



Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu*
Especialização em EJA
Campus Nilópolis

Louise Nogueira Deluca Gouvêa

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: desafios docentes no contexto de uma escola da Baixada Fluminense

Nilópolis/RJ
2016

Louise Nogueira Deluca Gouvêa

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: desafios docentes no contexto de uma escola da Baixada Fluminense

Trabalho de conclusão de curso apresentado como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de especialista em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Prof^ª . Ms. Fernanda Paixão de Souza Gouveia

Nilópolis/RJ
2016

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: desafios docentes no contexto de uma escola da Baixada Fluminense

Louise Nogueira Deluca Gouvêa¹

Orientadora: Prof^a . Ms. Fernanda Paixão de Souza Gouveia

RESUMO: Diversas pesquisas revelam que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que costuma ser negligenciada pelas universidades nos cursos de licenciaturas. Da mesma forma, geralmente, as instituições, com as quais os docentes que atuam na EJA possuem vínculo empregatício, não oferecem formação continuada para seus profissionais, o que colabora para aumentar os desafios normalmente enfrentados pelos educadores no cotidiano da EJA. Sendo assim, essa pesquisa, de abordagem qualitativa, objetivos exploratórios e procedimentos técnicos bibliográficos e de levantamento, tem como finalidade identificar as dificuldades vivenciadas pelos professores no contexto da EJA de uma escola pública do município de Japeri, na Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro. Desvelar tais dificuldades, bem como as práticas e os saberes utilizados pelos docentes para superá-las contribui para avaliar o processo de formação inicial e continuada desses professores. Para tanto, o estudo teórico foi baseado nos trabalhos de Arroyo (2006), Calháu (1999), Couto e Bomfim (2008), Freire (1987), Rummert (2006), Soares (2010; 2013), dentre outros. Já para a pesquisa de campo, o instrumento utilizado foi um questionário, aplicado aos docentes do 2º segmento da EJA e uma entrevista semiestruturada com a gestora da escola estudada. Através dos discursos resultantes de tais instrumentos de pesquisa, foi possível perceber que a falta de uma formação mais específica para a EJA, tanto inicial quanto continuada, aumenta os desafios cotidianos nesta modalidade de ensino, uma vez que os docentes são obrigados a aprender na prática a lidar com as especificidades desse público.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação Inicial e Continuada. Práticas Docentes.

ABSTRACT: Several surveys reveal that the Youth and Adult Education is a teaching method that is often neglected by universities in undergraduate courses. Likewise, generally, the institutions with which the teachers who work in adult education have employment do not provide continuing education for its employees, which contributes to increase the challenges typically faced by educators in the daily EJA. Thus, this research, qualitative approach, exploratory objectives and bibliographic and lifting technical procedures, aims to identify the difficulties experienced by teachers in the context of adult education at a public school in the municipality of Japeri, Baixada Fluminense, the metropolitan area of Rio from January. Unveiling these difficulties as well as the practices and knowledge used by teachers to overcome them contributes to evaluate the process of initial and continuing training of these teachers. Therefore, the theoretical study was based on the work of Arroyo (2006), Calháu (1999), Couto and Bomfim (2008), Freire (1987), Rummert (2006), Soares (2010, 2013), among others. As for the field research, the instrument was a questionnaire applied to the teachers of the 2nd segment of the EJA and a semi-structured interview with the management of the studied school. Through the speeches resulting from such research instruments, it was revealed that the lack of a more specific training for adult education, both initial and continuing increases the daily challenges in this type of education, since teachers are forced to learn in practice to deal with the specifics of this audience.

Keywords: Youth and Adult Education . Initial and Continuing . Teachers practices.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, pretende-se investigar os desafios cotidianos enfrentados pelos docentes da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública de Japeri, município situado na Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro, além de reconhecer quais são as práticas educativas e saberes utilizados pelos educadores para a superação dos desafios existentes nessa modalidade e, por fim, analisar se os processos de formação inicial e continuada, se houver, implicam os educadores nestas práticas.

Para atender a EJA, de acordo com o censo escolar de 2014, a rede pública municipal de Japeri, conta com quatro unidades escolares, somando 1541 alunos matriculados nesta modalidade de ensino. Cabe ressaltar que Japeri é um município conhecido pelo alto índice de pobreza, apresentando um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,659, segundo dados do IBGE.

Sabe-se que os jovens e os adultos que frequentam as turmas de EJA são marcados tanto pelo processo de marginalização social como pelas diversas interrupções na trajetória escolar. Isso contribui para a grande heterogeneidade do público da EJA, apesar do comum pertencimento à classe trabalhadora mais pobre. Por não saber como lidar com essas especificidades, os docentes dessa modalidade de ensino tendem a usar as mesmas práticas utilizadas com os educandos do ensino regular e a ofertá-los uma educação compensatória sem que haja uma contextualização dos conteúdos escolares (DI PIERRO, 2005).

Além disso, muitos outros desafios permeiam o cotidiano da EJA como a falta de materiais didáticos, os problemas de infraestrutura, o cansaço dos alunos e dos profissionais da educação atuantes nessa modalidade, o que decorre da exaustiva jornada de trabalho, da falta de conhecimentos das especificidades dos discentes, dentre outros (CALHÁU, 1999; RUMMERT, 2008).

