabilizar e estimular, além do acesso, a permanência

---

<sup>15</sup> Concordamos com Gadotti (2013), quando afirma que o artigo constitucional, ao criar o conceito de “idade própria”, gerou preconceito com aqueles que não conseguiram, na referida idade, alfabetizarem-se. O autor acrescenta que “a educação, independentemente da idade, é um direito social e humano. Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada “idade própria” e negar uma nova oportunidade a eles é negar-lhes pela segunda vez o direito à educação” (GADOTTI, 2013, p. 19).

<sup>16</sup> O artigo 37, da Lei nº 9.394/96, foi alterado pela Lei nº 13.632, de março de 2018, que diz que a EJA “constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2018).

desses sujeitos na escola. Ao tratar a EJA em seção específica dentro do capítulo “Da Educação Básica”, a Lei nº 9.394/96 abre espaço para a institucionalização dessa modalidade.

Diante dessa afirmação, a EJA, que, no contexto educacional brasileiro, sempre ocupou um espaço de marginalização e assumiu vários papéis – seja suprimindo carências de escolarização, seja como educação compensatória –, agora, com uma legislação que verse sobre a temática, adquire caráter formal constituindo-se em direito social.

No Brasil, a EJA ganha notoriedade nos anos de 1990, através do diálogo constante que se formou entre Estado, organizações não governamentais, sociedade civil, instituições educacionais, que não se limitou ao cenário nacional, mas de abrangência internacional através da articulação da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization<sup>17</sup> (Unesco). Como consequência dessas discussões, em nível nacional e internacional, importantes documentos foram elaborados e deram maior legitimidade à EJA.

A Conferência Internacional de Educação de Adultos de Hamburgo, realizada em 1997, traz um conceito amplo do que venha ser educação de adultos, em seu Artigo 3º:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (HAMBURGO, 1997, *on-line*).

Este importante documento reconhece a EJA como uma concepção de educação que não se limita a espaço ou tempo, mas se dá ao longo da vida, sendo construída formal ou informalmente.

Por ser uma modalidade de ensino com singularidades tanto no que se refere à parte pedagógica, curricular e avaliativa quanto aos sujeitos que a compõe, a EJA deu um passo adiante com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estruturada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) – Parecer CNE/CEB nº11/2000. Considerado o mais importante documento regulamentador e normatizador que estabelece a EJA como modalidade da educação básica e como direito subjetivo do cidadão, substitui a ideia de compensação e adota os princípios da reparação e da equidade.

---

<sup>17</sup> Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

Nesse documento, estão presentes as três funções para a EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora. A primeira, diz respeito ao direito à educação que foi negado ao estudante da EJA, por conta disso, deve ser reparado. A segunda, diz respeito à necessidade de promover oportunidades iguais a todos e a última, ao direito de aprender ao longo da vida.

Nesse sentido, a EJA está amparada no que determina a LDBEN, o Parecer CNE/CEB nº11/2000, a Resolução CNE/CEB nº 01/2000, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, a Emenda Constitucional nº 53/2006, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb), além dos diversos compromissos e acordos internacionais.

Di Pierro (2014) afirma que são muito singulares as condições de aprendizagem na EJA. Assim, é garantida pela legislação a oferta no turno noturno com uma organização mais flexível com currículo e metodologias contextualizadas que possibilitem a esse público a certificação por meio de exames.

A EJA não é uma prática recente. Na verdade, ela já existe desde o período colonial. Muitos fatores concorrem para impedir a sua efetivação como uma política pública, haja vista o fenômeno do fechamento de escolas da modalidade. Mesmo com o histórico e os avanços das políticas adotadas com a intenção de melhorar o ensino ofertado, os professores e aqueles que trabalham na EJA avaliam que existe um longo caminho a ser percorrido para que consiga assegurar uma educação verdadeiramente democrática e de qualidade aos jovens e adultos (CRUZ, 2018).

Para Oliveira, Lima e Pinto (2012), a EJA é uma oportunidade de acesso ao ensino por jovens e adultos que foram excluídos desse processo por algum motivo, portanto, impedidos de terminarem sua escolarização. As turmas da EJA trazem consigo as marcas de uma exclusão social e histórica, o que também caracteriza as especificidades dessa modalidade de ensino.

Concordamos com Di Pierro (2014), quando afirma que a diversidade dos estudantes da EJA deve ser valorizada, reconhecida e acolhida, “pois antes de serem alunos, esses jovens e adultos são portadores de identidades de classe, gênero, raça e geração”. Além do mais, “as trajetórias de vida são marcadas pela região de origem, pela vivência rural ou urbana, pela migração, pelo trabalho, pela família, pela religião e, em alguns casos, pela condição de portadores de necessidades especiais” (DI PIERRO, 2014). São, portanto, sujeitos que, ao adentrar o espaço da sala de aula, levam suas experiências de vida, ou seja, uma bagagem cultural e social importante para a aprendizagem dos conteúdos sistematizados pela escola.

Nesse mesmo entendimento, Arroyo (2006, p. 23) acrescenta que esses sujeitos são, na verdade, “[...] jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações



de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação”.

A EJA, para esse público, com as características citadas, precisaria ser uma educação que “[...] tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico, educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização” (FREIRE, 1979, p. 66). Diante disso, a escola representa um lugar de debate e de descobertas.

Assim, a educação escolar atua como agente de mudanças neste contexto de tomada de consciência e desejo de mudança daqueles que recorrem a ela como geradora de conhecimento, formadora de sujeitos capazes de intervir e atuar na sociedade de forma crítica e criativa. Sobre isso, Arroyo (2007) salienta que, sem uma ruptura da visão reducionista de trajetórias truncadas, de desistência, descontinuidade, evasão que, por décadas, marcou os estudantes da EJA, sem a superação deste modelo compensatório, não haverá a mudança almejada pelos estudantes, tão defendida por Paulo Freire, cuja “práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2018, p. 52).

Nessa perspectiva, Arroyo (2007a), apresenta a seguinte reflexão:

A EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. Sendo que, qualquer tentativa de diluí-los em categorias muito amplas os desfigura. A EJA tende a configurar-se, cada vez mais, como um projeto de educação popular dos jovens e adultos jogados à margem da sociedade. Daí, que a EJA continua tendo sentido enquanto política afirmativa desse coletivo cada vez mais vulnerável. Não poderá ser diluída em políticas generalistas. Em tempos, em que essa configuração dos jovens e adultos populares, em vez de se diluir, está se demarcando, cada vez com mais força, a EJA tem de assumir-se como uma política afirmativa com uma marca e direção específica (ARROYO, 2007a, p. 7).

Cabe ressaltar que, no dia a dia, a EJA vem se demarcando e ganhando espaço, no entanto, há um longo caminho a ser percorrido na efetivação dos direitos. Na prática, os professores, na maioria das vezes, não têm formação continuada para trabalhar com essa modalidade de ensino. A necessidade de ajustes na distribuição da carga horária de trabalho provoca rotatividade no quadro de professores, e um número considerável apenas complementa carga horária na EJA. O público-alvo dessa modalidade também tem se modificado; a dificuldade de planejamento coletivo e contextualizado, dentre outros aspectos, têm contribuído para que os profissionais envolvidos levem para a sala de aula práticas docentes que, desconsiderando o perfil e as especificidades dos sujeitos da EJA, acabam utilizando as mesmas

práticas das etapas da educação básica – ensino fundamental e/ou médio – que estavam acostumados.

Santos (2010) diz muito sobre o que pensamos a respeito do profissional da EJA:

[...] o profissional para atuar nessa modalidade poderia formar-se, inicialmente, nas próprias licenciaturas direcionadas ao campo de atuação docente no contexto da educação básica. Além da formação inicial, daria continuidade ao processo formativo em cursos de formação contínua: especializações, cursos de aperfeiçoamento profissional, grupos de estudo da prática no interior de outros espaços educativos: escolas, movimentos sociais, por exemplo (SANTOS, 2010, p. 171).

Há, portanto, a necessidade de repensar a prática e pautar uma política de formação docente atendendo às especificidades dos sujeitos, uma vez que deve ser de diálogo, de questionamentos, a ponto de contribuir para a formação crítica tanto dos professores quanto dos estudantes, pois a EJA é uma modalidade de ensino que “não pode ser exclusivista, mas, sim, precisa pautar-se pela busca de uma formação aberta à diversidade, contemplando, dessa forma, as diferentes dimensões e possibilidades do humano” (BARCELOS, 2012, p. 26). O estudante deve ser levado a se perceber como protagonista do processo, no entanto, os professores precisam conhecer as políticas que envolvem essa modalidade de ensino e assim contribuir para a formação desses sujeitos observando as especificidades que lhes são próprias. Bispo, Faria e Garcia (2021, p. 318) reforçam o entendimento de que os professores “Devem ser capazes de identificar o potencial de cada educando/a, descartando de sua prática pedagógica métodos de ensino infantilizados, tradicionais e vazios, privilegiando o diálogo de ideias e vivências dos/as educandos/as”.

### **3.2 A política para a EJA no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino da Bahia**

As políticas surgem em consequência de contextos que lhes dão sustentação. Falar de EJA na Bahia é também buscar compreender o documento que traz em seu bojo a concepção de educação, a visão de mundo que vai indicar o perfil do sujeito para quem o currículo é pensado (BAHIA, 2009). O período em que o governador Jacques Wagner assume a política baiana, de 2007 a 2014, encontra um cenário deixado pelo governo anterior, do Partido da Frente Liberal (PFL)<sup>18</sup>, que governou a Bahia por 16 anos, marcado por elevado índice de

---

<sup>18</sup> Partido da Frente Liberal (PFL), atualmente extinto, que deu lugar ao DEM sigla do partido político brasileiro Democratas, de centro-direita.

analfabetismo e evasão. Assim, o documento foi criado no contexto “[...] de um governo que se declara popular e democrático, constituído no Estado da Bahia a partir do ano de 2007. O que pressupõe uma aproximação com as demandas sociais e, portanto, aberto às discussões sobre a EJA” (RODRIGUES, 2020, p. 92).

Com a mudança de governo, cuja perspectiva é de esquerda, o contexto pedagógico educacional sofreu alterações. A proposta de EJA, intitulada “Política de EJA da Rede Estadual: aprendizagem a longo da vida”, foi produzida no governo de Jacques Wagner, em 2009, por meio da Portaria nº 13.66 /2008, e “comporta as orientações para a reestruturação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Estadual de Educação” (BAHIA, 2009, p. 9).

A política da EJA foi pensada tomando como referência o contexto dos movimentos preparatórios para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia)<sup>19</sup>, que tinha data marcada para acontecer no Brasil nos dias 01 a 04 de dezembro de 2009, na cidade de Belém, no estado do Pará. Em 2008, em um cenário de preparações para a Confinteia, o documento sustenta que a organização hierarquizada de saberes e conteúdos que não trazem significados para os sujeitos devem ser superados, além de argumentarem que um currículo para EJA, antes de ser definido, tem que passar pela mediação entre estudantes e seus saberes, e pela prática dos professores (BRASIL, 2008).

Ao intitular o documento “Política da EJA” e com o subtítulo “Aprendizagem ao longo da vida”, a Bahia resgata o tema principal da VI Confinteia. Segundo Gadotti (2013), esse termo “aprendizagem ao longo da vida”, isto é, *lifeflelong learning*, na época da Conferência, gerou polêmicas entre alguns professores, a ponto de Licínio Lima dizer que o termo significava o oposto de uma educação popular emancipatória, de viés humanista e crítica.

O termo aprendizagem ao longo da vida não é algo novo. Surgiu na Europa, logo após o fim da Primeira Guerra Mundial, pois havia a necessidade de reeducar os adultos, uma vez

---

<sup>19</sup> A I Confinteia foi realizada em Elsinore (Dinamarca), em 1949, um período pós II Guerra Mundial em que a educação foi pensada como uma espécie de educação moral, um mecanismo de reconstrução da paz duradoura e dos direitos humanos. A II Confinteia teve como palco a cidade de Montreal no Canadá, em 1960, em que a educação foi concebida como uma educação permanente, enquanto uma continuação da educação formal, além de ser voltada para uma educação comunitária. Na III conferência, em Tóquio, no Japão, em 1972, a educação de adultos é vista como suplência da escola formal, uma forma de reintroduzir tanto jovens, adultos quanto os analfabetos no ensino formal. A IV Confinteia, realizada em Paris, na França, em 1985, é caracterizada pela pluralidade de conceitos, entre eles: educação familiar, educação técnica, alfabetização de adultos, entre outros. A V Confinteia foi realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, em que a educação de adultos é entendida como direito de todos realçando a importância da diversidade cultural, de uma cultura da paz, cidadania além da preocupação com o desenvolvimento sustentável. Dessa conferência, resultaram dois importantes documentos para a EJA: “Declaração de Hamburgo” e a “Agenda para o futuro”. No Brasil, em 2009, ocorreu a VI Confinteia, em Belém, no Estado do Pará, cujo tema “Aprendizagem ao longo da vida” inspirou o subtítulo do documento “Política da EJA do Estado da Bahia”. Disponível em: <http://forumeja.org.br/to/node/82#:~:text=Alguns%20dos%20temas%20da%20CONFINTEIA,vida%2C%20tema%20central%20da%20CONFINTEIA>. Acesso em: mar. de 2022.

que a escola havia falhado na missão de educar para a paz, além da crescente expectativa de vida observada nos anos que seguiram ao fim do conflito (GADOTTI, 2013). Ainda segundo o autor, era urgente proporcionar oportunidades de aprendizagem à população idosa que crescia.

Aprendizagem ao longo da vida foi proposto como um novo modelo educacional para o século XXI, discutido, principalmente, protegido e distribuído pela Unesco e União Europeia (RODRIGUES, 2008). Rodrigues (2008) faz uma crítica a esse modelo ampliado de educação. Ela defende a tese de que educação ao longo da vida insere uma nova maneira de conceber a educação e os sujeitos nela envolvidos, em uma relação com o passado, presente e futuro, apoiados em uma concepção que pretende a construção de um sujeito em “eterna obsolescência” (RODRIGUES, 2008, p. 09). Esse sujeito, para sobreviver, deverá buscar, a todo tempo, se adaptar ao mundo tecnológico, às exigências do mercado e a um futuro de incertezas provocados pelas constantes transformações.

Diante dessa crítica a esse novo modelo de educação para o século XXI, tão difundido nas diretrizes dos documentos educacionais oficiais, e que visa a uma educação diferenciada, supostamente apropriada ao rompimento com o analfabetismo escancarado, percebemos que a obsolescência do indivíduo é discutida com grande ênfase pela autora.

Ireland (2019) chama a atenção para o fato de que a educação ao longo da vida constitui-se em uma afirmação filosófica de intenção política, enquanto a aprendizagem ao longo da vida uma afirmação cognitiva. Esclarece que a aprendizagem ao longo da vida é o argumento básico para que a educação também seja ao longo da vida, uma vez que a aprendizagem é uma necessidade ontológica em virtude de sermos seres inconclusos, incompletos.

A EJA tem como filosofia a educação ao longo da vida, baseada em quatro pilares internacionais, sejam eles: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses pilares foram criados com respaldo no “Relatório Educação: um tesouro a descobrir”<sup>20</sup>, divulgado em 1996 pela Unesco, o qual apresenta o novo modelo de educação para o século XXI. Esse relatório ficou conhecido como “Relatório Delors” por ter sido presidido por Jacques Delors. As novas tendências de educação estavam, portanto, ancoradas nesses quatro pilares.

O documento “Política da EJA da Rede Estadual: aprendizagem ao longo da vida”, publicado pela SEC-BA, é fruto de um trabalho participativo que envolveu a influência e a escuta dos diversos segmentos e atores da sociedade:

---

<sup>20</sup> Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por).

educandos(as), educadores, gestores e coordenadores pedagógicos das Diretorias Regionais de Educação - DIREC, bem como representantes dos diversos segmentos que dão forma ao Fórum Estadual de EJA, quais sejam: Universidades (Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Universidade Federal da Bahia - UFBA), Movimentos Sociais (Movimento de Educação de Base – MOVA), Sistema S (Serviço Social da Indústria – SESI), Organização Não-Governamental (Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica – CEAP), Gestão Pública (Secretaria de Educação do Estado - SEC/BA e Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC/SSA) Fóruns Regionais de EJA. No percurso da escuta, buscamos construir e partilhar espaços dialógicos por meio de reuniões, seminários, fóruns, encontros, como também realizamos a coleta de dados através de questionários respondidos pelos(as) educandos(as) de diferentes escolas e cursos de EJA, da capital e interior do Estado (BAHIA, 2009, p. 9).

O documento possui 36 páginas e está organizado em sete tópicos: 1) Concepção; 2) Princípios teóricos-metodológicos da educação da EJA; 3) Perfil e formação do educador de educação de jovens e adultos; 4) Estrutura curricular; 5) Desafios a serem enfrentados pela EJA; 6) Orientações para o acompanhamento da aprendizagem; 7) Considerações finais, além de Referências e Apêndices.

No tópico “concepção”, destacamos que a proposta da EJA se baseia no “dever do Estado de garantir a Educação básica às pessoas jovens e adultas, na especificidade do seu tempo humano, ou seja, considerando as experiências e forma de vida próprias à juventude e à vida adulta” (BAHIA, 2009, p. 11). Assim, a EJA se destina a esses sujeitos de direito, pela observação do currículo baseado em uma pedagogia crítica e o Estado assumindo um novo fazer coletivo, de forma a contribuir para com a democratização e para a melhora da efetividade do processo educacional.

A fim de garantir o direito à educação aos sujeitos da EJA, é salutar reconhecer as suas experiências vividas, os saberes e fazeres adquiridos no trabalho, uma vez que ela está voltada para o jovem e o adulto trabalhador. Além disso, o Estado deve, pois, assumir compromissos para a garantia desse direito fundamental, colocando a EJA entre direitos coletivos e de responsabilidade pública, também como uma política do Estado, assegurando-lhe como oferta de EJA, adaptada às experiências de vida e trabalho, que deve acontecer de forma dialógica, dando ao ser humano o direito à formação na especificidade do seu tempo.

De acordo com o documento, os ideários de Educação Popular são o alicerce da política da EJA voltados para uma formação técnica, política e social (BAHIA, 2009). Acrescenta que “é o acesso ao conhecimento, à riqueza cultural, à diversidade de linguagem, à consciência corporal e às múltiplas possibilidades e complexidades do mundo do trabalho que devemos assegurar na prática pedagógica específica de EJA” (BAHIA, 2009, p. 12). Adotar uma política

voltada para a formação que, além de técnica, é política e social, significa pensar na formação do estudante para o mundo do trabalho e para a cidadania. O documento reconhece os sujeitos de direito da EJA, ao evidenciar:

São sujeitos de direito da EJA jovens, adultos e idosos; homens e mulheres que lutam pela sobrevivência nas cidades ou nos campos. Em sua maior parte, os sujeitos da EJA são negros e, em especial, mulheres negras. São moradores/moradoras de localidades populares; operários e operárias assalariados(as) da construção civil, condomínios, empresas de transporte e de segurança. Também são trabalhadores e trabalhadoras de atividades informais, vinculadas ao comércio e ao setor doméstico (BAHIA, 2009, p. 11).

Em “Princípios teóricos-metodológicos da educação da EJA”, elencados no tópico 2, o documento trata dos saberes construídos pelos estudantes também fora do espaço escolar e destaca que as práticas devem ser dialógicas e emancipatórias. Ao todo, são treze princípios<sup>21</sup> teórico-metodológicos, e destacamos o reconhecimento do protagonismo dado aos estudantes e professores no processo de formação e desenvolvimento humano, além do reconhecimento do repertório de vida que os estudantes carregam consigo.

O tópico 3, “Perfil e formação do educador de EJA”, enumera algumas características necessárias à sua construção, entre elas:

- a) ter formação acadêmica ou em serviço com os tempos da juventude e vida adulta; b) conhecer a comunidade em que atua e sua formação: como vivem e trabalham os jovens e adultos; c) participar, conhecer, entender os

---

<sup>21</sup>1. Reconhecimento dos coletivos de educandos(as) e educadores(as) como protagonistas do processo de formação e desenvolvimento humano. 2. Reconhecimento e valorização do amplo repertório de vida dos sujeitos da EJA: saberes, culturas, valores, memórias, identidades, como ponto de partida e elemento estruturador de todo o estudo das áreas de conhecimento. 3. Processos pedagógicos que acompanhem a formação humana na especificidade do processo de aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos. 4. Construção coletiva do currículo que contemple a diversidade sexual, cultural, de gênero, de raça/etnia, de crenças, valores e vivências específicas aos sujeitos da EJA. 5. Metodologia adequada às condições de vida dos jovens e adultos e relacionada ao mundo do trabalho, devendo, portanto, possibilitar a problematização da realidade existencial e favorecer o aprender a conhecer e o fazer fazendo. 6. Tempo pedagógico específico, destinado ao processo de formação, de modo a garantir o acesso, a permanência e a continuidade dos tempos de formação. 7. 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. 8. Processo de aprendizagem, socialização e formação, respeitando e considerando a diversidade de vivências, de idades, de saberes culturais e valores dos educandos. 9. Acompanhamento do percurso formativo, com base no princípio da dialogicidade no processo de construção e reorientação do trabalho educativo. 10. Garantia da oferta de EJA também para o diurno, considerando a especificidade dos tempos de vida e de trabalho (trabalhadores do noturno, donas de casa entre outros). 11. Matrícula permanente adaptada à diversidade e formas de vida, trabalho, espaço e tempo dos jovens e adultos populares. 12. Efetivação da inclusão da EJA no Projeto Político Pedagógico da escola, garantindo a sua especificidade e considerando os princípios e pressupostos que devem nortear a implementação desta prática pedagógica. 13. 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. 15-16).

Movimentos que se organizam em torno da luta por conquista de direitos para os populares; d) comungar com os ideários e exercitar os princípios da Educação Popular; e) cooperar, de forma crítica e competente, com a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, assegurando direitos para a EJA; f) construir uma prática dialógica nos espaços, tempos e processos de EJA, considerando os saberes da vida como conteúdos fundantes do processo pedagógico; g) entender e respeitar, de maneira positiva, a diversidade de território, idade, gênero, sexo, raça/etnia, crenças e valores, assumindo-a como elemento pedagógico; h) apresentar projeto de trabalho solidário para intervenção na realidade sociopolítica e cultural dos educandos da EJA (BAHIA, 2009, p. 16).

A formação inicial e continuada dos professores para atuar na EJA é ponto pouco comentado no documento. Em apenas um parágrafo diz que esta deve ser feita com base na nova Política da EJA, considerando “os Princípios e Eixos da Educação na Bahia; os tempos humanos de aprendizagem; a concepção de Educação de Jovens e Adultos construída na (e em) Rede; o caráter circular da Estrutura Curricular” (BAHIA, 2009, p. 16). Embora o documento sugira autonomia para a construção da proposta de trabalho, levando em conta a especificidade de cada unidade de ensino, “(...) é preciso atentar para o fato de que não há metodologia nem material didático que possa dar conta de tamanha diversidade” (BAHIA, 2009, p.08). Ainda segundo o documento em questão, a escolha dos coletivos de professores para atuar na modalidade da EJA “serão formados a partir de uma seleção interna. Para tanto, estes devem optar por participar do coletivo e assumir algumas construções necessárias ao fazer na EJA” (BAHIA, 2009, p. 11), todavia sabemos que nem sempre atuação nas salas de aula da EJA acontece por opção, e mesmo quando ocorre por tal motivação, é comum infringir o que preconiza o 13º princípio teórico-metodológico, ao salientar a necessidade da formação inicial e continuada, bem como na definição de critérios específicos para a seleção de professores da EJA.

O tópico 4 aborda a “Estrutura curricular” da EJA. A proposta curricular da EJA na rede estadual de ensino da Bahia prevê que as aulas aconteçam de forma presencial, e a frequência mínima de 70% é exigida para aprovação. O curso tem duração de sete anos, divididos em três segmentos (Tempos Formativos), organizados da seguinte forma:

1º Tempo: Aprender a Ser, contendo 03 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Identidade e Cultura; Cidadania e Trabalho; Saúde e Meio Ambiente). 2º Tempo: Aprender a Conviver, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Trabalho e Sociedade; Meio Ambiente e Movimentos Sociais). 3º Tempo: Aprender a Fazer, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Globalização, Cultura e Conhecimento; Economia Solidária e Empreendedorismo) (BAHIA, 2009, p. 20).

Eugênio (2004, p. 58) entende “o currículo como uma das expressões do projeto cultural e educacional que determinada sociedade pretende desenvolver nos sujeitos, com tudo que isso implica: relações de poder, jogos de interesses, ideologias, identidades do outro, etc.” Nessa conjuntura, o currículo, no documento da EJA, foi constituído numa perspectiva crítico-transformadora, contendo nele os ideais de Paulo Freire, no entanto, ao trabalhar os tempos formativos (Aprender a ser, Aprender a conviver e Aprender a fazer), baseados nos pilares da educação apontados no Relatório Delors como fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida, carrega explicitamente os ideais que servem para atender à crescente demanda da economia de mercado.

Os tempos formativos subdividem-se em Eixos Temáticos e Temas Geradores. Os Tempos Formativos I e II correspondem ao Ensino Fundamental e são de responsabilidade dos municípios. Já o Tempo Formativo III, corresponde ao Ensino Médio e se estrutura nos Eixos Temáticos VI (Globalização, Cultura e Conhecimento, que deverão ser abordados nos componentes curriculares das áreas de Linguagens e Humanas) e VII (Economia Solidária e Empreendedorismo, que deverão ser abordados nos componentes curriculares das áreas de Ciências Exatas e da Natureza). Cada Eixo Temático tem duração de 1 ano, e são ofertados a partir dos 18 anos de idade. Os Eixos Temáticos não são séries, mas organizadores do Tempo Formativo, com base nas áreas do conhecimento que, por seu turno, definirão os Temas Geradores que conduzirão as abordagens nas áreas de conhecimento e seus componentes.

A proposta curricular da EJA, na rede estadual de ensino da Bahia, está estruturada em Tempos Formativos, como já explicitado anteriormente, por Eixos Temáticos, Temas Geradores e Áreas do Conhecimento. Esta última, adotada com a intenção de superar o paradigma multidisciplinar, fragmentado e enraizado nas práticas educativas. A nova proposta visa “formar os sujeitos da EJA não mais por disciplinas, mas sim por áreas do conhecimento, as quais devem dar conta de explicar as questões sociais” (BAHIA, 2009, p. 17).

Os temas geradores, defendidos por Freire (2018), presentes na proposta curricular, partem do pressuposto de que a realidade dos estudantes deve ser tomada como ponto de partida da ação pedagógica e esta deve se valer da dialogicidade. Nesse sentido, Freire (2018, p. 136) considera que “é importante reenfatar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser percebido nas relações homens-mundo”. Ainda segundo esse autor, a tomada de consciência em torno da realidade será mais profunda se houver uma postura ativa em torno da investigação temática.



As Áreas do Conhecimento que o Tempo Formativo III, Eixo VI, objeto de nosso estudo, abarcam são Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia); Língua Portuguesa e suas linguagens (Português, Inglês, Artes). Essa organização da Proposta Curricular da EJA baseada em Tempos Formativos, Eixos Temáticos e Temas Geradores apresenta um formato circular o qual deve respeitar o tempo de aprendizagem dos sujeitos. Esse formato difere do linear baseado em disciplinas isoladas e fragmentado em etapas ou séries. No texto, não há nenhuma ênfase neste aspecto, contudo, queremos salientar o formato circular que tipifica a EJA.

Estudantes e professores da EJA são, na maioria das vezes, oriundos do ensino tradicional cuja aprendizagem acontecia em sequências cadenciadas e, ao se depararem com o modelo circular, sentem estranheza. Como o próprio termo sugere, circular supõe movimento, troca de posições, avanços e recuos; às vezes andar em círculos equivale a não sair do lugar. Na EJA, contudo, esse circular é aberto, criando um espiral no qual as sequências do fazer e refazer pedagógico se interligam, e o avanço acontece ao vencer uma curva e ser impulsionado para o próximo nível. Compreender esta dinâmica e respeitar o ritmo de cada um, oferecer materiais e lançar mão de situações-problemas capazes de desafiar os estudantes a mobilizar diferentes conhecimentos para resolvê-los é promover um ensino circular.

Os “Desafios a serem enfrentados pela EJA” vêm elencados no tópico 5, e estão divididos em dois grupos de desafios: o diálogo com a diversidade, uma vez que existem demandas específicas de grupos específicos que precisam ser observados nos projetos como, por exemplo, grupos quilombolas, indígenas, negros e pessoas com deficiência (BAHIA, 2009). Assim, cada projeto deve ser direcionado para atender a tais necessidades de cada um deles, já a garantia da continuidade nos estudos, vai depender, entre outros fatores, de constante diálogos entre a Coordenação de EJA e a Coordenação de Programas de Alfabetização, para garantir a continuidade dos estudos dos alfabetizando nos cursos EJA. Para enfrentar esse segundo desafio, foram estabelecidas como etapas:

1. Levantamento dos municípios que já oferecem cursos de EJA.
2. Estudo das possibilidades de o município incluir, na sua rede, os egressos dos programas de alfabetização.
3. Orientações, aos municípios que ainda não oferecem cursos de EJA, mas buscam implantá-lo, para atender à demanda.
4. Mapeamento dos coletivos que não serão atendidos pelas redes municipais.
5. Identificação das escolas da Rede Estadual, em cada município, que já oferecem ou deverão passar a oferecer cursos de EJA.
6. Articulação com as Diretorias Regionais de Educação (DIREC) para indicação das escolas que funcionarão como Escolas de Vinculação ou como Anexos, visando atender aos egressos dos programas de alfabetização que

habitam nos distritos e povoados e não têm condições de locomoção para a escola mais próxima. Nesses casos, o professor vinculado à escola indicada é que se locomove para os Postos de Extensão ou Anexos.

7. Matrícula dos egressos em escolas da Rede Estadual (BAHIA, 2009, p. 18).

As etapas estabelecidas no documento, para vencer o segundo desafio, apresentam apenas os critérios técnicos, não abordam as questões socioeconômicas e pedagógicas que também estão envolvidas nos casos de abandono e descontinuidade dos estudos. Cabe ressaltar que o compromisso não é oferecer somente acesso e estrutura para o ensino, mas, sobretudo, cumprir o exposto no art. 22 da LDBEN, no que se refere à educação básica, que é “assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

As “Orientações para o acompanhamento da aprendizagem”, tópico 6 do documento, esclarecem a circularidade do processo avaliativo. Um acompanhamento em espiral que inicia no contexto, acompanhamento do percurso, ação, espaço de aprendizagem, reflexão, trabalho educativo, assim sucessivamente. Observamos que não vem explícita a palavra “avaliação” no documento, mas o termo “percurso da aprendizagem” ou simplesmente “percurso<sup>22</sup>” que ganha um sentido especial. O conceito de percurso, como ação ou efeito de percorrer, ganha um sentido especial nos exemplos de orientações para o acompanhamento da aprendizagem. Para compreender o percurso, é preciso conceber que há um ponto de saída (onde se encontra) e um ponto de chegada (onde se pretende estar). Assim sendo, como exemplos de orientações para o acompanhamento das aprendizagens, o documento elenca ter como base a concepção de educação e dos pressupostos teóricos e metodológicos da proposta; o diálogo como mediação entre professores e estudantes; valorizar as experiências vividas; incentivar os estudantes a participarem do processo avaliativo de forma que colaborem com a reorganização do trabalho educativo; reorientar as aprendizagens para que, de fato, ocorra; recolher e corrigir as produções e descrever, mediante registros bimestrais, o acompanhamento das aprendizagens (BAHIA, 2009). À primeira vista, parece uma receita pronta, mas, como se trata de um percurso (que também pode ser definido como uma viagem), envolve ações, e estas, por sua vez, geram efeitos. Para descrever o percurso, é preciso percorrê-lo, ter andado junto, pisando o mesmo chão, contemplando as mesmas paisagens, conhecendo os obstáculos e os outros possíveis caminhos para se chegar ao destino. Descrever um percurso não se limita a atribuir um conceito final, vai muito além, exige saber o esforço da caminhada.

---

<sup>22</sup> Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/percurso/>.

Para o acompanhamento da aprendizagem, existem documentos orientadores no sítio eletrônico da SEC, quais são: “Caderno de Acompanhamento do Percurso do Aluno”<sup>23</sup> e “Diário do Percurso Formativo”<sup>24</sup>. Nesse tópico, entendemos a concepção de avaliação apontada como formativa com a utilização do *feedback* das atividades realizadas. Os anexos X e X trazem os documentos utilizados para acompanhamento das aprendizagens.

Ainda sobre o acompanhamento das aprendizagens, o documento expressa que não deve haver retenção entre os eixos temáticos, porém, se o número de faltas for significativo a ponto de inviabilizar o acompanhamento por parte do professor(a), o estudante poderá retornar a partir do ponto de onde parou.

Nas “Considerações finais”, o documento traz a afirmação de que tanto a sua construção quanto a sua efetivação consiste em um trabalho essencialmente coletivo, centrado no “diálogo entre os diversos segmentos envolvidos, na tarefa de garantir a construção da ‘Aprendizagem ao longo da vida’, quais sejam: sociedade civil, movimentos sociais, gestão pública, educadores e educandos” (BAHIA, 2009, p. 22). Além de considerarem o diálogo necessário à sua efetivação, também ponderam que a formação continuada dos professores possibilitará tornar a política uma realidade concreta nas salas de aula de todo estado baiano. O texto é finalizado com o reforço da ideia de que a observação dessas características tornará, de fato, possível chegar à “efetividade de uma política educacional que reverta a negação histórica de direitos vivenciada cotidianamente pelos coletivos populares, concretizando o desejo de construir o ‘Todos pela Escola’” (BAHIA, 2009, p. 22).

Entendemos que o texto da política da EJA não é algo simples, portanto, é preciso ser trabalhado em seus detalhes e não desconsiderar as nuances de cada termo e a ousadia da proposta para compreender o processo histórico de sua constituição, os princípios teórico-metodológicos que lhe dão suporte e, em especial, os que fundamentam a sua prática e a avaliação da aprendizagem. Uma vez compreendido pelos professores em sua totalidade, não apenas os que irão para sala de aula trabalhar com a modalidade, mas por todos os profissionais da educação, a EJA ganhará força e defensores para reivindicar a sua efetivação como direito preconizado em lei.

---

<sup>23</sup> Documento estruturador do trabalho pedagógico, viabiliza o registro do percurso da aprendizagem de cada estudante individualmente. O professor, ao acompanhar o desenvolvimento do estudante, fará o registro seguindo a legenda: C- Aprendizagem Construída (caso tenha construído de modo satisfatório o que foi estudado); EC - Aprendizagem em Construção (caso tenha construído o mínimo necessário); AC – Aprendizagem a Construir (caso ainda não tenha construído o que foi estudado).

<sup>24</sup> Documento que abarca as etapas do processo ensino-aprendizagem.