Tudo isso indica, em um sentido além das melhores condições de trabalho e infraestrutura, a necessidade de uma formação diferenciada para o educador que irá atuar na EJA. Lamentamos a constatação, presente em vários estudos, a respeito do descompromisso de muitas universidades e demais instituições de formação, com as quais os docentes da EJA possuem vínculos, em oferecer uma formação inicial e continuada para esses profissionais

(LIBÂNEO E PIMENTA, 1999; COUTO E BOMFIM, 2008; SOARES, 2010). Para nós, seria fundamental que nestes espaços de formação a educação para os trabalhadores recebesse atenção, uma vez que a realidade social brasileira, expressa pela grande desigualdade, se reproduz também na escola e nela desemboca.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, objetivos exploratórios e procedimentos técnicos bibliográficos e de levantamento (SILVA e MENEZES, 2001), consta de um estudo que busca traçar um perfil dos educadores da EJA do 2º segmento de uma escola municipal de Japeri, suas dificuldades e ações para transpô-las, bem como o processo de formação inicial e continuada desses profissionais.

A pesquisa constituiu-se em duas etapas: uma pesquisa bibliográfica sobre os problemas da formação de educadores e as dificuldades da atuação docente na EJA. A primeira etapa foi realizada a partir dos estudos de Arroyo (2006), Calháu (1999), Canen (1999), Couto e Bomfim (2008), Freire (1987), Rummert (2006), Soares (2010; 2013), dentre outros. Já a segunda etapa foi um estudo de campo, o qual permitiu analisar o discurso dos participantes e assim conhecer o processo de formação dos docentes da escola pesquisada.

2 A formação inicial e continuada dos docentes nos referenciais teóricos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade potencializada pela heterogeneidade com relação à etnia/raça, gênero, culturas, faixas etárias, histórias de vida, por exemplo. Mas um dos aspectos mais marcantes, contudo, concentra-se nas diversas interrupções do percurso escolar e múltiplos processos de marginalização social sofridos pelos sujeitos mais pobres e periféricos.

Gomes, Carnielli e Assunção (2004) defendem que uma vez que a cultura escolar não é neutra, favorece uns em detrimento dos outros. Assim, no que tange à EJA, a mesma pode ser considerada como uma educação de segunda oportunidade, destinada principalmente para aqueles considerados “mais fracos”, com distorção idade/série elevada, o que do ponto de vista social, coloca esses sujeitos numa situação ainda menos privilegiada com relação ao ensino regular. No aspecto legal, o Parecer 11/2000 supera essa ideia ao afirmar que a educação “possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilita um nível técnico e profissional mais qualificado” (BRASIL, 2000, p. 40), ou seja, resguarda que seja oferecida uma educação com a mesma qualidadeⁱⁱ que a educação regular.

A forte tendência de infantilização dos jovens e adultos nas turmas de EJA, especialmente nas séries iniciais, como revela Di Pierro (2005), mostra que na prática cotidiana essa modalidade é desfavorecida. Oliveira (2004) entende que os jovens e os adultos estão nos ciclos de vida pós-infância, cujas características de desenvolvimento das crianças são diferentes das características dos jovens e dos adultos. O adulto, em especial, está inserido no mundo do trabalho e nas relações interpessoais de forma diferenciada da criança, pois:

Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa da vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 2001 apud OLIVEIRA, 2004, p. 217-218).

Percebemos que, consideradas tais peculiaridades, não é possível que sejam apresentados aos jovens e adultos os mesmos programas pedagógicos utilizados no ensino fundamental, sem que tais programas estejam voltados para a realidade da EJA. Na sala de aula, isso implica o enfrentamento de muitas dificuldades, visto que o educador não consegue proporcionar um ensino significativo para o jovem e para o adulto, pois não sabe lidar com tanta diversidade. Para Couto e Bomfim (2008), o docente que não compreende as especificidades e a estrutura excludente da EJA acaba repetindo técnicas e atividades pedagógicas sem uma reflexão crítica.

Arroyo (2006) também compreende que é fundamental conhecer as especificidades do perfil de jovens e adultos. Segundo o autor, isso deveria ocorrer já na formação inicial dos educadores, porém, quase não acontece, pois nas licenciaturas, assim como nos cursos de Pedagogia, geralmente não há lugar para o estudo das vivências concretas dos educandos, especialmente, de jovens e adultos trabalhadores.

Calháu (1999) também compreende a necessidade de o professor conhecer a realidade dos educandos. Dessa forma, ele poderá elaborar um planejamento didático adequado e eficiente, a fim de que seja significativo tanto para os discentes, quanto para o professor. Contudo, isso requer a abertura por parte do docente para os saberes e leituras de mundo que os alunos trazem de suas experiências com o intuito de romper com a ideia de educação compensatória e possibilitar a construção de um currículo flexível, em sintonia com os temas da vida cotidiana dos educandos, o que segundo Soares e Pedroso (2013), não significa limitar

o conhecimento e sim adequar os conteúdos à realidade dos alunos, partindo de suas experiências cotidianas.

Jovens e adultos possuem muitas experiências, histórias de vida tão ricas, que poderiam favorecer o processo de ensino e aprendizagem, porém tais experiências são anuladas na escola. Praticamente não existe correspondência entre a instituição de ensino e a vida cotidiana dos alunos, o que faz com que estes não se sintam à vontade na escola. Tudo isso somado à falta de materiais didáticos adequados, infraestrutura, entre outros, asseveram ainda mais as dificuldades do trabalho da escola e dos educadores no respeito ao acúmulo de vida dos sujeitos da EJA.