### 3.3 A EJA no Ensino Médio no contexto da pandemia da Covid-19

Em relação à Política de EJA da Bahia, desde a sua formulação em 2009, no Governo Jacques Wagner, e depois com a continuidade dessa política com o seu sucessor Rui Costa, desde 2015, a proposta para EJA do Ensino Médio é praticamente a mesma há mais de 12 anos. No entanto, em virtude da pandemia provocada pela Covid-19, em março de 2020, o Governo do Estado da Bahia publicou o primeiro Decreto no Diário Oficial, com medidas de saúde pública temporárias para enfrentar a pandemia que havia se instalado. Diante desse fato, pequenos ajustes momentâneos foram realizados no currículo da EJA.

Nesse contexto pandêmico, com o objetivo de orientar a Rede Estadual de Ensino no retorno das atividades escolares, a Secretaria da Educação, por meio da Superintendência de Políticas para a Educação Básica (Suped) e da Diretoria de Currículo, Avaliação e Tecnologias Educacionais, adotou como medida pedagógica a elaboração dos Organizadores Curriculares Essenciais (OCDE)<sup>25</sup>, documento que traz uma estrutura de planejamento para auxiliar o trabalho pedagógico dos professores do Ensino Fundamental, Médio e da EJA (BAHIA, 2021). Houve uma reestruturação de alguns tópicos da Política de EJA da Rede Estadual para atender as demandas provocadas pelo contexto pandêmico.

Segundo o documento da OCDE, houve a participação de diversos sujeitos e organismos da sociedade, tais como: gestores, coordenadores, universidades, movimentos sociais, entidades não-governamentais, professores e estudantes, que, pela elaboração de espaços dialógicos que foram construídos por meio de reuniões, fóruns e palestras, bem como a aplicação de questionários, vários grupos ligados à educação também foram convocados, oportunizando a todos estes segmentos expressar os seus anseios e suas reais necessidades.

Em 2021, foi aprovada a Resolução nº 01/2021, de 25 de maio, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a EJA. Ela traz inovações para essa modalidade e aponta que a EJA deve estar alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com isso, a flexibilização da oferta precisa ser compatível com a realidade dos estudantes, e a avaliação escolar na EJA, independentemente dos espaços em que ocorra, precisa “encorajar, orientar, informar e conduzir os educandos em uma perspectiva contínua e formativa, com vistas ao

---

<sup>25</sup> Os Organizadores Curriculares Essenciais foram elaborados com a participação de vários segmentos, entre eles, professores da Rede estadual de Ensino que se voluntariaram para essa tarefa, técnicos da Coordenação de Ensino Fundamental, Médio e EJA, além da contribuição da Secretaria da Educação e do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (Emitec) (BAHIA, 2020/2021).

desenvolvimento das aprendizagens” (BRASIL, 2021). Configura-se como mais um documento que aborda aspectos para estruturação dessa modalidade.

Desde 2009, a Política da EJA continua basicamente a mesma até hoje, mas com indicativo de mudança para o ano letivo de 2022, mesmo seguindo os mesmos pressupostos educacionais anteriores da política de EJA da Rede Estadual de Ensino da Bahia. Com a chegada da pandemia da Covid-19, em 2020, várias adaptações no processo de ensino-aprendizagem foram realmente efetivadas, inclusive com suporte de material didático para orientação da prática docente.

Importante ressaltar que, em *live*, durante a jornada pedagógica 2022 promovida pela SEC-BA, foi anunciado pela Coordenadora de EJA, Isadora Sampaio, uma nova reestruturação da oferta de EJA dos Tempos Formativos e Tempo Juvenil da rede estadual. A nova proposta “preserva todo o histórico teórico metodológico” construído no documento “Política da EJA da Rede Estadual: aprendizagem ao longo da vida” em 2009, “trazendo pequenos elementos novos” (BAHIA, 2022). Acrescenta, ainda, que está em fase de análise o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)<sup>26</sup>, específico para a EJA, com “novidades” para essa modalidade de ensino. Segundo a coordenadora, em junho de 2022 o DCRB será apresentado à sociedade para consulta pública.

### **3.4 A proposta do Documento “Educar para transformar” e a educação na Bahia**

O Documento Base “Educar para Transformar: um pacto pela educação”, produzido em março de 2015 pelo governo da Bahia, traz a proposta para educação do governador Rui Costa. Isso porque o cenário educacional baiano não era inspirador; três anos antes, em 2012, ainda no governo de Jaques Wagner, os professores resistiram a uma greve que durou 115 dias, e teve repercussão nacional<sup>27</sup>. Os professores reivindicavam o reajuste de 22,22%, correspondente ao índice determinado pela Lei do Piso Nacional Salarial do Magistério, firmado em acordo com

---

<sup>26</sup>O DCRB, também conhecido como Currículo da Bahia, é um normativo estadual destinado a garantir o direito de aprendizagem de todos os estudantes das escolas baianas, além de orientar toda a rede a desenvolverem seu currículo de referência e/ou organização dos currículos escolares, por meio do Projeto Política de Ensino (PPP). O Volume 1 do DCRB contempla etapas relacionadas à educação infantil e básica, enquanto o Volume 2 aborda produtos de ensino médio e geral, além de modelos de educação profissional e técnica. O DCRB, Volume 3, também será disponibilizado para a comunidade escolar, no entanto, ainda está em fase de preparação e visa a atender às modalidades de ensino: educação do campo, escolarização quilombola, escolarização indígena, educação especial e educação de jovens e adultos. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em mar. de 2022.

<sup>27</sup> Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/apos-115-dias-professores-da-rede-estadual-da-bahia-suspendem-greve/>.

o governo em 2011 e, até então, não cumprido. Além disso, a política educacional da rede estadual da Bahia apresentava baixos índices de aproveitamento nos resultados das avaliações. Diante desse cenário, no primeiro mandato do governador Rui Costa, a Secretaria de Educação lança o referido documento, com a intenção de agilizar um esforço coletivo para sanar esse desajuste educacional no país.

Com o objetivo de promover uma melhoria na qualidade da educação e aumentar os índices do Estado em relação ao *ranking* nacional, o documento contém metas arrojadas no sentido de se alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental e todas as crianças e jovens matriculados nas escolas com desempenhos compatíveis com os níveis de escolaridade em que se encontram (BAHIA, 2015).

Para tanto, o governo propôs utilizar estratégias como a de realizar uma mobilização de prefeitos, gestores e redes de escolas para participação efetiva no pacto, fortalecendo a colaboração dos entes federativos por meio do compartilhamento de competências, acompanhamento da execução e avaliação das ações do Pacto, além do assessoramento às secretarias municipais de educação nos processos de planejamento e gestão dos sistemas municipais de ensino (BAHIA, 2015).

O documento estruturado para esse fim possui dezoito páginas e está dividido em nove tópicos: 1) Introdução; 2) Desafios a superar; 3) Cenário atual da educação na Bahia; 4) Por que o Educar para Transformar; 5) Características do Educar para Transformar; 6) Objetivos; 7) Metas; 8) Estratégias para viabilizar o Pacto; 9) Eixos de estruturação das ações Pacto.

No tópico “Introdução”, observamos que a proposta do documento base, de Rui Costa, estava alinhada à visão do governo federal, uma vez que a então presidenta Dilma Rousseff, em seu segundo mandato (2015), carregava o lema de governo “Brasil: Pátria Educadora”, destacando a importância da educação na superação de desigualdades e formação das novas gerações para atribuir cidadania plena aos brasileiros.

Diante disso, o Governador Rui Costa coloca a educação também como o pilar central de seu programa de governo, elevando-a à condição de “prioridade máxima”, criando, pois, um “Pacto pela Educação na Bahia”. Em suas palavras: “O investimento em educação é a melhor maneira de promover o desenvolvimento de um Estado e de uma nação” (GOMES, 2015, *online*).

Em “Desafios a superar” – procuramos nos deter mais nesse tópico, pois entendemos que esses desafios, mesmo passados esses anos desde a elaboração do documento, em 2015, ainda persistem –, traz como destaque que “os desafios de educar as novas gerações e de suprir lacunas na formação de outras parcelas que não foram atendidas integralmente quando nas

faixas etárias adequadas são tão grandes que estão a exigir uma mobilização de toda a sociedade [...]” (BAHIA, 2015, p. 5). O documento alerta para o fato de que o setor educacional sozinho não é capaz de vencer esses imensos desafios. Diante disso, apela para setores da sociedade que possam contribuir nessa árdua empreitada. Para isso, conta com a participação inadiável de pais, famílias, estudantes, profissionais de educação, bem como demais setores sociais, comunidade, sociedade baiana, principalmente, do método colaborativo de trabalho.

No tópico relacionado ao “Cenário atual da educação na Bahia”, o documento afirma que o cenário baiano reproduz algumas situações que se comparam ao restante do país, pois, ao passo que ocupa algumas posições de destaque, acaba perdendo em outras, a exemplo da posição de menor prestígio quando o assunto é educação. O documento confirma a situação de precariedade do sistema educacional ao revelar:

[...] uma ordem de grandeza de 2,5 milhões de estudantes com matrícula no conjunto das redes municipais e da rede estadual, em 2013. Desse total, revela de reprovação nas suas séries originais de matrícula, correspondendo a 525 mil estudantes reprovados. Quanto ao abandono da escola, rum quantitativo de 167 mil estudantes. Há, ainda, que se retratar a questão da distorção idade série/ano: os registros revelam que na Bahia há, para cada 100 estudantes, 27 com atraso de dois anos ou mais para a série/ano que deveria estar cursando. (BAHIA, 2015, p. 7).

No contexto de pandemia, as desigualdades mostraram sua face ainda mais cruel. Os desafios, que já eram grandes, tornaram-se urgentes, e sem investir em educação, não é possível mudar o cenário atual de crescente desemprego, evasão e abandono escolar, alto custo de vida e vidas perdidas. Assim, os desafios pensados em 2015 ainda se fazem presentes no agora e carecem de ser solucionados em tempo para que não sejam deixados como herança histórica da pandemia.

O tópico “Por que o educar para Transformar” vem, mais uma vez, reforçar que a pretensão do governo na área educacional é “envolver os gestores de sistemas de ensino, estabelecendo um compromisso público pela melhoria da qualidade da Educação Básica em suas etapas e modalidades, de modo a se obter alteração positiva dos indicadores educacionais” (BAHIA, 2015, p. 9). O documento deixa claro que, apesar dos esforços serem, em sua maior parte, públicos, não haverá “interdição de qualquer natureza ao envolvimento de instituições pertencentes ao campo não governamental” (BAHIA, 2015, p. 9). Notamos uma menção, ainda que sutil, do compromisso com as modalidades de ensino, entendemos a EJA presente nesse compromisso.

O documento traz os “Compromissos Todos pela Escola” (Quadro 9) para enfatizar que a Secretaria de Educação tem orientado sua trajetória, com base nesses compromissos, no intuito de garantir o direito de aprender aos estudantes da Bahia.

**Quadro 9 – Compromissos Todos pela Educação.**

1. Alfabetizar as crianças até os oito anos de idade e extinguir o analfabetismo escolar
2. Fortalecer a inclusão educacional
3. Ampliar o acesso à educação integral
4. Combater a repetência e o abandono escolar
5. Assegurar a alfabetização e a escolaridade aos que não puderam efetuar os estudos na idade regular
6. Valorizar os profissionais da educação e promover sua formação
7. Fortalecer a gestão democrática participativa na rede de ensino
8. inovar e diversificar os currículos escolares, promovendo o acesso dos estudantes ao conhecimento científico, às artes e à cultura.
9. Estimular as inovações e o uso das tecnologias como instrumentos pedagógicos e de gestão escolar
10. Garantir o desenvolvimento dos jovens para uma inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base em Bahia (2015).

O tópico “Características do Educar para Transformar” explicita que tem como pilar de sustentação a mobilização social e o engajamento das diversas secretarias do Governo, membros da comunidade escolar, tanto estadual quanto municipal, além dos demais setores organizados da sociedade, reunidos com o intuito de superar as barreiras que impedem o desenvolvimento da educação escolar. O documento traz o discurso de chamamento para participar da política, na tentativa de comover e convencer as pessoas de que só através do “esforço coletivo em prol da melhoria da educação baiana” (BAHIA, 2015, p.10) que a situação poderá melhorar. Esse discurso tem sido comumente utilizado desde as reformas educacionais na década de 1990.

Também há de se destacar no documento o reconhecimento dos resultados positivos da comunidade pedagógica escolar, por exemplo, “[...] escolas e estudantes que se destacam em atividades científicas, artísticas, culturais e/ou esportivas; municípios e escolas que se destacam em resultados educacionais [...]; escolas que mais aprovam estudantes para ingresso na Educação Superior” (BAHIA, 2015, p. 10).

Os “Objetivos” e “Metas”, respectivamente tópicos 6 e 7, estão relacionados à promoção de melhorias na qualidade da educação e na alteração positiva dos indicadores de desempenho das escolas. Para tanto, propõem como meta alfabetizar todas as crianças até o final do ciclo de alfabetização, bem como matricular todas as crianças e jovens compatíveis com os níveis de escolaridade em que os estudantes se encontram. O que geralmente não acontece, devido,



também, a inúmeros fatores que o documento não consegue abarcar, tais como: ausência de professores, por vários motivos, falta de formação continuada destes, estruturas escolares incompatíveis com a proposta educacional em foco, falta de material didático-pedagógico compatível aos estudantes, falta de compromisso dos setores responsáveis pelo bom andamento das condições dignas de trabalho e estudo.

O documento traz as “Estratégias para viabilizar o Pacto”, no tópico 8. O que fica de mais significativo entre eles é o fato de se considerar relevante mobilizar prefeitos, gestores e redes de escolas para uma participação efetiva, além de fortalecer a colaboração entre União, Estado e Município como estratégias fundamentais.

O Tópico 9, “Eixos de Estruturação das ações do Pacto”<sup>28</sup>, surge como meio de organizar as ações do “Educar para Transformar”. São, ao todo, cinco eixos organizadores, indispensáveis, portanto, para execução das ações do Pacto: Eixo I Colaboração entre estado e municípios; Eixo II Fortalecimento da Educação Básica na Rede Estadual; Eixo III Educação Profissional; Eixo IV Parceiros da Escola; Eixo V Integração Família-Escola. O documento detalha o papel de cada eixo, abordando os projetos e ações que englobam cada um.

No âmbito dos municípios, há também uma preocupação na melhoria da qualidade da educação, de modo que devem trabalhar de forma colaborativa todos os entes federados, o que demonstra uma preocupação com o papel estratégico da educação que pode interferir no desenvolvimento do país. Assim, considera fundamental que todos os entes federados trabalhem em sintonia nesse propósito de qualificar a educação.

Considerando os indicadores nacionais, sobretudo os sociais – apesar de o Brasil estar entre as 10 economias mundiais, se voltarmos nosso foco para exclusivamente os indicadores sociais, em que se inclui a educação, apesar de melhoria nos últimos anos –, ficam evidentes os déficits históricos não superados e ainda um acúmulo considerável de desigualdades. Diante disso, é necessária uma melhoria nesse padrão educacional, a fim de repercutir positivamente nos outros indicadores, o que irá contribuir para impulsionar o desenvolvimento socioeconômico do país.

Além do poder público ser o responsável por esse processo de desenvolvimento educacional, os desafios de educar exigem uma mobilização de toda a sociedade, como a escola, a família e os segmentos sociais, a fim de potencializar e canalizar atividades de cooperação mútua. O Governador Rui Costa, ao apresentar o Programa Educar para Transformar em discurso aos empresários da Federação das Indústrias do Estado da Bahia (Fieb), afirmou:

---

<sup>28</sup> Para leitura completa dos Eixos de estruturação das ações do Pacto, ver Documento Base por meio do *link*: <https://ptdocz.com/doc/1211063/documento-base-educar-para-transformar>.

Todos sabemos que o investimento em educação é a melhor maneira de promover o desenvolvimento de um Estado e de uma nação. Essa estratégia só funcionará se houver a participação de diferentes setores da sociedade, a exemplo da classe empresarial, que também será beneficiada de forma direta com a elevação da qualidade da formação de nossos jovens (GOMES, 2015, *on-line*)

Pereira e Santos (2019), ao realizarem uma análise dos primeiros cento e vinte dias do mandato de Rui Costa, reeleito para o Governo da Bahia, tomam como base um dado importante divulgado pelo Inep, em 2018, no tocante ao índice de desenvolvimento de educação básica, o qual aponta que a Bahia estava consolidada em último lugar em relação aos outros estados da federação. Diante desse fato, os autores fazem uma análise do dito, do escrito e do que foi feito em termos de medidas tomadas pelo governador no primeiro quadrimestre de seu governo, diante desse fato relevante de queda nos índices da educação no estado da Bahia.

Os autores observaram que, a princípio, o texto nos revela a preocupação do governo em aumentar os índices de desempenho, sobretudo o Ideb. Ocorre que as medidas tomadas pelo governador, no sentido de controlar o planejamento das atividades pedagógicas, prejudicaram a autonomia dos professores e vincularam as suas gratificações recebidas ao desempenho dos estudantes.

O texto faz uma crítica a tal política adotada pelo governador de punir gestores e professores pelo baixo desempenho dos estudantes, não havendo embasamento para, unicamente, responsabilizar a comunidade escolar do seu desenvolvimento e da aprendizagem destes. Além disso, estabelecer um regime de dedicação exclusiva, sem contrapartida salarial, fere a remuneração mínima e justa, revelando que se no escrito o plano de governo defende o PNE, no dito e feito, isto é, na prática, ele caminha na contramão do documento nacional.

Outras medidas tomadas pelo governador que prejudicaram o direito à educação foi o fechamento de escolas e turmas da rede estadual de ensino, o que comprometeu o acesso à educação às populações vulneráveis. Isso demonstra a incompatibilidade com o documento “Educar para Transformar”.