Ainda com relação aos desafios de ensino e aprendizagem vivenciadas pelos docentes em turmas de EJA, Rummert (2006) evidencia que o cansaço tanto dos alunos quanto dos professores interfere no envolvimento com as atividades escolares. Geralmente, ambos possuem uma jornada de trabalho muito grande, o que mostra que a lógica do capital e a precariedade do trabalho afetam diretamente nas escolas e na sala de aula.

Quanto às dificuldades relativas às práticas pedagógicas, é sempre relevante retomar Paulo Freire, em cuja obra, *Pedagogia do Oprimido*, expõe que a “educação bancária” ainda está muito arraigada nas práticas docentes, nas quais o educador é o centro do conhecimento e os educandos apenas receptores passivos de tais conhecimentos.

Para Freire (1987), o professor deve evitar esse tipo de atitude para, então, proporcionar aos educandos uma educação crítica e emancipatória, além de buscar a humanização não só dos discentes, mas, também, de si mesmo. Entendemos que nos falta “(...) ver a desumanização como uma realidade histórica, inseparável dos processos civilizatórios. Inseparável dos mesmos processos de produção, acumulação, apropriação do conhecimento, da ciência e da cultura” (ARROYO, 2011, p. 242). Dessa forma, a finalidade da educação é o desenvolvimento humano dos educandos.

Libâneo e Pimenta (1999, p. 261) também compreendem que o papel do docente é “ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados”. Sendo assim,

(...) espera-se dos processos de formação que desenvolvam conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores ir construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 261, 262).

Os conhecimentos oferecidos pela escola brasileira aos jovens e adultos trabalhadores são, predominantemente, instrumentais, fracionados, distribuídos socialmente de acordo com os interesses da sociedade capitalista desigual, produtora de sistemas de ensino duais. Compreendemos que o conhecimento só adquire sentido pleno quando contribui para transformar a realidade dos que foram privados de sua própria humanidade em decorrência de diferentes mecanismos de domínio da estrutura socioeconômica.

Desse modo, refletir acerca da formação de professores na EJA tem grande relevância devido à necessidade de uma formação diferenciada para esta modalidade de ensino. Embora a discussão em torno da formação do educador de jovens e adultos não seja recente essa questão é muito preocupante. Isso porque, desde a época da primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil, em 1947, já se criticava a falta de preparação dos professores (SOARES e PEDROSO, 2013). Mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional recente, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000) a qual enfatiza a adequação dessa formação para o contexto da EJA, isso nem sempre é efetivado.

Para Libâneo e Pimenta (1999) as formas convencionais de formação de professores em nosso país não dão conta de formar o docente com a qualidade atualmente exigida deste profissional. Nos cursos de licenciatura, somente após passarem por uma formação teórica é que os futuros professores conseguem se aproximar da realidade escolar através dos estágios supervisionados. Contudo, a experimentação dos possíveis problemas do cotidiano escolar e suas possibilidades de soluções deveria ser oportunizada desde o início dos cursos, unindo prática e teoria, para que os futuros profissionais pudessem confrontar seus estudos e convicções a respeito.

E quando pensamos em EJA, notamos um distanciamento ainda maior. Normalmente, quando essa modalidade está presente no currículo, restringe-se, muitas vezes, a apenas uma disciplina que nem sempre é obrigatória. A realização de estágios ou de pesquisas em salas de EJA quase não ocorrem, as disciplinas como Didática ou Prática de Ensino são voltadas, em sua maioria, para a infância e até disciplinas de Fundamentos não se aprofundam na realidade dos sujeitos jovens e adultos.

Couto e Bomfim (2008) destacam que boa parte dos docentes da EJA não tiveram formação inicial na área. Os dados do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, mostram que:

Existem no Brasil aproximadamente 190 mil professores atuando na área de EJA, dos quais 40% não têm formação superior – aos que somam milhares de voluntários engajados em projetos de alfabetização no meio popular. Nos dois casos, a maioria dos (as) professores (as) tem formação inicial que deixa a desejar (FREITAS, 2007, apud COUTO; BOMFIM, 2008, p. 3).

Especificamente em relação ao curso de Pedagogia, do qual sai grande parte dos educadores que atuam na EJA, poucos contemplam tal modalidade de ensino (Soares, 2010), já que os dados do INEP/2005 indicavam:

A existência de 1698 cursos de Pedagogia no Brasil em 612 instituições de ensino superior. Dentre estes, apenas 27 ofereciam a habilitação de EJA em 15 IES localizadas nas regiões nordeste, sudeste e sul. Esse número corresponde a apenas 1,6% do total. Segundo o mesmo levantamento constatamos a inexistência da habilitação em EJA nas regiões norte e centro-oeste (SOARES, 2010, p. 81).

No entanto, o problema não se restringe à formação inicial, pois a precariedade desta se reflete nas práticas docentes, práticas estas, principalmente na EJA, geralmente marcadas por um discurso de igualdade de procedimentos, já que normalmente jovens e adultos são considerados como uma “categoria homogênea” (CANEN, 1999).

Adicionada a essa visão homogênea em relação aos jovens e adultos, existe uma forte tendência por parte dos professores em organizarem suas práticas pedagógicas baseadas na concepção compensatória de educação, mesmo quando as legislações em vigência defendem um paradigma contrário a esse, na qual afirmam que a educação ocorre ao longo da vida. É possível notar que quando o professor chega à escola imbuído dessa concepção compensatória, a tendência é que ele utilize como referência a escola que o jovem e o adulto perderam e realize uma proposta pedagógica que reproduz as práticas do ensino regular.

Nesse sentido, o jovem e o adulto que não completaram os estudos na idade considerada correta são percebidos por este docente como alguém que falta tudo e que esse tudo precisa ser repostado (DI PIERRO, 2005). É necessário, pois, que essa concepção seja repensada, uma vez que a Declaração de Hamburgo (1997, p. 1) expressa que “é essencial que as abordagens referentes à educação de adultos estejam baseadas no patrimônio cultural comum, nos valores e nas experiências anteriores de cada comunidade, e que estimule o engajamento ativo e as expressões dos cidadãos nas sociedades em que vivem”.

Sendo assim, a formação dos educadores que atuam na EJA, tanto inicial quanto continuada, deve contribuir para superar os componentes técnicos e executórios que apenas

reproduzem práticas pedagógicas adotadas no ensino regular e que não fazem sentido para a EJA. Para Couto e Bomfim (2008), os docentes da EJA estão inseridos em contexto cultural, histórico, político, econômico e social e devem ser intelectuais críticos. Para isso necessitam de uma formação emancipatória e revolucionária.

Para Ens (2002), a formação continuada contribui para a formação de educadores reflexivos e críticos do seu próprio desenvolvimento profissional, já que ela deve focar nos desafios cotidianos vividos pelos professores nas salas de aula. Silva (2001) entende que apesar de muitas vezes o objetivo da formação continuada ser o de moldar o profissional, ela é fundamental para auxiliar o docente na reformulação de suas práticas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, assim como para promover mudanças na cultura escolar. Porém, isso só é possível quando o educador atua como um crítico que age, pensa e transforma a realidade e não se comporta apenas como um assimilador dos “manuais de formação”, que se enche de um saber ingênuo.

Corroboramos com Rodrigues (2003) que considera que quando o professor é apenas um reprodutor de práticas descontextualizadas, sua ação pedagógica impõe aos seus educandos a concepção cultural da classe dominante, contribuindo para que estes, de forma acrítica, incorporem os princípios culturais dominantes que encobrem as relações sociais de poder vigentes.

E também com Rummert (2006) que complementa ao dizer que o docente deve se distanciar de práticas que visam à transmissão mecânica de conhecimentos que parecem servir a qualquer situação do exercício docente e que levam esses profissionais a ficarem perplexos quando se deparam com a realidade do contexto da EJA.

Dessa maneira, as propostas pedagógicas devem colaborar para a transformação da sociedade e conseqüente construção da autonomia dos sujeitos da EJA. Proporcionando, assim, o rompimento com a lógica da distribuição desigual de acesso ao conhecimento, colocando-se a serviço da classe trabalhadora em vez de ser mais um obstáculo a ser superado por ela (RUMMERT, 2006).

3 A pesquisa: análise e discussão dos dados

Inicialmente foram aplicados questionários para os dezesseis (16) profissionais que atuam no segmento da EJA com o objetivo de identificar como os professores descrevem suas dificuldades no cotidiano escolar, suas práticas para superar tais dificuldades, assim como a maneira pela qual ocorre o processo de formação tanto inicial quanto continuada desses

educadores. Esses professores atuam no 2º segmento da EJA de uma escola da rede de Japeri, na Baixada Fluminense.

A pretensão inicial era realizar entrevistas com os docentes, no entanto, devido à indisponibilidade de tempo destes, o questionário foi o instrumento mais viável para a realização da pesquisa. Mesmo assim, apesar de todos os professores terem recebido o questionário, apenas sete (07) deram retorno, o que demonstrou uma grande resistência destes quando se sentem que, de alguma forma, estão sendo “avaliados”.

Em relação ao local onde se localiza a escola, segundo dados do IBGE (2012), dos 92 municípios do Rio de Janeiro, Japeri está na 84ª colocação do ranking e é o mais pobre da Baixada Fluminense. Esse município é conhecido pelo alto índice de pobreza e apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,659. Esse índice o posiciona à frente apenas dos municípios de Varre-Sai (0,659), Silva Jardim (0,654), Tanguá (0,645), São José de Ubá (0,652), Cardoso Moreira (0,648), São Sebastião do Alto (0,646), São Francisco de Itabapoana (0,639) e Sumidouro (0,611).

No que diz respeito à rede municipal de ensino, esta conta com trinta e quatro (34) instituições escolares que atendem a Educação Infantil, o primeiro e o segundo segmentos do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Porém, no que tange à EJA, de acordo com os dados do censo escolar de 2014, o município soma 1541 alunos matriculados nesta modalidade de ensino, distribuídos em quatro unidades escolares da rede pública.

Como instrumento de pesquisa os professores responderam dezessete (17) questões que visavam conhecer, além dos objetivos já descritos, o perfil do corpo docente da instituição pesquisada. A partir da aplicação dos questionários identificou-se que os sete docentes que se propuseram a colaborar com a pesquisa possuem idades entre 32 e 57 anos, sendo quatro do sexo feminino e três do sexo masculino. Dentre esses, três se declaram brancos, outros três se declaram pardos e um se declara preto, de acordo com a classificação utilizada pelo IBGE.