A citação, a seguir, traduz bem toda a decepção dos professores e estudiosos do assunto, a saber:

Embora o que foi escrito no programa de governo aponte para uma concepção educacional que avance na perspectiva do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todos, o dito e o feito, nos primeiros quatro meses do Governo Estadual, expressam uma concepção hegemônica de política educacional que tem perpassado governos de distintas colorações partidárias em âmbito local e nacional e que são formuladas sob a égide dos pressupostos

e narrativas consoantes à Nova Gestão Pública (PEREIRA; SANTOS, 2019, p. 92).

Sobre isso, Shiroma, Campos e Garcia (2005) alertam para o fato de que têm crescido as políticas centralizadoras da administração, assim como a falta de consulta popular e anterior à elaboração da legislação, o que é uma marca da política educacional na atualidade. Ainda segundo os autores, há uma grande distância e falta de conexão entre os políticos e burocratas que serão os destinatários das políticas: “O elemento de controle revela um forte desejo de excluir professores, servidores, sindicatos, os sujeitos que serão afetados pela política” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 8).

A garantia do direito à educação, conquistado no decorrer dos anos, realmente precisa ser fortalecida. Os documentos educacionais devem levar em conta, para sua produção, o contexto da realidade brasileira, e não o interesse de poucos. Um país marcado pela desigualdade, não apenas no tocante à “concentração de renda e riqueza, e na ausência de políticas públicas que possam superar tal situação. Ela também é refletida em fatores de condicionalidades sobre as desigualdades em termos de territorialidade; relações de gênero; discriminação étnico-racial, entre outros” (HADDAD, 2017, p. 39).

Compartilhamos das ideias de Santos (2021), quando afirma que a proposta do Programa Educar para Transformar demonstrou um esforço do governo estadual da Bahia para fortalecer a educação básica, incentivando a colaboração entre Estado e municípios na criação de projetos e ações que contaram tanto com investimento público quanto privado. O chamamento para investir na educação demonstra, segundo a autora, a presença marcante dos ideais empresariais na educação.

Apesar dessa parceria na implementação de programas, ações e projetos, eles não têm conseguido alterar a realidade estrutural; é o que os estudos continuam mostrando, as contradições entre os discursos e as realidades educacionais.

O capítulo seguinte trata da análise dos dados produzidos com as entrevistas.

## **4 OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA EJA E SEU PROCESSO DE MOBILIZAÇÃO DOS SABERES NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Este capítulo é dedicado à análise das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa sobre os saberes mobilizados para avaliar a aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio na modalidade EJA. Os dados foram categorizados inspirados na análise de conteúdo de Bardin (2021), o que resultou em três categorias, a saber: Saberes docentes no processo de trabalho dos professores de Geografia; O ensino de Geografia na sala de aula e os saberes docentes; O ensino de Geografia e a avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia da Covid-19.

### **4.1 Saberes docentes no processo de trabalho dos professores de Geografia**

Nesta primeira categoria, analisamos como os cinco participantes da pesquisa em seu processo de formação inicial e de trabalho docente se apropriaram e desenvolvem, por meio de suas experiências, os saberes necessários para o exercício da profissão. Identificamos quatro subcategorias ao decompor o tema: saberes mobilizados e adquiridos no curso de Geografia, saberes da organização didático-pedagógica da prática docente, saberes da experiência dos docentes construídos na relação professor estudante e saberes sobre a Política da EJA para o Ensino Médio.

#### **4.1.1 Saberes mobilizados e adquiridos no curso de Geografia**

Para Pimenta (2012), os cursos de licenciatura devem ser capazes de desenvolver nos alunos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que permitam construir seus saberes-fazeres docentes a partir dos desafios que surgem no cotidiano da prática de ensino. Isso porque nos formamos enquanto sujeitos, e não apenas enquanto profissionais, e no fazer docente somos estimulados ou desestimulados por tudo aquilo que construímos no percurso. A nossa prática é fundamentada por nossas escolhas, pelos valores, portanto, não é neutra, mas, segundo Freire (1991, p. 115), se revela “[...] como você estuda, como você se aproxima do objeto do seu conhecimento, o que significa para você a busca do conhecimento”. Assim, quando questionados sobre a formação inicial recebida na graduação em Geografia, de modo geral, os professores avaliam como boa, conforme descreve Ione (entrevista, 2021): “[...] *Eu gostei de minha graduação, foi um momento de aprendizado [...] tive professores que marcaram*”. No

entanto, ao longo das entrevistas, relatam o excesso de teoria e pouca prática, além do distanciamento entre saberes específicos de Geografia e os saberes pedagógicos e a falta de maturidade para compreender o arcabouço teórico das disciplinas específicas.

*[...] eu senti uma carência da parte da Geografia física tanto é que quando eu ministro aulas eu sinto uma fraqueza nessa área, tinha que me desdobrar para estudar [...] Como estudante, eu acho que deveria ter tido mais cobrança, mais atividades que desenvolvessem esse conhecimento na turma. Faltou a prática (Luiz, entrevista, 2021).*

*[...] é muita teoria e pouca prática A minha formação em geografia era extremamente decoraba, era descrição puramente (Sérgio, entrevista, 2021).*

Em relação a esse aspecto, Stella argumenta que as atividades práticas foram presentes em sua formação, apesar de considerar que algumas disciplinas de cunho mais teórico pouco contribuíram para aqueles que já estavam em sala de aula atuando na profissão.

*Eles trabalham muito a questão das práticas metodológicas, apesar de ter muitas disciplinas teóricas que não contribuem e não ajudam em nada para o professor que já está atuando. Aquelas teorias apenas confundem, mas como foi um curso voltado principalmente para professores, a gente cobrava e eles buscaram trazer muito material e atividades práticas e teóricos que trabalham com essa questão da formação docente mesmo. [...]O que eu aprendi de Geografia na prática foram com as viagens de campo. Teve na graduação e na pós-graduação. Tudo era trabalhado com uma viagem de campo. Essas disciplinas acabam cansando a mente porque é muita teoria, mas a gente precisa (risos) (Stella, entrevista, 2021).*

Stella, quando iniciou a graduação, já possuía experiência como professora na rede municipal, o que justifica a sua fala quando diz que cobravam dos professores uma correlação maior entre conteúdo e prática. Com o professor Luiz aconteceu de iniciar o contato com a sala de aula já no primeiro ano da graduação, fato incomum, pois, segundo ele: “*Na época não era aceito professor dos dois primeiros semestres, mas como estava tendo muita necessidade por conta de professores se afastando, não me lembro qual era o problema, eu sei que comecei a pegar aqueles estágios*” (Luiz, entrevista, 2021). Essa experiência que foi adquirindo concomitante à graduação contribuiu em sua formação, tanto é que foi selecionado para participar do “Prolicen” e, junto a três colegas, construíram atividades e técnicas voltadas para melhorar a prática de professores do ensino fundamental.

Sobre a relação entre o conteúdo disciplinar e o pedagógico, a professora Ione pontua: “*[...]só fui aprender mesmo a partir do momento que eu fui pra sala de aula como estagiária. A UEFS me deu base em geologia pra eu entender as coisas, os teóricos em si, mas aprender*

*a Geografia escolar mesmo não aprende. A gente só conhecia a Geografia acadêmica*” (Ione, entrevista, 2021). O professor Henrique acredita que o contato com os estudantes deveria acontecer no início do curso, sendo mais produtivo e evitando esse distanciamento entre teoria e prática: “[...] *daria uma outra mentalidade para ele, inclusive de cair a ficha de que ele está sendo formado para ir para aquele ambiente*” (Henrique, entrevista, 2021).

As narrativas de Stella, Ione e Henrique são importantes para esclarecer, como apontam Tardif (2018) e Charlot (2000), entre outros pesquisadores, o distanciamento existente entre a universidade e a escola básica. Esse distanciamento, na perspectiva de Tardif (2018) é denominado de modelo aplicacionista que, envolto em disciplinas, além de não manter relação entre si, pouco contribui para modificar a ideia que os estudantes têm sobre o ensino.

A necessidade de articular teoria e prática se tornaram evidente nas falas dos professores, ao fazerem reflexões críticas do período em que eram alunos da graduação. Um elemento presente nas entrevistas foi a ausência de maturidade exigida para absorver informações e transformá-las em conhecimento, o que demarca a necessidade de os cursos de licenciatura planejarem o currículo considerando as teorias da aprendizagem.

Stella diz que poderia ter aproveitado mais o curso, se não fosse a falta de maturidade. Henrique relata que fez alguns cursos, participou de eventos, mas não se preocupava com a vida acadêmica, a ponto de não ter os certificados como registro de sua participação: “[...] *tamanho imaturidade eu tinha. Não me preocupava, infelizmente, com a vida acadêmica, eu não entendia o que era vida acadêmica. Hoje meu discurso é diferente*” (Henrique, entrevista, 2021). Ione, por sua vez, revela que só foi “amadurecer” a partir do IV semestre, devido sua timidez e introspecção, e o apoio de uma professora fez toda a diferença para vencer essas barreiras. Relata: “[...] *na época, a gente não tinha a maturidade de entender e eu digo: Não, gente, isso aqui é fácil demais, por que eu não entendia isso antes?*” (Ione, entrevista, 2021).

Apesar das críticas quanto ao excesso de teoria desprendido na graduação, os professores ressaltam a sua importância, como salienta Henrique (entrevista, 2021): “*O contato que eu tive com as teorias na graduação me ajudaram a entender o que é educação, o que é Geografia, entender o que é ser professor de Geografia*”. A professora Stella diz que hoje, com as aulas no mestrado, vê com outros olhos essa questão teórica: “[...] *já consigo compreender melhor, acho que é a questão do tempo de trabalho, da maturidade*” (Stella, entrevista, 2021).

Roldão (2007, p. 101, grifos da autora) acrescenta e nos ajuda a pensar sobre o saber construído na formação do professor como um saber “assente no princípio da *teorização*, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da *acção profissional docente*, sua e observada noutros”. A autora destaca a importância da teoria em todo processo. Ao invés do termo “prática docente”,

a autora prefere o termo “ação docente, ação de ensinar”, visto que é uma ação inteligente com base no domínio de um saber.

Talvez devido a tudo isso, o estágio supervisionado tenha sido marcado por aprendizagens e lições de como não se repetir certas práticas em sala de aula. Os entrevistados relatam algumas experiências frustrantes para a maioria deles, como a exposta pela professora Stella (entrevista, 2021): “Foi uma professora lá uma ou duas vezes só, que eu me lembre. A gente ficava naquela expectativa aguardando a visita do professor o tempo todo, preparava tudo direitinho, mas ele nunca aparecia”. Sérgio, com mais tempo de formação, relata: “[...] quando eu fiz o estágio para a disciplina que era praticamente a última eu não tive nenhuma observação, nunca foram na sala me observar, me orientar se eu estava certo ou errado, me formei sem ter isso” (Sérgio entrevista, 2021). Para Pimenta e Lima (2004, p. 45), “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção da realidade, esta sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”.

O estágio é um momento significativo na formação profissional do professor; as expectativas e aquele sentimento inquietante de pôr à prova os seus saberes; é como se entrar na sala de aula fosse análogo a soltar o paraquedas! É aqui que se separa o real da ilusão, ao perceber que saber nem sempre significa saber-fazer ou fazer-saber. Muitos professores descobrem no estágio que o que eles sabem teoricamente sobre educação e ensino não é necessariamente saber ser professor. Podemos afirmar, então, que saber ser professor é o que resulta da teoria aplicada a uma situação real, confrontada, comprovada ou reelaborada, a fim de responder o porquê de ela existir.

Em seu relato, Luiz também assume que, além de não ter tido acompanhamento durante o estágio, também foi frustrante a forma como foi recebido pela escola onde o estágio se deu:

*Eu me lembro como hoje, recebi o ofício da universidade, eu e mais duas colegas. Quando chegamos lá, procuramos a direção e a vice-diretora pegou dois livros e disse: “Está aqui, a professora deixou para vocês”. Nós assumimos as turmas durante todo o estágio, a professora não apareceu, eram 3 meses de estágio e ela não apareceu. Não tivemos, infelizmente, nenhum acompanhamento da Universidade, ninguém foi lá. Concluímos nosso estágio. Outra coisa, quando a gente sente a deficiência de uma parte, a gente termina tendo que desenvolver outra, então tivemos que correr atrás, produção de material tudo por nossa conta, sem orientação (Luiz, entrevista, 2021).*

Para o professor Luiz, enquanto futuro professor, isso foi um diferencial, pois, ao receber os estagiários da universidade, faz questão de dar todo suporte para que se sintam acolhidos por parte dele como o professor regente. Destaca, ainda: *“Hoje, percebo que a universidade está muito melhor nessa parte pedagógica, didática, etc. Os alunos estão melhor acompanhados”* (Luiz, entrevista, 2021). A professora Ione conta que também não foi bem recebida pela professora regente. Na época, o estágio foi em dupla e estava na moda “minicurso”, realizado durante uma semana inteira de trabalho na escola. Relata que seria uma semana diferente, mas a professora regente disse:

*“\_Ah, eu não posso ficar aí com vocês não. Vocês podem ficar aí com a sala”. Deixou a gente e não gostou. Na verdade, pode ser até – depois a gente pensou - que ela nem era de Geografia, era de outra área e estava dando aula de Geografia. Quem sabe, eu nem procurei saber. Eu só sei que queria tanto que acabasse logo (Ione, entrevista, 2021).*

No entanto, durante o estágio, Ione relata que houve o acompanhamento de uma professora que fez a observação e *“apontou algumas coisas que a gente poderia ter feito melhor, foi legal. Deu muitas dicas boas pra gente”* (Ione, entrevista, 2021).

Quando questionados sobre a avaliação da aprendizagem na formação inicial, os entrevistados mencionaram os seminários como uma forma de avaliar que contribuiu para entender como agir enquanto professor, qual postura ter diante da turma, como registrado por Luiz (entrevista, 2021): *“[...] esses seminários, vou te falar, eles eram e eu creio que são essenciais para qualquer um que está na licenciatura porque a gente antes de dar aula, no momento do seminário a gente já está numa fase de aprendizagem como se comportar, se portar na frente da turma”*.

Sérgio, por exemplo, expressa:

*Eram sempre avaliações nos mesmos moldes do que eu trouxe da minha escola no fundamental e médio e que reproduzia na universidade. Os Seminários eram muito poucos. Era pra ser explorado mais os seminários naquela parte do estudo porque eu ia sair dali professor, então eu precisava ser avaliado de que forma eu trabalho, corrigir possíveis erros que houvesse na minha performance, na minha fala, no meu comportamento, mas ainda bem que eu tive bons professores e acabei copiando essas práticas. Era o que eu tinha de lançar mão porque quando você se forma quem vai estar na sala de aula é você, é você e você, não tem mais ninguém. É você que tem que criar seus artifícios, sua forma de trabalhar, então, eu tive que me virar, na verdade. A palavra certa é essa, o professor acaba se virando (Sérgio, entrevista, 2021).*



Chegamos a um ponto sensível: avaliação. Aproveitamos a expressão usada por Sérgio, “se virando”, para tecer um comentário que acreditamos ser pertinente, uma vez que é comum nas práticas antigas e (infelizmente) também em algumas atuais, o professor se afastar e se colocar numa posição de “juiz” durante a avaliação e, assim aquele que está sendo avaliado se sente desamparado, obrigado a acionar seus saberes, selecionar recursos, lidar com todo o contexto emocional e ainda ser eficiente conforme também se percebe no relato a seguir.

A professora Ione relata que as avaliações na graduação eram “severas”, a maioria sem consulta, além dos seminários “[...] eu sofria pra caramba porque eu tinha vergonha. Foi a partir do IV semestre que eu deslanchei. Eu tinha medo da avaliação, de não conseguir falar, vergonha dos colegas, do professor, do conjunto, do ambiente” (Ione, entrevista, 2021). Essa docente nos apontou que uma professora da graduação a chamou para conversar, e essa conversa mudou sua vida, pois, a partir de então, adquiriu mais confiança em si mesma, e como a própria entrevistada menciona: “eu deslanchei”.

Segundo o professor Henrique, na graduação, os professores utilizavam formas diferentes de avaliar, e os seminários era um deles, no entanto, faz críticas em relação à forma que alguns professores utilizavam ao trabalhar os seminários: “[...] porque o professor tem que acompanhar, ser um orientador que faz inferências, que traz seu conhecimento. Muitas vezes tínhamos professores que faziam seminários e tiravam toda a responsabilidade daquele assunto de cima dele” (Henrique, entrevista, 2021).

Sobre isso, Roldão (2007, p. 102) alerta:

Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber inter pares.

A citação em recorte nos faz entender que é na troca, na interação que se aprende. Quando o professor adota uma postura dialógica, a avaliação torna-se mais um momento para aprender.

A professora Stella também cita os seminários como uma constante, além de outras formas de avaliar como provas, produção de texto, inclusive que algumas formas contribuíram para que ela tivesse como exemplo e levasse para a sala de aula “[...] não da mesma forma, tão metódico quanto o deles[...]” (Stella, entrevista, 2021). Percebemos aqui uma integração entre teoria e prática de forma profícua, na tentativa de usar o saber acadêmico para imprimir uma mudança na forma do trabalho escolar.

#### 4.1.2 Saberes da organização didático pedagógica da prática docente

Esta subcategoria traz os saberes que os professores mobilizam em sua prática quanto a forma de organização de seu trabalho com a modalidade da EJA. O trabalho docente, para Libâneo (2013, p. 104), “é uma atividade intencional, planejada conscientemente visando atingir objetivos de aprendizagem. Por isso precisa ser estruturado e ordenado”. Quanto a isso, os professores entrevistados apresentam as dificuldades no que concerne ao planejamento, uma vez que as escolas onde trabalham ofertam além da EJA, o Ensino Profissional, o Ensino Médio Integral faltando tempo para uma melhor organização do trabalho, prevalecendo, nesse momento, a experiência, como citado por Stella (entrevista, 2021): “*Eu planejo com base na minha experiência*”. A professora afirma que, para cumprir a carga horária prevista, ela precisa complementar com disciplinas de cursos e “modalidades” diferentes, o que prejudica o planejamento entre os pares. Henrique (entrevista, 2021) traz o relato: “*Todo ano, a gente se depara com uma modalidade<sup>29</sup> [...] não tem essa de o professor que é da EJA tem que ficar com a EJA, ano que vem tudo muda [...] então não tem como ele se envolver em cada reunião*”.