Além dos docentes, a gestora adjunta da instituição participou da pesquisa. Com a diretora, foi realizada uma entrevista semiestruturada na qual constavam nove (9) perguntas que visavam identificar o perfil dos alunos da EJA, assim como a visão da gestão escolar em relação à formação continuada dos docentes e as ações realizadas ou não pela equipe pedagógica para promover a formação continuada em serviço. Tal entrevista foi gravada com a autorização da gestora mediante a garantia da preservação do anonimato.

No que se refere ao tempo de trabalho na EJA, notou-se que a maioria atua nessa modalidade de ensino há bastante tempo, visto que três professores afirmam estar entre onze e quinze anos lecionando na EJA, dois deles, entre dezesseis e vinte anos e apenas dois, entre zero e cinco anos.

Já em relação à formação acadêmica, todos possuem licenciatura na disciplina que lecionam, sendo elas: Matemática (3), Língua Portuguesa (1), Geografia (1), História (1) e Educação Física (1). Desses, apenas um possui somente a graduação, outros cinco concluíram Especialização *Lato Sensu* na área em que atuam e outro, o Mestrado também na área de atuação.

Contudo, ao serem questionados se durante a formação acadêmica tiveram alguma disciplina voltada para a EJA, apenas Elsaⁱⁱⁱ respondeu positivamente. No entanto, tal disciplina não fazia parte da grade curricular obrigatória do curso. Tal educadora afirmou que por ter interesse em dar aulas para a EJA se inscreveu em uma disciplina optativa, mas foi apenas um semestre.

Este resultado expressa a falta de formação docente para atuar na EJA, o que já foi revelado em várias pesquisas as quais demonstraram um currículo acadêmico que na maioria das vezes não contempla essa modalidade de ensino (LIBÂNEO E PIMENTA, 1999; COUTO E BOMFIM, 2008).

Quanto à participação em cursos de formação continuada direcionados à EJA, três docentes afirmaram que nunca participaram de nenhum, disseram, inclusive, que a rede municipal de Japeri não costuma promover formação continuada para esta modalidade. Dos quatro educadores que confirmaram a participação nesses eventos, dois professores realizaram os cursos em outras instituições, sendo elas Uerj, prefeitura municipal de Mesquita e Sesi. Os outros dois afirmaram ter participado de uma jornada pedagógica para a EJA ofertada pela própria prefeitura de Japeri, no entanto, uma única vez.

Ao comentarem sobre esses encontros serem satisfatórios, Elsa criticou o fato desses eventos serem realizados fora do turno de trabalho, o que, para ela, dificulta a participação, pois trabalha em outra prefeitura. Já Joaquim e Joana demonstraram reconhecer a importância desses cursos, alegando que:

“Os encontros são frutíferos e ocorrem trocas entre os professores”. (Joana)

“Toda formação continuada amplia os horizontes do docente, permitindo um trabalho de qualidade”. (Joaquim)

Percebemos que apesar de muito se falar sobre a importância da formação continuada para a atividade docente o acesso ainda não é amplo. Para muitos educadores os cursos ou palestras normalmente são eventos oferecidos pelas próprias Secretarias de Educação com as quais possuem vínculo de trabalho, cabe ressaltar que, quando participam, é de forma quase sempre obrigatória. E quando se trata de formação continuada para a EJA, esses eventos, poucas vezes foram realizados pela Secretaria Municipal de Japeri.

Costa (2004) considera que esse tipo de formação, como cursos, congressos e eventos, promovidas pelas Secretarias de Educação, está vinculada a um modelo clássico no qual a instituição de ensino superior e todos os espaços ligados a ela são considerados como privilegiados na produção do conhecimento.

Nenhum dos educadores, no entanto, considerou a própria escola como lócus de formação continuada. Contudo, para Costa (2004), a escola, por ser um espaço de discussão, é um lugar de conhecimento, onde o docente, além de refletir sobre sua prática, pode reconstruir permanentemente sua identidade pessoal e profissional. Silva (2011) também vê a escola como lócus de formação, permitindo, assim, uma aprendizagem coletiva que proporciona uma reflexão crítica da prática por envolver toda a organização escolar.

Por outro lado, a entrevista com a gestora revelou que na instituição de ensino, bimestralmente, ocorrem centros de estudos onde são levados à discussão temas do cotidiano da EJA, em suas palavras:

“Todo bimestre são realizados centros de estudos para serem debatidos temas relacionados com a EJA. O problema é que apesar desses centros serem realizados durante a semana e no próprio horário de aula, poucos professores participam porque não é obrigatória a participação de todos, participando apenas os professores do dia”. (Josefa)

Apesar de a gestora entender a escola como lugar de produção e troca de conhecimentos, os docentes não demonstraram a mesma compreensão, o que leva à reflexão de como esses centros de estudo, de fato, se concretizam. Além disso, essa contradição percebida nos discursos nos fazem pensar na forma como a formação continuada é conduzida, já que não basta garantir a oferta de uma formação contínua, importa, também, como essa prática contribui para a prática docente.

Josefa está na gestão da escola há três anos e é licenciada em Pedagogia. Quando perguntada sobre o que pensa sobre a oferta de formação continuada para os professores, disse considerar que a formação continuada de professores é:

“A oportunidade de aperfeiçoar o conhecimento. É um processo de reciclagem necessário para uma prática docente eficaz”. (Josefa)

No que diz respeito à formação continuada para os professores da EJA, especificamente, Josefa entende que:

“A formação continuada para a EJA também é necessária porque o professor deve estar sempre atualizado às novas tendências educacionais” (Josefa)

Essa maneira de pensar a formação continuada está, segundo Costa (2004), ligada ao modelo clássico de formação continuada para docentes, o qual enfatiza a “reciclagem”, no sentido de “refazer o ciclo”, no processo de atualização da formação e que historicamente está presente nas iniciativas de formação pedagógica.