O que estes relatos trazem à tona é quiçá o problema que faz submergir a modalidade EJA. Ofertada pelo Estado enquanto direito para os estudantes, a EJA fica, muitas vezes, apenas nisso. No que tange aos aspectos práticos para a real efetivação, seguindo sua proposta e diretrizes, muito pouco se oferece aos professores, não há uma atenção direcionada ao planejamento das atividades de forma coletiva nem regular.

Embora os saberes oriundos da prática experimentada de cada professor sejam importantes, não são eles suficientes na proposta da EJA, uma vez que, por trabalhar por áreas de conhecimento, e não por componente curricular, faz-se necessário articular os saberes e definir coletivamente os objetivos e os meios utilizados para alcançá-los.

Sobre este importante elemento da ação pedagógica, recorremos à colaboração de Luckesi (2011, p. 182):

A atividade de planejar é uma atividade coletiva, uma vez que o ato de ensinar na escola, hoje, é um ato coletivo, não só devido a nossa constituição social como seres humanos, mas, mais que isso, devido ao fato de que o ato escolar de ensinar e aprender é coletivo. Os alunos não trabalham isolados; atuam em conjunto. Os professores não agem sozinhos, mas articulados com outros educadores e especialistas em educação.

---

<sup>29</sup> O professor Henrique, assim como os demais, utiliza o termo “modalidade” indistintamente para se referir aos cursos ofertados pela escola (Técnico, Profissionalizante, Integral) e a modalidade EJA.

Ressaltamos que, embora se observe a falta do planejamento (no modelo proposto para EJA), não equivale dizer que os professores desconhecem as características e importância do planejamento ou que não o fazem, mas sim que a sua realização se dá de outras formas.

Os entrevistados destacam que o ponto de partida para organização do trabalho didático-pedagógico é o conhecimento que os estudantes trazem de suas vivências:

*Na EJA, a gente parte do cotidiano do aluno, mas não pode ficar parado ali, tem que trazer a teoria, o livro didático (Luiz, entrevista, 2021).*

*Gosto de começar o assunto na EJA sobre a cidade. Tem muito a ver com a realidade deles e posso abordar diversos conteúdos ao trabalhar esse tema. Acredito que sempre partir da contextualização do mundo que eles vivem (Henrique, entrevista, 2021).*

*Procuro fazer atividades que eles trabalhem na sala de aula. Eu evito ao máximo atividades que eles tenham de levar pra casa. Tento trazer o máximo possível pra realidade deles, pegar mais o espaço deles, mostrar que a partir do dele é possível expandir para o resto (Sérgio, entrevista, 2021).*

*Eu já começo com eles perguntando uma notícia de jornal. Eu pergunto onde está a Geografia aí. O jornal é Geografia pura! É o lugar, é o território, é o espaço é a paisagem (Stella, entrevista, 2021).*

*Costumo trabalhar com eles a realidade e a funcionalidade da Geografia no dia a dia deles (Ione, entrevista, 2021).*

Quando o professor Henrique infere sua predileção em trabalhar com o tema cidade, aproxima da compreensão de Callai (2006) sobre a cidade como um lugar onde as relações humanas acontecem de forma mais intensa, onde tudo está mais aproximado, representando os laços que ligam as pessoas que habitam o mesmo território para realizar suas atividades e satisfazer suas necessidades de sobrevivência. Ainda para a autora, “um modo interessante de estudar a cidade é fazer a leitura que cada um tem deste espaço que nos acolhe, nos abriga, mas que nos impõe regras” (CALLAI, 2006, p. 127). O professor Henrique compreende que iniciar o conteúdo falando sobre a cidade é aproximar os estudantes de sua realidade, dos problemas, das conquistas, das lutas por melhores condições de vida, enfim, do cotidiano dos estudantes. Assim, Gusmão (2010) argumenta que abordar a cidade, seja na sala de aula e fora dela, além de possibilitar que todos os conteúdos geográficos sejam contemplados, permite a criação de condições favoráveis a interpretação e reflexão das relações que acontecem no cotidiano.

Uma forma de organizar o trabalho pedagógico e se fazer entendido para o professor Henrique é lançar mão de desenhos, pensamento compartilhado com Sérgio que, apesar de não

acharem que sabem desenhar, utilizam essa estratégia para explicar os conteúdos. Henrique (entrevista, 2021) explica: “[...] *não sei se é porque eu sou visual, mas penso que os alunos também são, por isso tenho a necessidade de representar as coisas. Representar e nomear facilita. Falo para os alunos: eu não sei desenhar, mas vou traduzir meus desenhos (risadas)*”. O professor Sérgio (entrevista, 2021) expressa: “*O visual na Geografia é extremamente importante, determinados conteúdos, ou são visualizados ou não são entendidos. Eu risco mesmo, trabalho mesmo em cima dos desenhos. Sou um péssimo desenhista, diga-se de passagem (risos)*.”

#### 4.1.3 Saberes da experiência dos docentes construídos na relação professor estudante

A relação professor-estudante é tema abordado por diversos autores que estudam sobre os saberes docentes, a exemplo de Tardif (2018), Libâneo (2013), Freire (2013). Ao serem questionados sobre essa relação, os professores relatam o quanto aprenderam ou modificaram sua prática ao trabalhar com a EJA, a importância do diálogo e de uma relação construída com base na confiança, como exemplifica Ione:

*Vejo que amadureci muito como professora depois que comecei a trabalhar com EJA. Me apaixonei pela questão do adulto que não teve a oportunidade, não quis ou não pôde na hora certa<sup>30</sup> estudar. Eu aprendo mais do que ensino. É você conhecer, chamo todos pelo nome. [...] É uma coisa que eu gosto e meus filhos falam: Minha mãe, eu detesto ir à rua com a senhora, porque a senhora para pra conversar, todo mundo já foi teu aluno! Eu disse: Eu acho é bom, eu acho é uma delícia isso (risos) (Ione, entrevista, 2021).*

O depoimento da professora Ione nos remete não apenas ao prescrito em lei sobre o perfil do estudante da EJA, mas, sobretudo, do que elucidam autores como Arroyo (2006, p. 22):

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos de vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno.

---

<sup>30</sup> Ver Gadotti (2013).

A mesma fala encontra ainda em consonância com Freire (2013), ao abordar que a amorosidade aos estudantes é algo indispensável para aquele que deseja ser um professor e se não gostar daquilo que faz, não poderá executar um bom trabalho. Assim como para Henrique (entrevista, 2021), ao explicitar que *“o diálogo é importante e resolve boa parte dos problemas, quanto melhor o relacionamento, mais fácil vai ser o processo de ensino aprendizagem. Tenho alunos que viraram amigos, se tornaram importantes na minha vida, tanto os mais velhos, quanto os mais novos”*.

Sérgio conta que trouxe de sua formação a característica de um professor mais *“durão e exigente”*, porém, os anos de profissão e as mudanças na educação, nisso inclui a relação professor estudante, adquiriu um novo olhar: *“[...] professor não é só conteúdo, muitas vezes você está ali e faz papéis que nem imaginava fazer. O que eu puder contribuir, colaborar com eles eu faço. Não mantenho distância de professor e aluno. Você ganha mais confiança quando é mais próximo”* (Sérgio, entrevista, 2021).

Stella também observa a mudança em sua prática no que se refere a essa relação: *“[...] eu era muito rígida na sala de aula, agora até que não. Hoje eu sou mais tranquila, amigável, mais participativa com eles. Tenho um olhar mais perceptível, mais selecionado, uma maturidade para poder identificar, ser mais cautelosa, mais humana com eles”* (Stella, entrevista, 2021).

Percebemos nas falas que *“O diálogo é a fonte geradora de reflexão, e o encontro com o outro é a primeira condição da instauração do diálogo em sala de aula [...]”* (CARVALHO, 2005, p.69). Portanto, quando ocorre uma aproximação e há cumplicidade entre as pessoas, principalmente entre professor e estudante, o diálogo flui como forma de demonstrar interesse pelo outro.

Carvalho (2005, p. 20) contribui, ainda mais, ao inferir que a *“mudança só se efetivará à medida que o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, visto que ‘pensar a prática’ é o ponto de partida para alterá-la. O alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza de sua ação”*, nos faz pensar que, na execução de sua prática, a característica mais marcante do professor é contribuir para a construção do conhecimento dos estudantes, ajudá-los na mediação entre a vida e a escola e sua inserção na sociedade, seja lá qual for seu lugar ou função, é inegável que um professor faz a diferença na vida do estudante tanto pessoal e/ou quanto profissional.

#### 4.1.4 Saberes sobre a Política da EJA para o Ensino Médio

No que se refere aos saberes dos professores sobre o documento “Política da EJA”, da rede Estadual da Bahia, vigente desde 2009, e nessa questão inclui a participação em cursos e eventos sobre a temática, os resultados apontam para o pouco ou nenhum conhecimento sobre o documento, como descreve Sérgio (entrevista, 2021): “*Sobre os documentos da EJA, eu não me lembro de ter estudado, não*”. Luiz (entrevista, 2021) alega: “[...] *a gente consulta, eu não me prendo, mas consulto sim. Até mesmo pra gente chegar na conclusão de que não estamos seguindo o que está projetado pra EJA*”. Henrique (entrevista, 2021) diz: “*Nunca parei para me debruçar e me perguntar quais os objetivos da EJA*”.

Stella, com indignação, relata, através de exemplo, como a EJA é abordada durante os quatro dias de Jornada Pedagógica em sua escola:

*1 dia lavando roupa suja, 1 dia discutindo proposta da Secretaria de Educação, 1 dia e meio para o ensino regular e algumas horinhas ali para dizer que não deu tempo, que acabou, que passou, que não deu tempo de fazer a discussão sobre a EJA, mas que o material está lá no site, que é só ir lá buscar e ler. E fica por isso (Stella, entrevista, 2021).*

Os professores falaram muito mais sobre a precariedade e a falta de momentos na escola para essas discussões do que a abordagem do documento em si. A participação em cursos e eventos sobre a EJA foi assim descrita por Luiz (entrevista, 2021): “*Nunca participei. Apenas de algumas reuniões promovidas pela própria escola como forma de tirar as dúvidas sobre a EJA*”. Stella participou de um curso sobre EJA há algum tempo, não se recorda ao certo o período, mas não foi bem avaliado por ela; ainda comparou com o curso<sup>31</sup> ofertado pelo Estado no ano de 2021, porém, de forma presencial. Ione participou de uma formação há cinco anos com uma mestranda, no entanto, o curso era composto por duas partes, apenas uma parte foi apresentada. A entrevistada não sabe dizer o porquê da não continuidade do curso. Henrique em seu depoimento relata:

*Eu estou trabalhando essa modalidade e nunca participei de curso algum da EJA, não tive informação nenhuma, nunca fiz nenhuma especialização, nunca teve na escola nada específico da EJA. Tem as reuniões que não quer dizer que não se discute, que não faz projetos, mas ocorre de uma forma geral. Eu nunca parei para pensar: agora eu preciso me especializar em EJA justamente por conta dessas dinâmicas de modalidades (Henrique, entrevista, 2021).*

---

<sup>31</sup> Formação Auêja (Ampliando Universos pela Educação de Jovens e Adultos), formação continuada realizada no período de agosto de 2021 a dezembro de 2021, com o objetivo de discutir a educação no chão da escola com a participação de coordenadores pedagógicos, gestores escolares e professores das redes estaduais e municipais da Bahia. <https://www.youtube.com/watch?v=yNoJWT8z04k>.

Os professores se mostram preocupados quanto ao entendimento da proposta, a forma de trabalhar, o compartilhar de informações com os colegas; alegam não ter momentos específicos nas escolas para esse fim; veem como agravante o excesso de disciplinas de cursos e modalidades diferentes, os quais precisam para complementar a carga horária seja de 20 ou 40 horas semanais. Não há critérios para se trabalhar na EJA, como afirma Sérgio (entrevista, 2021): *“Qualquer um pode ensinar a EJA, sem preparo, nada, sem conhecimento nenhum, do que é o projeto, do objetivo, nada. Então, joga o professor lá e o professor que se vire”*. Sobre isso, no documento política da EJA, no tocante aos princípios teóricos-metodológicos que a sustenta, o 13º princípio menciona uma:

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. 15).

Além do enunciado destacado, o documento aborda como deve ser o perfil<sup>32</sup> e formação do educador de EJA. No entanto, o que ocorre é a inserção de professores que, muitas vezes, não possuem o “perfil” elencado para tal tarefa, e há, ainda, a falta de condições para que ele conheça a proposta e se adapte ao currículo da modalidade. O professor Henrique exemplifica essa situação contando que esse ano ele está trabalhando com a EJA, mas o ano que vem pode ser que outro professor esteja em seu lugar, pois: *“Não tem essa de o professor que é da EJA tem que ficar na EJA, depende de um monte de coisa pra isso acontecer. Não existem critérios para distribuir a carga horária”* (Henrique, entrevista, 2021). Portanto, a fala do professor vai de encontro ao que preconiza o documento em seu princípio teórico-metodológico 13º.

Rodrigues (2020), em seus estudos, ressalta que, em muitas escolas, há dificuldades de implementação da política de EJA, e os motivos vão desde o desconhecimento ou a própria rejeição da proposta, ora em partes, ora de alguns de seus aspectos. A autora identificou que o item “orientações para o acompanhamento do percurso” é marcado por “excessos burocráticos a serem formalizados no acompanhamento do percurso da aprendizagem dos educandos” (RODRIGUES, 2020, p. 156). Assim, esse mecanismo, não tem cumprido o objetivo de orientar a prática docente de forma apropriada.

---

<sup>32</sup> Ver capítulo 3.

Notamos que, na prática, o trabalho pedagógico nas escolas pouco se diferencia do praticado no ensino diurno sendo a avaliação um ponto de interrogação. São questões presentes cotidianamente, tanto no discurso quanto na prática dos professores entrevistados, o que impede que a proposta seja implementada em sua totalidade, o que demonstra a necessidade de garantir formação continuada para os professores que atuam nessa modalidade de ensino, como apontado por Henrique:

*Na EJA, a gente fica um pouco no escuro, não sei de onde veio isso, talvez uma política que veio de cima e não chega no linguajar nosso, no chão da sala. Teria que ter um processo de formação, sendo definido quem trabalha com o quê porque eu não tenho condições de participar de um processo de formação agora e amanhã eu ter que trabalhar com o PROEJA. É muito difícil, mas precisaria dessa formação (Henrique, entrevista, 2021).*

## 4.2 O ensino de Geografia na sala de aula e os saberes docentes

Essa categoria traz os saberes que os professores de Geografia mobilizam, no tocante à gestão da sala de aula em turmas da EJA e à avaliação da aprendizagem. Dialogando com Libâneo (2013):

Em cada um dos momentos do processo de ensino o professor está educando quando: estimula o desejo e o gosto pelo estudo, mostra a importância dos conhecimentos para a vida e para o trabalho, exige atenção e força de vontade para realizar as tarefas; cria situações estimulantes de pensar, analisar, relacionar aspectos da realidade estudada nas matérias; preocupa-se com a solidez dos conhecimentos e com o desenvolvimento do pensamento independente; propõe exercícios de consolidação do aprendizado e da aplicação dos conhecimentos (LIBÂNEO, 2013, p.107).

Nessa categoria, construímos as seguintes subcategorias: Saberes sobre a gestão da sala de aula e saberes sobre a avaliação, as quais serão analisadas na sequência.

### 4.2.1 Saberes sobre a gestão da sala de aula

Para Gauthier *et al.* (2013, p. 139), a gestão da matéria e a gestão da classe “correspondem a duas funções pedagógicas fundamentais exercidas pelo professor: a de instruir e a de educar”. Assim, quando questionados sobre a melhor forma que utilizam para lidar com o cotidiano da sala de aula, os professores relatam, de forma geral, que o turno noturno é “mais tranquilo” para se trabalhar, como explica Luiz (entrevista, 2021): “[...]o aluno do noturno tem



essa característica, de ser composta por grande parte de alunos trabalhadores, pessoas responsáveis, à noite a gente conduz com mais facilidade”, e como proferido por Sérgio (entrevista, 2021): “É extremamente fácil trabalhar com eles porque normalmente são mais adultos, são mais conscientes não precisa de nenhum gerenciamento especial, sabem porque estão ali e o que querem ali”. Stella ratifica os depoimentos anteriores, ao esclarecer: “Não tenho trabalho com indisciplina, não. Muitos já são pais, mães, trabalham durante o dia e já chegam com o objetivo de estudar mesmo” (Stella, entrevista, 2021). São raros os conflitos, quando surgem, são mais geracionais, mas logo o professor utiliza de alguma estratégia para solucionar. Ione (entrevista, 2021) relata: “[...] aluno querer subestimar o outro eu digo: 'Não, na minha sala de aula as pessoas estão aqui para aprender, não vejo branco, preto, amarelo, gordo, magro, cores. Todo mundo aqui é igual. Então, vamos respeitar!'”

A professora Ione, bem como os demais, observa uma mudança no público da EJA; notam a crescente presença de adolescentes<sup>33</sup> matriculados na modalidade no turno noturno.

Quando surge algum estudante que “dá trabalho”, a professora Ione costuma chamar para conversar no final da aula para descobrir o porquê do comportamento: [...] *O que aconteceu? Eu posso ajudar em alguma coisa? Se você quiser falar, você fala, se não, eu vou te dizer uma coisa: quando estiver assim, não venha para a escola e justifique porque assim é ruim e você acaba magoando as pessoas e você não é desse jeito*” (Ione, entrevista, 2021).

No exercício do trabalho docente, o contexto da sala de aula pode ser desafiador para entender e gerir este espaço; o professor mobiliza saberes e assume posturas que vão além dos aspectos meramente profissionais, ao compreender que, “no cotidiano da sala, a essência da prática docente é ensinar, instigar e facilitar o raciocínio do aluno. É organizar o diálogo na perspectiva de provocar a reflexão e sistematização do conhecimento por parte do aluno” (CARVALHO, 2005, p. 108).

Por isso, Luiz, ao perceber que a turma está mais agitada, não importa se no matutino, vespertino ou noturno, sinaliza : “[...] *tem que parar e pensar, o que é que eu posso fazer? Às vezes, é preciso parar um pouco, tirar uns minutos para fazer uma brincadeira, contar um caso e de repente puxar o aluno de volta para aula, buscando atrair o aluno e não impondo um conteúdo, uma aula*”. Acrescenta que nas turmas onde a presença do adulto é a maioria, [...]

---

<sup>33</sup> O aumento da presença de jovens matriculados na EJA a partir dos anos 2000 recebeu o nome de “juvenilização da EJA” por autores estudiosos do assunto. Diante disso, Carvalho (2009, p. 1) assevera: “[...] A juvenilização, intensificada na contemporaneidade, decorre das deficiências do sistema escolar como a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar, da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno à escola, entre outras”.

*isso acaba inibindo o jovem, adolescente a fazer determinadas brincadeiras. Fica até sem graça”* (Luiz, entrevista, 2021).

Nessa conjuntura, Tardif e Lessard (2014, p. 43) concluem que o professor age dentro de um ambiente complexo, sendo, portanto, impossível controlar tudo que acontece, pois “são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, simbólico, individual, social, etc.” Os autores são enfáticos ao afirmar que “nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade ela mesma” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 43). Ao mesmo tempo, esses autores fazem uma comparação entre o trabalho docente e as demais profissões, sendo que, no primeiro, o “produto ou objeto sempre escapa, em diversos aspectos, à ação do trabalhador, enquanto o mesmo não acontece em muitíssimas outras atividades, nas quais o objeto de trabalho [...] fica inteiramente submetido à ação do trabalhador, que o controla como quer” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 43).

Henrique, por sua vez, acredita que o professor precisa de um conjunto de habilidades para “sobreviver” na profissão:

*Eu acho que para o professor se dar bem ele precisa ter muito mais habilidades que vem de fora do que aquelas relacionadas ao conhecimento, cognitivo ou até mesmo relacionado à didática. Eu não estou negando nada disso, acho que se na educação a gente chegar só com essa habilidade específica de trabalhar algumas coisas e não tiver outras habilidades como jogo de cintura, inteligência emocional, a gente não sobrevive. Eu acho que o professor tem que ter uma inteligência emocional enorme porque senão ele não sobrevive, ele adocece e até essa questão dos conflitos quando ele acontece, eu não levo mais pro lado pessoal* (Henrique, entrevista, 2021).

Henrique explica que já passou por diversas situações conflituosas em sala de aula, e hoje se considera um “*expert em lidar com conflitos*” e, por isso, a inteligência emocional é tão importante na profissão. Há casos em que ele pede “[...] *sai um pouco da sala quando quiser conversar, vai lá, conversa o que tem que conversar e volta*” (Henrique, entrevista, 2021). Sobre isso, Pinheiro (2020, p. 13), em seus estudos, aponta que o “professor é emoção lidando com uma série de emoções em seu ambiente de trabalho”, e ter a competência emocional é uma necessidade do professor, em virtude dos desafios que se apresentam cotidianamente na sala de aula.

O professor Sérgio faz uma observação em relação à gestão da sala de aula. Segundo ele, além dos conflitos e interrupções, é preciso gerir o tempo:

*O gerenciamento das atividades é que complica um pouco. São 30 minutos de aula normalmente e envolve todo um contexto da questão da violência no entorno da escola. O normal seria 50 minutos de aula, mas eles não ficam para os dois últimos horários porque tem que se deslocar para os bairros deles, para a casa deles, normalmente são bairros violentos, com guerra de tráfico, uma série de problemas (Sérgio, entrevista, 2021).*

Não é apenas sobre o tempo da aula, mas sobre tudo que ocorre antes para que a aula aconteça; tudo que ocorre durante a aula e o que ocorre depois da aula. Os estudantes da EJA enfrentam problemas diários que interferem diretamente no estudo, por isso a preocupação do professor não é vã e reforça que essa modalidade (na forma como está proposta) é mais que um direito garantido na lei; ela é, na verdade, a chave para inserir-se na realidade do nosso tempo, por isso, a imperiosa necessidade de trabalhar um currículo que contribua para o discente da EJA acessar o conhecimento que lhe permita a plena participação na sociedade.

#### 4.2.2 Saberes sobre a avaliação

A avaliação é um componente constitutivo do processo de ensino e aprendizagem e, por muito tempo, considerada como momento apenas de aplicar provas, atribuir notas e classificar os estudantes em aprovados e reprovados. Na prática, essa é uma realidade ainda presente em muitas instituições de ensino, porém, as discussões que se tem travado em torno do tema preconizam a busca por uma avaliação, a qual não fique limitada a um único momento, além de ser capaz de orientar e contribuir com a prática docente.

Os professores entrevistados consideram que avaliar não é algo simples de se fazer. Nas turmas de EJA, isso ainda se torna mais complexo, como explicita Ione (entrevista, 2021): “*A avaliação em si é difícil*”, ou como infere Luiz (entrevista, 2021): “*Eu vou te falar que é uma coisa terrível, viu! (rsrs)*”.

Destacamos nas narrativas que a infreqüência e a falta de base são elementos que dificultam o processo avaliativo na modalidade da EJA:

*Os alunos da minha escola possuem uma freqüência ruim. Sempre tem um grupo que frequenta direitinho, mas tem aluno que some um mês e depois volta, é complicado porque nesse intervalo ele pega o negócio andando e fica difícil. [...] A falta de base também é uma dificuldade na hora de avaliar (Henrique, entrevista, 2021).*

*A maior dificuldade para avaliar é ausência. O aluno que é frequente, você não tem dificuldade para avaliar, você consegue identificar se teve desenvolvimento, se houve uma evolução (Stella, entrevista, 2021).*

*“[...] a falta de base e infelizmente não é com um número desprezível de alunos é um número considerável. Às vezes o aluno ficou 10, 15 anos sem estudar, escola pra ele está totalmente fora da realidade e quando chega na escola é como se fosse um peixe fora d'água e pra fazer esse peixe nadar, entrar na água de novo é complicado (Luiz, entrevista, 2021).*

Nos excertos, a seguir, notamos uma característica comum entre esses professores, no que se refere ao papel da avaliação, que, além de avaliar o estudante, também é uma forma de avaliar o trabalho do professor e um significativo indicador de mudanças da prática docente.

*A avaliação é um instrumento pra você verificar o seu trabalho. Eu penso que em primeiro lugar é para avaliar o meu trabalho. A avaliação é esse instrumento que tem dois lados: não se avalia apenas o aluno, também estamos nos autoavaliando naquele momento (Luiz, entrevista, 2021).*

*A avaliação tem a ver com o que a gente espera do aluno e o que a gente espera do aluno é o que a gente espera da nossa própria aula, o fim é mesma coisa (Henrique, entrevista, 2021).*

*[...]ali eu vejo que ele está aprendendo ou não e faço uma avaliação em mim (Ione, entrevista, 2021).*

Essa reflexão sobre a prática é defendida por Pimenta (2012) como necessária para a construção da identidade do professor.

A avaliação que se pratica nas demais etapas da educação básica – Ensino Fundamental e Médio – não pode ser a mesma praticada nas turmas de EJA. Experienciar uma avaliação contínua e permanente que busque o desenvolvimento e autonomia do educando ainda é um desafio. Freire (2013, p. 114) destaca a importância de compreender a “prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com”. A avaliação não pode ser vista como um momento único de tomada de decisões verticais, mas momentos de construção de saberes. Ela é definida por Libâneo (2013, p. 217) como:

*componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas.*

Nesse sentido, a avaliação funciona como um suporte que dá base para todo o processo de ensino, uma vez que seus efeitos afetam a vida das pessoas. Conforme Rabelo (2010, p. 26),

é por meio da avaliação que “[...] se observa, se verifica, se analisa e se interpreta o processo de construção do conhecimento, dando atenção aos dados relevantes, e com o objetivo de tomar decisões em busca de uma aprendizagem efetiva”. Ao longo da história da avaliação, houve uma tendência na adoção de práticas avaliativas com o fim de medir, classificar e criar juízos de valor, de modo que ela funcionava como um instrumento de controle e gerava desigualdade e exclusão. Logo, fazer esta escolha de forma responsável e consciente a fim de propiciar a autonomia dos alunos é papel do educador que, por sua vez, precisa ter claro a sua concepção de avaliação para, diante disso, definir as metodologias, instrumentos e procedimentos de avaliação. O professor Sérgio tem a prática de solicitar à direção da escola a cada ano que se inicia “[...] pra colocar minhas aulas sempre conjugadas para que eu possa avaliar a atividade. Eu tiro 15 minutos, faço uma explicação e faço uma atividade sobre aquele conteúdo que trabalhei. Sempre atividades pequenas” (Sérgio, entrevista, 2021).

A professora Ione também realiza atividades diversas ao longo do processo, e a participação do estudante é o que mais conta para ela no momento de avaliar, mas observa: “[...] te confesso que a cada dia que passa a participação está pior. O aluno da EJA foi acostumado a responder apenas questionário, questionário e questionário, e isso me revolta” (Ione, entrevista, 2021). O professor Henrique fala da dificuldade em avaliar a parte escrita na modalidade da EJA, por isso evita o uso da prova: “Às vezes, não conseguem colocar no papel o que eles sabem, já na atividade eu forço eles irem fazendo e lembrando, isso no ensino presencial, quando não lembram explico novamente, eles perguntam e assim eu vou avaliando a atividade” (Henrique, entrevista, 2021). Conta que a participação do aluno nesse processo é necessária, o que possibilita maior envolvimento na construção da atividade. Luiz afirma que a prioridade é a participação do estudante, não apenas com a escrita, mas na oralidade, no entanto, a prova escrita é um momento importante.

Podemos notar que os professores têm a avaliação como um processo de formação, portanto não se limitando a momentos pontuais, assim como ressaltam Fernandes e Freitas (2007) que, na avaliação formativa, o professor precisa estar atento às aprendizagens dos estudantes durante o processo, e não avalia com a intenção última de dar nota, uma vez que a nota é apenas uma decorrência deste, no nosso caso de estudo, o conceito.

Questionados sobre a forma de registrar as aprendizagens dos estudantes, os professores se mostram confusos quanto aos critérios definidos nos Cadernos de Acompanhamento das Aprendizagens, disponibilizados pela SEC, como mostram os recortes de suas falas na sequência. Salientamos aqui que estamos falando de critérios, e não de resultados. Os critérios são aqueles aspectos que serão levados em conta, analisados no processo para se chegar ao

resultado. Assim, qualquer que seja o instrumento adotado pelo professor, ele será o meio de se chegar à resposta que seja relevante para compreender o processo de aprendizagem do estudante e mostrar caminhos para uma intervenção visando sua melhoria.

*A gente dá nota e transforma em conceito. A gente combinou assim, mas pra eles é só conceito: AC, EC e C. Fizemos um consenso de fazer a conversão de nota em conceito e na caderneta a gente coloca conceito (Ione, entrevista, 2021).*

*A gente avalia por conceito. Cheguei a fazer um parâmetro de notas e conceitos, mas não deu muito certo porque isso confunde. Às vezes em algumas turmas cheguei a dar nota, mas não considerando as notas e dizendo a eles que não tinham notas e sim conceitos porque os alunos queriam saber - como se a nota representasse o que eles tinham aprendido – e eles cobravam isso (Henrique, entrevista, 2021).*

*NA EJA é conceito, mas o conceito vem de uma nota. A gente converte (Sérgio, entrevista, 2021).*

*Nota para eles, mas para a gente é transformada em conceito. Eles não compreendem essa questão de conceito AC – a construir, não compreendem, então, a gente acha mais fácil falar que a nota, que a média é 5,0 e você tirou 7,0. Isso é uma prática antiga. No nosso documento, para a secretaria da escola são lançados os conceitos, mas na sala de aula é nota. Pelo menos, não me recordo e entre nós professores nunca discutimos isso não (Stella, entrevista, 2021).*

A avaliação na EJA deve estar voltada para uma “perspectiva contínua e formativa” (BRASIL, 2021, p. 7), o que corrobora Freitas (2014, p. 17), ao sinalizar que a avaliação “além de ser contínua, tem a finalidade de orientar a inclusão e o acesso contínuo de todos os conteúdos”. Precisa, também, ocorrer em momentos diferentes através da aplicação de instrumentos diversificados. No caso específico da modalidade da EJA, o professor faz o acompanhamento do processo de aprendizagem e, no final, apresenta o resultado ao estudante em forma de parecer descritivo.

Luiz relata que, no início, logo que começou a trabalhar na modalidade e não tinha o domínio do funcionamento da EJA, era prática comum fazer a conversão de nota em conceito “[...] de 0-4,9 o conceito era AC; de 5,0 -7,9 era EC e quem tirava acima de 8,0 era C. Com o passar do tempo a gente vai entendendo o funcionamento e vê que não é bem assim. Hoje, o conceito que a gente dá, já conseguimos visualizar durante todo o processo” (Luiz, entrevista, 2021). Percebemos que a experiência adquirida na modalidade contribuiu para a mudança em sua prática e no entendimento do processo avaliativo.

Sendo assim, a avaliação, ao visar o aprendizado do estudante, deve ser tratada com responsabilidade, e não como compensação, como destaca Sérgio (entrevista, 2021):

*[...] de certa forma, é uma avaliação diferente. A gente tem que relevar muita coisa, acaba sendo mais, par ser sincero, é muito assistencialista a avaliação na EJA porque quando você vai trabalhar entra o 'complexo do coitadinho': 'o aluno que veio da noite', 'o aluno que está aqui todo dia, sacrificado', 'que veio do trabalho'... aí, passa.*

Entendemos que essa visão, ainda presente no contexto da sala de aula, muitas vezes, interfere na avaliação, principalmente nos Conselhos de Classe, quando são usados como motivos para justificar o baixo rendimento do estudante. Voltamos a salientar que, na avaliação, o que está em jogo é o acompanhamento do estudante no processo de construção de conhecimento e, com isso, o que foi capaz de aprender ou construir enquanto saber para a escola e para a vida. Se a superação dos desafios diários não são exemplos de provas, as médias não traduzem (nem permitem) a aprendizagem.

### **4.3 O ensino de Geografia e a avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia da Covid-19**

O contexto sobre o qual as entrevistas aconteceram foi o da pandemia da Covid-19, como explicitado no primeiro capítulo. Os professores participantes adentraram o ano de 2021 trabalhando em um novo formato, as aulas remotas. Assim, dedicamos uma categoria para analisar esse contexto importante na vida dos professores – sujeitos da pesquisa –, que tiveram que mudar a prática para se adaptar ao novo formato. Buscamos compreender como o ensino de Geografia e a prática avaliativa se desenvolveram nessas condições, além de identificarmos os novos saberes necessários a esse contexto.

#### **4.3.1 Saberes sobre o ensino de Geografia e a prática avaliativa na pandemia**

O contexto em que se deu a pesquisa foi marcado pela pandemia da Covid-19, assim, para conter o avanço e o aumento no número de mortes, medidas importantes foram tomadas a exemplo dos cuidados com a higiene, em especial, uso de álcool em gel e uso de máscara, e o distanciamento social, sendo esta considerada uma das mais eficazes, de acordo a OMS. Para garantir esse distanciamento, as escolas foram fechadas temporariamente.

Em decorrência da pandemia da Covid-19, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 343/2020, no dia 17 de março, que autorizou “em caráter excepcional, a substituição das

disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem os meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2020). Assim, as escolas pararam de funcionar presencialmente, e os professores foram desafiados por um modelo que os obrigou a trabalhar de forma remota e enfrentar um novo saber pedagógico. Ramirez, Narita e Matos (2020), observam que tanto as situações de aprendizagem que o docente elabora são potencializadoras de seus saberes e impactam na sua prática quanto as adversidades que enfrentam. Durante a pandemia, os professores precisaram reorganizar seus saberes para atender às exigências do momento.

O ensino, no entanto, sofreu mudanças nesse novo formato, uma vez que os professores se viram obrigados a (re)inventar sua prática. Mesmo para os professores de Geografia que têm a sua prática forjada no fazer dessa ciência que, por natureza, é dinâmica e exige constantes atualizações, foi um grande passo. Cotidianamente, ao ensinar Geografia, eles precisam, segundo Cavalcanti (2005, p. 68), “enfrentar o desafio de se considerar, entre outras, a ‘cultura geográfica’ dos alunos”, afinal eles chegam à escola com “conhecimentos e a experiência cotidiana, suas representações, para serem confrontados, discutidos e ampliados com o saber geográfico mais sistematizado (que é a cultura escolar)” (CAVALCANTI, 2005, p. 68).

Em relação à forma como se ensina Geografia, Pereira, Ferreira e Santos (2014, p. 59) afirmam:

[...] muitas vezes não é abordada da forma desejada, ou seja, de forma que vise uma transformação social, escondendo, assim, uma potencialidade incrível, um conhecimento espacial que guarda informações imprescindíveis para o desenvolvimento econômico, social, político, cultural, ambiental do país. Portanto, a Geografia tem importantes desafios a superar neste século XXI.