Em sua entrevista, Josefa revelou o perfil dos estudantes da EJA na Unidade Escolar. Apesar de apresentar uma grande diversidade, essas turmas de EJA são formadas em sua maioria por jovens entre 15 e 18 anos, provenientes de famílias de baixo nível socioeconômico. Além disso, sua inserção nessa modalidade normalmente ocorre por meio de transferências, seja por estarem bastante atrasados na escolarização, principalmente pelo excessivo número de reprovações ou desistências, seja porque precisam trabalhar para ajudar nas despesas domésticas.

Essa heterogeneidade de público é uma marca da EJA e, por isso, exige uma formação docente voltada para as especificidades desta clientela, já que há uma grande dificuldade por parte dos professores em lidar com tais especificidades (CALHÁU, 1999; DI PIERRO, 2005). Nesse sentido, os educadores que participaram da pesquisa, ao serem questionados se achavam existir diferenças no trabalho do ensino regular para a EJA, houve uma unanimidade ao afirmarem que sim, contudo, quatro docentes utilizaram a diversidade da EJA para justificar, como Joana ao afirmar que:

“Apesar de o público ser bastante diverso, a maioria são trabalhadores e, por isso, a metodologia e a avaliação precisam ser adaptadas à realidade desses alunos”. (Joana)

Os outros três professores consideraram diferentes fatores como a dificuldade de aprendizagem dos alunos por demorarem mais para aprender os conteúdos, e a diminuição da carga horária da EJA, como afirma Ana:

“No regular temos mais tempo para aplicar os conteúdos e trabalhar com grande quantidade de atividades e **no** EJA precisamos aproveitar o tempo, pois o conteúdo é grande e não dá para ser muito explorado”. (Ana)

Observamos, assim, que esses professores parecem não perceber que o tempo e ritmo de aprendizagem dos alunos são variados (OLIVEIRA, 2004), preocupando-se mais com a

quantidade dos conteúdos e das atividades sem considerar a contextualização desses conteúdos.

Quando o questionamento aos professores se voltou para a existência de dificuldades no trabalho pedagógico com a EJA, todos consideraram que sim, com justificativas de diferentes naturezas, como dificuldade de aprendizagem, indisciplina, conteúdos muito extensos frente ao período letivo reduzido e, especialmente, a diversidade do público e a desmotivação dos discentes devido ao cansaço da jornada de trabalho, como se pode observar em algumas respostas:

“As dificuldades são encontradas no dia a dia, na bagagem que os alunos trazem consigo, ou seja, nas suas experiências de vida”. ((Elsa)

“Alunos idosos, dependentes químicos e cansados do trabalho”. ((Jorge)

A gestora também considerou a diversidade de público como um dos maiores desafios para a EJA, bem como a permanência desses estudantes na escola, já que segundo ela, a evasão escolar é muito grande.

O Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000) aponta a flexibilidade curricular como componente fundamental para o docente lidar com a diversidade dos sujeitos da EJA, pois, tal flexibilidade permite aproveitar as diversas experiências do cotidiano dos alunos para serem contextualizadas na escola e tornar a aprendizagem mais significativa nessa modalidade de ensino.

Por outro lado, o cansaço dos discentes é, sim, uma das marcas das argumentações dos professores como fator de dificuldade do trabalho docente e apreensão dos conteúdos. O alargamento da jornada de trabalho dos docentes, em decorrência da precarização do trabalho no sistema capitalista, também interfere diretamente na sala de aula, e isso nem sempre é percebido pelos próprios educadores (RUMMERT, 2006).

Apesar de os docentes listarem muitas dificuldades em atuarem na EJA, todos afirmaram ter uma identificação com tal modalidade de ensino, seja por afetividade, pelo desafio de lidar com a diferença ou, até mesmo, por contribuir para a formação e realização profissional do aluno, como afirma Joaquim:

“A formação da EJA permite ao educando a realização pessoal e/ou a abertura de novos rumos para o mercado de trabalho”. (Joaquim)

Assim como Joaquim, muitos docentes acreditam que a certificação formal é a finalidade primeira dos alunos da EJA, contudo, Oliveira e Coutinho (2013), em um estudo

acerca da evasão escolar na EJA, identificaram que os alunos vão para a escola com objetivos diversos e ao alcançá-los saem espontaneamente da instituição de ensino, mesmo sem ter a certificação formal de conclusão de determinada etapa escolar.

No que se refere ao trabalho na modalidade EJA, para a maioria dos docentes é uma atividade mais desafiadora, por exigir novas metodologias de trabalho e é uma modalidade que exige formação contínua, o que raramente acontece, como já visto nessa pesquisa. Arroyo (2006) compreende, porém, que a dificuldade está na seleção de “conhecimentos vivos”, já que os jovens e os adultos estão em um tempo mental, cultural e social diferente das crianças entre 6 e 14 anos. Esses alunos carregam, ainda, vivos conhecimentos do trabalho, da natureza, de si mesmos e do ser humano, da segregação, da exclusão, da cultura e da experiência que as crianças não carregam. Dessa maneira, torna-se um grande desafio para os educadores da EJA ressignificar tais conhecimentos.