Ao contextualizarmos a citação acima, destacamos, no âmbito das entrevistas, o ensino remoto e os seus desdobramentos como um dos desafios também a serem superados pela Geografia no século XXI. O ensino remoto trouxe mudanças. Santos (2020, p. 21) sustenta que “a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam” e atenta o autor que o momento pós-crise não será nada fácil, mas de “políticas de austeridade e maior degradação dos serviços públicos onde isso ainda for possível” (SANTOS, 2020, p. 25).

Quando questionados sobre o ensino de Geografia nesse contexto, os professores relatam que muitos estudantes não conseguiram acessar o ambiente virtual e as atividades propostas, “já que grande parte deles sofre com o problema de acesso à Internet e com a falta



de computadores e de espaço físico adequado, em suas casas, para participarem de aulas virtuais” (AMARAL; ROSSINI; SANTOS, 2021, p. 336).

A evasão foi percebida em todos os turnos, em especial, no noturno. No entanto, Henrique observa que a tecnologia ajudou no entendimento da Geografia. Para a Geografia é particularmente interessante lançar mão do recurso da mídia, pois nela é constante a abordagem de espacialidades, de problemas espaciais, como trânsito, enchente, terremoto, e, com a pandemia da Covid-19, os aspectos e a linguagem geográficos ganharam ainda mais visibilidade. Se por um lado os professores ficaram limitados por não ter uma interação como no presencial, por outro facilitou em razão da praticidade ao expor uma imagem, um vídeo de poucos minutos. Para Henrique, isso foi revolucionário.

*A gente pode passar um vídeo, uma imagem, um mapa sem perder tempo. Em certa medida ele é muito eficiente, mas tem muitos problemas também, às vezes a participação dos alunos é muito pequena. Essa distância para muitos pode causar uma certa desmotivação por mais que você mostre um monte de coisas que você acha legal. Essa desmotivação, esse silêncio, essa distância, também desmotiva do lado de cá (Henrique, entrevista, 2021).*

Se avaliar no modelo presencial já não era fácil, as dificuldades impostas pelo ensino remoto levaram os professores a ressignificar sua forma de ver e fazer a avaliação. Na EJA, a avaliação tem papel de destaque, ela acontece, logo no início, de forma diagnóstica e segue em todo o percurso como uma engrenagem que faz a aprendizagem girar. Durante a pandemia, ela tornou-se ainda mais complexa, conforme se vê no relato da professora Stella (entrevista, 2021): “[foi um] *faz de conta*”. Os critérios utilizados não foram elucidativos, segundo Henrique (entrevista, 2021): “[...] *parece que era muito subjetivo dependendo da interpretação do professor. Foi tão conturbado, fora do padrão que não sei dizer se teve de fato como avaliar*”. Luiz relata que gosta de ouvir o estudante, mas no ensino remoto parece que eles “[...] *perdem a fala, a língua, eles ficam mudos. Sempre tem uns dois ou três que terminam polarizando, perguntando e o restante da turma você fica sem saber o que está acontecendo*” (Luiz, entrevista, 2021). Conta, ainda, que são muitas as justificativas que os estudantes dão para não participar, entre elas, câmera quebrada, problema no áudio, no microfone, casa cheia, no entanto, “[...] *não temos certeza desses motivos que eles alegam em relação aos aparelhos tecnológicos. O que a gente faz? O jeito é acreditar. Se eles não falam, utilizo outros instrumentos como o Google Formulário, postagens no Classroom e fotografias das atividades no caderno*” (Luiz, entrevista, 2021).

A prática avaliativa no ensino remoto assumiu formas ainda mais heterogêneas que as comuns no modelo presencial. Cada professor definia os critérios segundo a realidade da sua turma. Para não ficar para trás, os estudantes buscavam meios para continuar “assistindo” as aulas, e as soluções encontradas foram muitas: pegar emprestado o celular dos pais, amigos, irmãos, colegas de trabalho – isso mesmo, muitos assistiam aulas trabalhando! Vale ressaltar que os estudantes que não tinham acesso à *internet* tinham o direito de pegar as atividades impressas na escola. Assim, respondiam a atividade, mas deveriam se deslocar para devolvê-las na escola.

Nada disso importou quando, no final do ano letivo, o governo do Estado determinou que, para fins de aproveitamento dos estudos, bastava considerar a frequência. Segundo Santos, Marques e Moura (2021), durante a pandemia, houve uma precarização ainda maior do trabalho docente e a nítida demonstração do distanciamento entre o que pretendem e sabem os professores (seus saberes e concepções sobre avaliação) e o que o sistema e a realidade lhes impõem, levando-os a atribuir papéis para a avaliação, com funções mais pragmáticas, sem levar em consideração sua visão formativa e crítica (SANTOS; MARQUES; MOURA, 2021).

#### 4.3.2 Saberes da docência em tempos de pandemia

Compreendemos que, de fato, os professores que atuam na modalidade da EJA são movidos por desafios constantes que os obrigam a viver em um incessante processo de aprendizagem; são situações que exigem transformação e ampliação de sua prática, todavia, as mudanças ocasionadas pela pandemia são semelhantes ao que o poema “Elogio do aprendizado”<sup>34</sup> sugere: “ Para aqueles cuja hora chegou/Nunca é tarde demais!”. Chegávamos a uma hora decisiva, voltávamos ao início.

Nessa seara, Tardif (2018) argumenta que os professores utilizam diferentes saberes em função do seu trabalho e das situações que venham a surgir, e não significa apenas relações cognitivas, mas relações mediadas pelo trabalho que possibilitem enfrentar e solucionar situações vivenciadas no cotidiano. A pandemia da Covid-19 trouxe desafios, e o saber lidar com a tecnologia foi um deles.

O ensino remoto exigiu do professor conhecimento dos recursos tecnológicos, recursos importantes, mas que se tornaram necessários para o uso de ferramentas que permitissem gravar aulas, editar, postar, atividades fundamentais para a realização das aulas. Sobre esse aspecto,

---

<sup>34</sup> O poema de Bertold Brecht, “Elogio do Aprendizado”, consta na epígrafe deste trabalho.

um ponto em comum nas falas diz respeito ao apoio e ajuda dos colegas de profissão no retorno da atividade profissional. Apesar do contato inicial com algumas ferramentas, as que eram fundamentais e necessárias no ensino remoto, como apresentar um vídeo, compartilhar uma tela, contou com a ajuda de colegas de profissão. Os depoimentos de Luiz, Ione e Sérgio são contundentes:

*O que eu tive de aprender de verdade? Tudo! Tudo relacionado à tecnologia. O que eu sabia de tecnologia era o “babá” era digitar um texto no Word, era fazer uma planilha no Excel era isso. Essa parte, por exemplo, de projetar uma aula, de transmitir uma aula é novidade. [...] vários colegas também me ajudaram já que eu não dominava esses recursos. Agora, eu já estou tendo facilidade, não que eu esteja um expert na área, mas hoje eu consigo preparar uma boa aula, consigo desenvolver com tranquilidade (Luiz, entrevista, 2021).*

*Foi difícil aprender? Foi. Eu já trabalhava com o Google Sala de Aula porque em 2020 eu aprendi com minha amiga, Rita. Eu tinha dificuldade em apresentar – como estou aqui com você -, mas depois a gente vai relaxando vai aprendendo e hoje de boa (Ione, entrevista, 2021).*

*Os formulários do Google eu nunca tinha trabalhado, eu aprendi a trabalhar com eles [colegas de profissão] para enviar as atividades (Sérgio, entrevista, 2021).*

As falas dos entrevistados Luiz, Ione e Sérgio estão de acordo com o que preconiza Tardif:

Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos ‘macetes’, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação. A colaboração entre professores de um mesmo nível de ensino que constroem um material ou elaboram provas juntos e as experiências de team-teaching também fazem parte da prática partilhada dos saberes entre os professores (TARDIF, 2018, p. 52-53).

Henrique relata que já havia feito dois cursos sobre TICs, ofertados pela SEC-BA, mas teve que reaprender. Para preparar aulas nesse contexto, precisou pesquisar vídeos, sites e, assim, produzir material diferente. Stella conta que, apesar de ter um computador e um celular, não sabia a diversidade de funções dos aplicativos: “*Eu não conhecia a função do Meet, por exemplo, quantas funções tem o Google, tem formulários. Contribuiu, ajudou muito, mas eu prefiro que volte essas aulas todo mundo junto e misturado*” (Stella, entrevista, 2021).

Compartilhar a tela de alguma apresentação – slide, vídeo, imagem, atividade – e, ao mesmo tempo, poder se ver dando aula e os rostos dos poucos estudantes que ligavam a câmera

foi, para a professora Ione, momento de se sentir mais próxima deles: “*A maior dificuldade era não ver o aluno, esse olhar, porque de qualquer forma os gestos fazem com que a gente saiba se a pessoa está compreendendo ou não. Depois que aprendi ficou tudo mais tranquilo*” (Ione, entrevista, 2021).

Os professores também expuseram a necessidade de se equiparem para dar aulas remotas. Ione relata que foi preciso investir em novo *notebook*, porque o computador antigo estava com problema; já Stella, precisou comprar um *notebook*, porque a demanda de trabalho aumentou e seus filhos também passaram a necessitar desses aparelhos em suas tarefas escolares. De modo semelhante ao ensino presencial, os professores se viram diante da escassez de material para trabalhar; no entanto, nesse momento, não foi possível contar com verbas ou recursos do Estado – cada um fez o que pôde, afinal, o professor lida com saberes e os mobiliza por meio de ações conscientes, e isso se refere tanto aos aspectos materiais quanto aos da formação.

Assim, corroborando Tardif (2018, p. 16): “o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar”. O professor, na realização da sua prática profissional, está sempre em contato com outras pessoas, com a complexa tarefa de ensinar ou responder satisfatoriamente, em um determinado espaço de trabalho (mas também de trocas e interações), inserido em uma sociedade. Ainda segundo Tardif (2018), o saber do professor carrega, pois, as marcas de seu trabalho, haja vista que é produzido e modelado no e pelo trabalho.

Se a pandemia revelou as potencialidades dos professores, ela também expôs, de forma cruel, as profundas desigualdades do nosso sistema educacional. Adotar o modelo de ensino remoto não pôs à prova apenas as aulas e recursos tradicionais de ensino e aprendizagem, mas desnudou o sistema, revelando a falta de investimento do governo em infraestrutura que possibilite a inclusão digital no cotidiano das escolas com a utilização de conexão de rede aberta, banda larga e meios de fazer com que os equipamentos necessários cheguem até os estudantes, pois, mesmo onde havia algum recurso, faltava experiência das escolas para lidar com as tecnologias de informação e comunicação (as chamadas TICs). Na casa da maioria dos estudantes não havia recursos tecnológicos para que pudessem continuar a estudar. Falta capacitação e apoio para que os professores possam ensinar, apoiar e orientar os estudos nesse formato.

Ressaltamos que é mister que as políticas públicas e investimentos sejam remanejados para essa área, a fim de garantir aos estudantes a integração de conhecimentos tecnológicos e

científicos na sua formação enquanto sujeitos de direito e partícipes na produção e interação dos bens socialmente produzidos, e, aos professores, condições dignas de trabalho e possibilidades de crescimento nesta profissão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os saberes da docência têm sido tema recorrente nos debates educacionais desde a década de 1990. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa qualitativa foi o de analisar os saberes mobilizados por um grupo de professores de Geografia da Rede Estadual de Ensino da Bahia para avaliar os estudantes do Ensino Médio na EJA. Enfatizamos que o saber docente foi observado na avaliação da aprendizagem, e não na formação ou no currículo. Entendemos que a avaliação da aprendizagem está relacionada ao processo de ensino e se constitui como um instrumento a serviço da qualidade na educação.

De acordo com a pesquisa realizada, constatamos e reiteramos a importância da avaliação no processo educativo e buscamos entender como ela ocorre no contexto das aulas de EJA. Para isso, ouvimos docentes, a fim de detectar como compreendem a avaliação, que instrumentos adotam e quais saberes mobilizam ao pensar (e fazer) a escolha de um processo avaliativo em turmas de EJA.

A partir da análise dos dados produzidos com as entrevistas semiestruturadas, destacamos que os saberes mobilizados pelos professores de Geografia vão além daqueles específicos da disciplina de Geografia e das disciplinas correlatas; perpassa, na verdade, o campo da experiência, da vivência.

Constatamos que os saberes adquiridos, tanto na prática profissional quanto na troca entre os pares, resulta do que a literatura estudada denomina de saberes experienciais (TARDIF, 2018), saber experiencial (GAUTHIER, 2013), saber da experiência (PIMENTA, 2012). São esses os saberes que sobressaem em relação a outras fontes de saberes que se ampliam e ramificam pelas experiências na atuação profissional do professor; o acervo de seus saberes se apresenta muito diversificado, compostos de elementos oriundos dos conteúdos específicos da ciência geográfica, das imbricações com valores e vivências socioculturais e pessoais, das interações interpessoais e interdisciplinares e das experiências profissionais.

As categorias analisadas durante o trabalho revelaram que os professores entrevistados, no tocante à formação inicial, não desconsideram os saberes adquiridos, mobilizados nessa etapa, no entanto, condenam a supervalorização dos saberes do conteúdo das disciplinas em detrimento dos saberes pedagógicos, como nos revela Tardif (2018), aqueles que se referem ao como ensinar, o fazer no cotidiano da aula. Apontam a necessidade de articulação entre teoria e prática na formação dos futuros profissionais da educação, além de revelarem que o planejamento pedagógico é realizado tomando como base os conhecimentos que os estudantes trazem de suas vivências.

Verificamos que, para realizar a complexa tarefa de ser professor, exige-se deste, além dos saberes já conhecidos, a mobilização de outros saberes ligados à emoção, ou seja, a competência de solucionar conflitos, escassez de material, situações adversas que surgem. Muitas e diversas são as situações por eles vivenciadas.

Os dados revelam, ainda, que o saber curricular – aquele referente ao programa, currículo –, no caso em questão, o documento orientador da política da EJA no estado da Bahia, não é bem assimilado pelos professores. A falta de conhecimento ou a pouca compreensão se dá em virtude de uma série de questões, entre elas a rotatividade nas turmas de EJA, a diversidade de cursos e programas na escola que dificulta a compreensão da proposta; a falta de espaços de discussões sobre a modalidade nas unidades escolares onde os entrevistados atuam. Sendo assim, a avaliação ocorre com base na prática recorrente, dando enfoque aos momentos de participação e discussão nas aulas, não desprezando o momento da prova, mas não como ponto de chegada, apenas uma etapa a mais a ser avaliada no processo individual dos estudantes.

Nos achados, a avaliação não é vista pelos professores entrevistados somente como uma simples verificação de resultados, mas como uma ferramenta indispensável para a reorganização do trabalho e a melhoria da prática docente. Embora seja considerada uma tarefa complexa, eles compreendem e procuram utilizar a avaliação como meio de aprimorar a aprendizagem, e, na medida do possível, buscam aplicar as formas de avaliação proposta nos documentos legais da EJA, como a diagnóstica, contínua e formativa, sem se referir, contudo, a uma concepção de avaliação eleita para sua prática. No entanto, compreendemos que as práticas adotadas são formas de avaliação mais democráticas e comprometidas com a aprendizagem do estudante.

Acreditamos que não há uma concepção única que dê conta desse momento do ato educativo, mas que, para se avaliar na modalidade EJA, urge a necessidade de mesclar concepções com o intuito de propiciar aprendizagens significativas e tornar esse momento rico e diverso em aprendizagens. Para tanto, o diagnóstico é parte importante, como relatado pelos participantes da pesquisa. Ao afirmar que utilizam vários instrumentos para avaliar e que estes ocorrem em momentos diferentes, inferimos que os professores adotam a avaliação formativa como parte de um processo de construção do conhecimento. Ao reportarem aos sujeitos da EJA, com olhar atento às características desse público, que, por vezes, ficou excluído do processo educativo e ora retoma os estudos, os professores adotam uma postura emancipadora nesse contexto, pois buscam em suas aulas, com os conteúdos disciplinares de Geografia, levar os sujeitos a terem autonomia e conscientes de sua realidade que sejam capazes de transformá-la.

Embora a abordagem qualitativa e as características metodológicas utilizadas não nos permitam a generalização dos resultados, supomos que a adoção das mesmas abordagens, em meios e/ou contextos com características similares, poderá ter resultados aproximados aos identificados por nós.

Além disso, um dos pontos fortes da pesquisa e resultado deste estudo que definimos como principal achado foi o posicionamento consciente e comprometido dos professores com sua formação: têm convicção da importância de atualizar seus conhecimentos para melhorar sua prática e poder contribuir para a formação dos estudantes da EJA, que recorrem à escola em busca de um futuro melhor.

Outro ponto que consideramos de elevada importância foi a identificação de indícios de um novo saber pedagógico. Os saberes elencados pela teoria por nós estudados não foram suficientes para nomear o ensino no contexto do ensino remoto. Um saber que não está nomeado pela literatura, mas que tem suas raízes nas Tecnologias da Informação (TICs), uma vez que ter essa noção foi imprescindível para que o ensino remoto emergencial acontecesse. O saber docente é dinâmico, e esse saber ainda não foi nomeado. No contexto da pandemia da Covid-19, os professores se viram sem respostas; o que era comum na prática educativa não mais adiantava, necessitava de novas práticas, novos saberes que, aos poucos, foram sendo adquiridos e ou mobilizados, como o saber das tecnologias digitais.

Assim, novos saberes pedagógicos foram indispensáveis para que o professor pudesse trabalhar no ensino remoto. Enfatizamos que nenhum dos saberes estudados por nós, nas perspectivas de Tardif, Gauthier, Pimenta, estudiosos que elegemos para dar conta da pesquisa, foi suficiente para explicar como os professores iriam ensinar no contexto da pandemia e, muito menos, avaliar as aprendizagens dos estudantes nessas condições. Eles mobilizaram os saberes da ação pedagógica e da experiência, todavia, um novo saber surgiu da ação pedagógica. Que saber foi esse mobilizado no contexto da pandemia para dar conta dos usos da tecnologia? Reconhecemos que é um saber docente, mas que tal saber ainda não foi nomeado.