Da mesma forma, Vargas e Fantinato (2011) afirmam que a superação das históricas injustiças sociais de desigualdade e exclusão a que os sujeitos da EJA foram submetidos é um grande dilema cotidiano na EJA. Isso porque os docentes passam a exercer um papel importante para a “redefinição identitária” dos estudantes, a fim de tentar reverter esse processo de exclusão escolar e que na maioria das vezes o fracasso pessoal é apontado como o principal motivo da interrupção da escolaridade. No entanto, os professores não sabem como enfrentar esses desafios.

Três professores, ainda consideram o exercício na EJA uma opção política de trabalho e dois acreditam que é uma modalidade que se aprende a trabalhar no dia a dia de forma intuitiva. Nesse sentido, para Vargas e Fantinato (2011) a quase total ausência de espaços para estudos acerca do processo ensino-aprendizagem na EJA, faz com que as especificidades desses sujeitos e as necessidades e possibilidades desses alunos sejam compreendidas no espaço escolar, construindo, assim, uma identidade própria de educador da EJA.

Ao partir da afirmativa da diversidade que permeia a EJA, os professores foram questionados sobre como lidam com tal diversidade para o planejamento de suas atividades pedagógicas. Causou grande surpresa apenas dois docentes revelarem que se utilizam das vivências pessoais dos alunos para planejarem suas aulas, uma vez que já haviam demonstrado a relevância dessas experiências em outros momentos da pesquisa.

Desse modo, Maria e Elza afirmaram:

“Temos que respeitar a individualidade de cada um, a cultura, a identidade que cada ser traz consigo”. (Maria)

“Aproveitando cada experiência positiva e negativa do cotidiano de sala de aula trazida por cada aluno”. (Elsa)

Tendo em vista que a maioria dos professores afirmou utilizar as experiências dos alunos para elaborar suas práticas, percebe-se uma contradição com a questão que finaliza o questionário, na qual solicita aos docentes que relatem suas experiências pedagógicas consideradas exitosas. Apenas um docente se absteve de responder a questão, já os outros consideraram práticas com bons resultados aquelas das quais partiram da realidade do aluno, que se aproveitam da diversidade, citando, inclusive, os projetos desenvolvidos pela escola, com temas da realidade dos alunos, como motivadores. Nas palavras de alguns docentes:

“Acredito ser exitoso conhecer seu aluno, sua história, “saber da vida”, pois quando se passa a conhecer, você começa a olhar com outros olhos e o trabalho flui de uma maneira surpreendente” (Maria)

“Geralmente os projetos que ocorrem na escola, despertam a atenção e o interesse, tornando as aulas mais atrativas”. (Joana)

“Trabalho em sala de aula mesclando alunos mais idosos com alunos adolescentes em um mesmo grupo”. (José)

Sem dúvida aproveitar os conhecimentos adquiridos na educação extra-escolar e na própria vida e partir desses conhecimentos para a escolarização dos estudantes jovens e adultos fará com que o ensino seja mais significativo para esses alunos, permitindo, assim, mostrarem suas habilidades, atualizar e construir conhecimentos através das trocas de experiências (BRASIL, 2000; CANEN, 1999).

Para que essas práticas se tornem realidade, no entanto, é necessário que haja uma formação docente voltada para a EJA de maneira diferenciada (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; SOARES; PEDROSO, 2013). Nessa perspectiva, a gestora escolar considera que a formação continuada é fundamental para alterar a realidade e os índices de aproveitamento dos discentes da EJA, pois:

“O bom desempenho docente é reflexo de uma boa formação. Sem dúvida é a formação continuada que proporciona ao professor novas práticas mais condizentes com a realidade da EJA e, em consequência, mais significativas para os alunos”. (Josefa)

Percebemos, então, que quando o professor não é capaz de reconhecer as peculiaridades do público da EJA, suas aulas tendem a uma reprodução mecânica de conhecimentos, marcadas por uma concepção compensatória e totalmente descontextualizada

do ensino (PIERRO, 2005; RODRIGUES, 2003). Assim, fica clara a importância da formação continuada para a formação dos professores da EJA, já que ela permite novas experiências, novos conhecimentos fundamentais para nortear o trabalho docente.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como proposta a reflexão acerca dos processos de formação inicial e continuada voltados para os docentes que atuam na EJA, assim como os desafios enfrentados na sala de aula por esses educadores, especificamente em uma escola da rede municipal de Japeri, na Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro.

Através da análise dos questionários, ficou evidente a precariedade das políticas formativas para a EJA, pois, como já constatado por Saviani (2014), as mudanças relacionadas à formação inicial docente ao longo da história não atingiram um padrão minimamente consistente para enfrentar os problemas da educação brasileira, sobretudo, quando se trata da EJA que quase sempre fica de fora dos componentes curriculares das universidades.

A pesquisa mostrou também que a maior parte dos professores já participou de algum tipo de formação continuada para a EJA, em diversos contextos como nas universidades ou em atividades oferecidas pelas secretarias de educação das quais possuem vínculo. No entanto, poucos tiveram essa formação ofertada pela prefeitura de Japeri. Apesar de vários docentes e gestora reconhecerem a importância da formação continuada para a EJA, ficou claro a precariedade dessa formação, devido, principalmente, a pouca oferta de eventos que proporcionem espaços de discussão voltados para a EJA no município.

Essa precariedade na formação, tanto inicial quanto continuada, mais específica para a EJA, aumenta os desafios cotidianos nesta modalidade de ensino, fazendo com que os docentes sejam obrigados a aprender na prática a lidar com a heterogeneidade desse público. Cabe ressaltar, que as especificidades e realidades de vida se evidenciam na EJA em decorrência das experiências dos sujeitos atendidos. Sendo assim, os professores, muitas vezes impregnados de uma educação compensatória, não conseguem aproveitar a riqueza das experiências dos educandos para contextualizar os conteúdos escolares.

Nesse sentido, a pesquisa mostrou uma contradição no que se refere às práticas pedagógicas docentes. Embora todos os professores tenham reconhecido a necessidade de

práticas diferentes das utilizadas no ensino regular, poucos disseram se utilizar das vivências dos alunos para a elaboração das atividades escolares, o que sugere uma tendência à reprodução do ensino regular.

Embora a pesquisa tenha permitido chegar a tais conclusões, não se pode generalizar e dizer que essa seja a realidade da EJA na instituição de ensino avaliada, principalmente no que se refere às práticas docentes, já que menos da metade dos docentes retornaram o questionário, mas é suficiente para dar indícios de que a precarização da formação docente, tanto inicial, quanto continuada, interfere de forma negativa nas práticas pedagógicas em sala de aula.

Sendo assim, é importante destacar que o processo de formação do educador da EJA deve ser um fluxo contínuo entre ação – reflexão – ação para que toda sua práxis seja de construção, de aprimoramento, buscando uma base sólida para sua formação, que continuará pelo resto da vida, pois estamos sempre em reconstrução.

ⁱ Graduada em Pedagogia pela UFRRJ e docente de Disciplinas Pedagógicas na SEEDUC.

ⁱⁱ Cabe ressaltar que quando nos referimos à qualidade de educação estamos falando de uma educação que possibilita ao cidadão o acesso ao conhecimento e sua utilização de forma crítica, autônoma e ética.

ⁱⁱⁱ Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios a fim de resguardar o anonimato dos participantes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. 13 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. 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.

BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 05 dez. 2015.

_____. *Parecer CNE/CEB 11/2000*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/Arquivo/s/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

_____. *Resolução CNE/CEB nº1, de 5 de julho de 2000*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em 05 dez. 2015.

_____. Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos. *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

CALHÁU, Maria do Socorro Martins. Planejamento e avaliação. In: SEED-MEC. *Salto para o futuro – Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 1999.

CANEN, Ana. Desmitificando a avaliação. In: SEED-MEC. *Salto para o futuro – Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 1999.

COSTA, Nadja Maria de Lima. A formação contínua de professores. Novas tendências e novos caminhos. *Holos*, ano 20, p. 63-75, dez. 2004. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52>. Acesso em: 09 maio 2015.

COUTO, Ana Cristina Ribeiro; BOMFIM, Alexandre Maia do. O permanente amadorismo em EJA: a experiência da formação de educadores em educação de jovens e adultos no município do Rio de Janeiro. *ANPED*, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT18-4374--Int.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, nº 92, p. 1115 - 1139, Especial – Out. 2005.

ENS, Romilda Teodora. *A pesquisa na formação inicial e continuada do professor*. s/d. p. 3-5. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Formacao_de_Educadores/Trabalho/12_18_17_t913.pdf>. Acesso em: 03 maio 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatrice Laura; ASSUNÇÃO, Isôleta Rodrigues. A expansão do ensino e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização? *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 85, n. 209, p. 29-44, jan./dez. 2004. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/87/89>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

IBGE. Disponível em: < <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=330227>>. Acesso em: 06 maio 2016.

INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/inepdata>>. Acesso em 14 ago. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e sociedade*, ano XX, nº 68, dezembro/99.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; COUTINHO, Maria Clara da Gama Cabral. Evasão na EJA – histórias de abandono? Usos e táticas de praticantes na autogestão da vida. *Arquivos analíticos de políticas educativas*, v. 21, n. 77, 23 de setembro de 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos da vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago. 2004.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RUMMERT, Sonia Maria. Formação continuada dos educadores de jovens e adultos: desafios e perspectivas. In: SOARES, Leôncio (org). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SAVIANI, Demerval. *O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SILVA, Janaina da Conceição Martins. Formação continuada dos professores: visando à própria experiência para uma nova perspectiva. *Revista Ibero-americana de educação*, nº 53/3, p. 1-11, abr. 2011. ISSN 1681-5653. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/expe/3882Martins.pdf>>. Acesso em: 09 maio 2015.

Silva, Edna L. e Menezes, Estera M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SOARES, Leôncio. Formação de Educadores: a habilitação em EJA nos cursos de Pedagogia. In: _____ Et. al./ Org. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____; PEDROSO Ana Paula Ferreira. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, SP, V.15, n.2, p. 250-263, maio/ago. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em:

<<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/wiew/3063>>. Acesso em: 28/ago.2013.

VARGAS, Sonia Maria de; FATINATO, Maria Cecilia de Castelo Branco. Formação de professores as educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 915-931, set./dez. 2011.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha maior fonte de força.

Ao meu esposo e companheiro Junior, um agradecimento muito especial pelo carinho e força para chegar até o fim.

A minha mãe Eunice, que sempre esteve ao meu lado sonhando e sofrendo comigo, mas sempre me encorajando para eu não desanimar.

Aos meus familiares, que sempre estiveram ao meu lado me apoiando.

A minha orientadora Prof^a. Fernanda, pelo carinho, amizade e disponibilidade em me orientar.