Os professores foram levados a aprender algo novo e a ensinar o que já sabiam de um jeito novo; disso demandava a continuidade da existência da própria profissão. Tiveram que aprender coisas novas, porém a fonte de aquisição eram outras; buscaram os pares, cursos, as *lives* e tutoriais ensinando como navegar na plataforma *Classroom*. A educação se deu mediada pelas tecnologias, pautada em um saber informacional e tecnológico.

Desta forma, a partir do exposto, acreditamos ter evidenciado em nosso estudo as características de uma abordagem pedagógica em que os saberes docentes se revelaram múltiplos. Ao longo da pesquisa, mostramos os saberes necessários para o professor de



Geografia exercer seu trabalho de modo a contribuir na formação dos estudantes da EJA. Argumentamos, ainda, que, consoante os teóricos mencionados no texto, tais saberes são plurais, surgem de diferentes fontes e, ao longo da carreira, são aperfeiçoados na prática profissional, através da experiência em sala de aula e no contato com os pares.

Poderíamos dizer que os saberes mobilizados pelos professores de Geografia da Rede Estadual de Ensino da Bahia, por nós pesquisados para avaliar os estudantes do Ensino Médio na EJA, são os experienciais adaptados ao contexto cotidiano do trabalho docente; contudo, ousamos sugerir que os saberes que eles mobilizaram são os saberes “metaformativos”. O prefixo “meta”, (do grego *metá*), significa “em seguida”, “ir além”. Consideramos que tanto os saberes mobilizados para avaliar quanto a avaliação feita pelos professores em questão se caracterizam como resultantes da formação e para além da formação. Ou seja, assim como a proposta de organização e avaliação da modalidade da EJA é circular e contínua, os saberes mobilizados pelo professor também se retroalimentam no que Freire (2018, p. 121) define como “os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo”.

Nesse caso, ir além da formação não significa acumular títulos, mas ir além do domínio dos saberes da ciência geográfica, se apropriar de outros saberes igualmente fundamentais para o sucesso da sua prática. Devido ao seu caráter amplo e desafiador, o ensino da Geografia exige dos professores uma constante reflexão entre o pensar e o fazer, e novamente pensar para fazer e pensar sobre o fazer. É necessário, portanto, investir em formação continuada, como uma meta do Plano Estadual de Educação da Bahia-PEE-BA, ter momentos nas Atividades Complementares para formação continuada e a reconfigurar estas atividades com a interface do coordenador pedagógico para possibilitar as formações. A tecnologia veio para ficar, e com ela a importância de capacitação profissional através da atualização dos saberes e aprendizagem constante.

Com as mudanças nos organizadores curriculares da EJA de 2022, novas características foram acrescentadas ao documento, portanto, é importante que futuras pesquisas desenvolvam essas abordagens e outros aspectos sobre a modalidade. Além disso, consideramos que esta pesquisa pode contribuir também com professores interessados em qualificar os processos de construção dos saberes docentes associados à modalidade da EJA, para que ampliem seus conhecimentos e aprimorem sua prática. É necessário que as políticas atinjam um número maior de pessoas, e que a EJA seja colocada de forma profícua no centro dos debates, das pesquisas, de ações positivas.

Não estamos dizendo, com isso, que a tarefa de ensinar e as condições de trabalho dos professores da EJA sejam simples, e que há uma solução logo ali. Ressaltamos que ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar as metas estabelecidas no documento, a começar pela dificuldade que os próprios professores enfrentam ao iniciar uma pesquisa em busca de uma formação. Não podemos deixar de mencionar que a ausência de uma formação específica de professores para atuar na modalidade é um entrave no pleno desenvolvimento das propostas e, para além disso, nas escolas inexistem espaços de articulação, de discussão da EJA, falta a interação e a troca entre os pares.

É urgente investir em formação continuada e acompanhamento das mudanças, além de garantir meios e condições de acesso e continuidade de trabalho para o professor e de estudos para os estudantes. Isso tem sido um limitador para a configuração do campo da EJA. Por isso, reiteramos: somente quando a educação for prioridade e seus profissionais adequadamente valorizados pelos gestores públicos, eles poderão contribuir para o avanço da igualdade e correção da injustiça educacional em nosso país.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, M. M. do; ROSSINI, T. S. S.; SANTOS, E. O. A viralização da educação online: a aprendizagem para além da pandemia do novo coronavírus . **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 334-355, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.6825. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6825>. Acesso em: jun. 2022.
- ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; Giovanetti, Maria Amélia Gomes de Castro; Gomes, Nilma Lino (org.) **Diálogos na educação de Jovens e Adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. I, p. 1-108, ago. 2007a.
- ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 296. Disponível em: <http://forumeja.org.br/un/files/Formacaodeeducadoresdejovenseadultos.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.
- BAHIA (Estado). Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Diário Oficial**, Salvador, BA, 30 dez. 2014.
- BAHIA (Estado). Decreto nº 16.722, de 12 de maio de 2016. Altera o Anexo Único do Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014, que dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação. **Diário Oficial**, Salvador, BA, 12 mai. 2016.
- BAHIA (Estado). Decreto nº 17.377, de 01 de fevereiro de 2017. Altera as denominações e as finalidades de unidades administrativas da Secretaria da Educação. **Diário Oficial**, Salvador, BA, 01 fev. 2017.
- BAHIA (Estado). Decreto nº 6212 de 14 de fevereiro de 1997. Define critérios para organização administrativa das Diretorias Regionais de Educação e Unidades Escolares da Rede estadual de Ensino Público. **Diário Oficial**, Salvador, BA, 14 fev. 1997.
- BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Organizadores Curriculares Essenciais 2020/2021**. Salvador, BA, 02 mar. 2021. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/organizadores-curriculares-essenciais>. Acesso em: 13 dez. 2021.
- BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Política de EJA da Rede Estadual**. Aprendizagem ao Longo da Vida. Salvador: Coordenação de Educação de Jovens e Adultos; Secretaria da Educação, 2009.
- BAHIA. Secretaria do Estado. **Documento Base Educar para Transformar: Um pacto pela Educação**. Bahia, 2015. Disponível em: [institucional.educacao.ba.gov.br/private/documentos](http://institucional.educacao.ba.gov.br/private/documentos)

BAHIA. SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAI (SEI). **Mapa - Núcleos Regionais de Educação**: Salvador: SEI, 2021.

BAHIA, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Educação de Jovens e Adultos jornada pedagógica 2022. **Canal do Youtube SEC**, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F4UAiBVCbvQ>. Acesso em: fev. de 2022.

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos**: currículos e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2021.

BISPO, S. V. de S.; DE FARIA, E. M. da S.; GARCIA, E. E. B. Políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos: entre o ideal e o real. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 15, n. 32, p. 305–320, 2021. DOI: 10.22420/rde.v15i32.1245. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1245>. Acesso em: 17 dez. 2022.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 14 abr. 2020

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acesso em: 14 abr. 2020

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1 de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_federal\\_cne\\_1.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_cne_1.pdf). Acesso em: 14 abr. 2020

BRASIL. **Resolução nº 3, de 15 de junho 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category\\_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021**. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao\\_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf). Acesso em: 22 set. 2021

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Senado Federal. **Emenda Constitucional nº. 53/2006**. Brasília: 2006

BRASIL. **Documento Base Nacional para a VI CONFINTEA**. Brasília: MEC, março de 2008.

BRASIL. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#:~:text=LEI No 13.005%2C DE 25, Art. Acesso em: 22 set. 2021](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#:~:text=LEI No 13.005%2C DE 25, Art. Acesso em: 22 set. 2021)

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.

BRASIL. MEC. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: set. 2021.

BRECHET Bertold. **Elogio do Aprendizado**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CALLAI, H. C. A formação do professor de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, 20: dez., p. 39-45, 1995.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? muda o ensino?. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 16, p. 133–152, 2001.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 173.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, Aug. 2005. Acesso em 02 nov. 2020.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá: EdUfmt, 2005.

CARVALHO, R.V. A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente? *In* 9ª **Congresso Nacional de Educação/ 3º Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Paraná, 2009.

CASTELLAR, S. M. V. A formação de professores e o ensino de Geografia. **Terra Livre**, v. 1, n. 14, p. 51–59, 2015.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, L.S. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. *In*: CASTELLAR, Sonia (org.) **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: contexto, 2005.

CAVALCANTI, L.S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. *In*: SILVA, Aida Maria M. et. al. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE**, 2006. p. 109 – 126.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Trad. Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014

CRUZ, Antonio Carlos dos Santos. Avaliação e prática pedagógica EJA. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 11, Vol. 01, pp. 05-26 novembro de 2018.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, v. 1, n. 2, p. 31-40, 2007.

DI PIERRO, Maria Clara. Os desafios para garantir a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Gestão Escolar**, v. 31, p. 25–28, 2014.

EUGÊNIO, B. G. **O Currículo Na Educação De Jovens E Adultos**: entre o formal e o cotidiano numa Escola Municipal em Belo Horizonte. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. FREITAS, Luis Carlos de. Currículo e avaliação. *In*: **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 2 ed. Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. São Paulo: Paz e Terra, 1979. (Col. Educação e Comunicação. v. 1).

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. Cortez, São Paulo, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2018.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, Ano 2, n. 2. jul. 2013, p. 12-29. <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa Social**. 6 ed., São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Editora Record 2004 8ª ed.

GOMES, Bárbara. **Pacto pela Educação**: governador se reúne com empresários e pede apoio. Página virtual do Grupo Metropole, 2015. Disponível em: <https://www.metro1.com.br/noticias/politica/902,pacto-pela-educacao-governador-se-reune-com-empresarios-e-pede-apoio>. Acesso em: mar. de 2022.

GUSMÃO, Adriana David Ferreira Gusmão. Sampaio, Andrecks Viana Oliveira. Descortinando o mundo: práticas e perspectivas no exercício do olhar geográfico sobre a cidade. **Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 15-23, jul./dez. 2010. Acesso em dez. 2022.

HADDAD, Sérgio. **Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local**. Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA. São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, Sergio. **Educação de Jovens e Adultos, direito humano e desenvolvimento humano. Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

HAMBURGO. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos: V CONFINTEA, Alemanha: Julho, 1997. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br/pi/files/V%20Confintea%20Hamburgo%201997.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IRELAND, Timothy Denis. **Educação ao longo da vida**: aprendendo a viver melhor. *Sisyphus-Journal of Education*, v. 7, n. 2, p. 48-64, 2019.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013. 2ª edição

LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais**: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. 2010. 258f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=saber>. Acesso em 15 nov. 2021

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia?** Notas de estudo de Geografia. 2 ed. 2009.

MORMUL, N. M. Eu professor?! Entre vivências e diálogos. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 28, n. 54, p. 552-573, jul. 2018.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. *In*: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Aline Benedita Teixeira de; LIMA, Martha Barbosa; PINTO, Eliane Aparecida Toledo. **Educação de Jovens e Adultos (EJA): Perspectivas Metodológicas e Aprendizagem Significativa**. Mimesis, Bauru, v. 33, n. 2, p. 181-204, 2012

PEREIRA, E. R. de M; FERREIRA, G. H de A; SANTOS, A. O. Didática e Ensino De Geografia hoje: Possibilidades e desafios. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 5, n. 9, p. 43-62, jul./dez. 2014.

PEREIRA, R. da S.; SANTOS, C. C. de F. O escrito, o dito e o feito: a educação baiana nos primeiros 120 dias do segundo mandato de Rui Costa. *In*: ADRIÃO, T.; MARQUES, L. R.; AGUIAR, M. A. da S. (orgs.). **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham?** Meio Eletrônico - Brasília: Anpae, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2012. Cortez.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004

PINHEIRO, Eliana de Souza. **A competência emocional como um dos saberes do docente e os seus impactos no ensino-aprendizado**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista. 2020

PONTUSCHKA; N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

RABELO, Kamila Santos de Paula. **Ensino de geografia e avaliação formativa da aprendizagem: experiências e princípios na rede pública de Goiânia-GO**. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3357>. Acesso em: 14 abr. 2020.



RAMIREZ, R. A.; NARITA, A. T.; MATOS, T. V. de. Saberes experienciais em tempos de pandemia: narrativas docentes. **Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade – RIET**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 115–128, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/riet/article/view/14379>. Acesso em: 05 mai. 2022.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, 1999 v. 20, n. 68, 184-Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300010>>. Epub 02 Out 2000. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300010>.

RODRIGUES, M. M. **Educação ao longo da vida**: a eterna obsolescência humana. 208f. Tese (doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

RODRIGUES, Rosimeiry Prado. **Avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos nas ciências humanas**: um estudo colaborativo com docentes da educação pública da rede estadual de ensino da Bahia. Dissertação (mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2007, v. 12, n. 34 Acesso em: jan. 2022, pp. 94-103. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>>.

SAGGIORATO, B.; LEME, R. Os saberes do professor de Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**. v. 24, p. e35, 2020. DOI: 10.5902/2236499442578. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/42578>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SANTOS, J. J. R. Especificidades dos saberes para a docência na educação de pessoas jovens e adultas. **Práxis Educacional**, v. 6, n. 8 p. 157-176 jan./jun. 2010.

SANTOS, H. S. A. **A recontextualização do ensino de geografia no currículo do ensino médio**. 130f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

SILVA, Daniele Cariolano da; LEMOS Claudeth da Silva; THERRIEN, Jacques. Saberes docentes necessários ao ensino de geografia: reflexões discentes iniciais. **Humanidades e Inovação**, v. 8, n.41, p. 223-236, 2021.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício do professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice, RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, p. 209-244, Dezembro/00. Acesso em nov. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. **Seminário de pesquisa sobre o saber docente**, 1996, Fortaleza. Anais. Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**, v. 4, p. 215-233, 1991.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Editora Atlas S.A. 1987. Disponível em: [file:///D:/Perfil%20Usu%C3%A1rio/Desktop/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em\\_Ciencias-](file:///D:/Perfil%20Usu%C3%A1rio/Desktop/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-). Acesso em: 14 abr. 2020.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. *In*: **O ensino de geografia no século XXI**. (Org.) 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 220-248.

VIEIRA, Ernan Rodrigues. **Educação dialógica, o lugar e o ensino de geografia no EJA**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Campus de Francisco Beltrão, 2013. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_unioeste\\_geo\\_pdp\\_ernan\\_rodrigues\\_vieira.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_geo_pdp_ernan_rodrigues_vieira.pdf). Acesso em: 14 abr. 2020.

VINUTO, Juliana. **A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa**: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/16320788/A\\_Amostragem\\_em\\_Bola\\_de\\_Neve\\_na\\_pesquisa\\_qualitativa\\_um\\_debate\\_em\\_aberto](https://www.academia.edu/16320788/A_Amostragem_em_Bola_de_Neve_na_pesquisa_qualitativa_um_debate_em_aberto). Acesso em: 21 dez. 2021.

YIN. Robert. **Estudo de caso**: planejamento e método. Porto Alegre: Artmed, 2001.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Roteiro de entrevista.

#### **Bloco 1. Percurso formativo**

- Tempo de atuação como docente na Educação Básica e na modalidade EJA;
- Motivação na escolha da profissão docente;
- Lembranças do tempo de estudante no ensino fundamental e médio e as influências recebidas para a prática docente.

#### **Bloco 2. Graduação**

- Avaliação da formação recebida;
- Pontos positivos e negativo na formação inicial;
- Relação entre o conhecimento específico da Geografia e o conhecimento pedagógico na graduação;
- Contribuição das disciplinas pedagógicas na compreensão do exercício da docência;
- Processo avaliativo realizado na graduação.

#### **Bloco 3. Experiência profissional**

- O início da carreira docente;
- Dificuldades enfrentadas;
- Práticas docentes que foram abandonadas ou ressignificadas ao longo da carreira;
- Saberes adquiridos ao longo da profissão;
- Gestão da turma;
- Afetividade com a profissão.
- Relação profissional com os pares e organização coletiva do trabalho.

#### **Bloco 4. O Currículo e o ensino de Geografia**

- Importância da Geografia na formação do estudante do Ensino Médio da EJA;
- Conteúdos de Geografia mais difíceis de serem trabalhados e superação dos desafios;
- Conteúdos específicos de Geografia;
- Metodologias de ensino utilizadas;
- O livro didático na EJA;
- Organização do trabalho pedagógico;
- Uso de software específico de Geografia para trabalhar em sala de aula;
- Documentação oficial da EJA.

#### **Bloco 5. A Prática avaliativa e o ensino remoto**

- Concepção de avaliação;

- Instrumentos utilizados para verificar a aprendizagem dos estudantes da EJA;
- Dificuldades ao avaliar a aprendizagem;
- O ensino remoto e a avaliação;
- Saberes no contexto da pandemia.

## ANEXO

### Capim Teimoso (Ochelsis Laureano)

No meio da corredeira,  
Por de trás da cachoeira,  
Não sei como foi nascer,  
Um valente capinzinho,  
Que apesar de ser fraquinho,  
Lutava pra vencer.

Aquele capim mimoso,  
Que te batizei por teimoso,  
Parecia com fé lutar,  
Na corredeira arcadinho,  
Lutava e conseguia alevantar.

Mal o pobre se empinava,  
Seguidinha se curvava,  
Numa luta contra a sorte,  
Como que para mostrar,  
Que a teimosia em lutar,  
Transforma o fraquinho em forte.

Que lição interessante,  
Me ensinou naquele instante,  
Aquele capim mimoso,  
A vida é uma corredeira,  
E a gente queira ou não queira,

Tem que ser capim teimoso.