

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELIANA DO NASCIMENTO LIBANIO MAIA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS NA REGIÃO DOS INCONFIDENTES-MG

Mariana

2017

ELIANA DO NASCIMENTO LIBANIO MAIA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS NA REGIÃO DOS INCONFIDENTES-MG

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito obrigatório para a obtenção do título de mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regina Magna Bonifácio de Araújo

Mariana

2017

M217f **Maia, Eliana do Nascimento Libanio.**
A formação continuada dos professores que atuam na educação de jovens e adultos na região dos Inconfidentes-MG [manuscrito] / Eliana do Nascimento Libanio Maia. - 2017.
172f.: il.: color; tabs.

Orientador: Profa.Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Educação.

1. Professores - Formação. 2. Educação de jovens e adultos . 3. Formação permanente. I. Araújo, Regina Magna Bonifácio de. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 377.8(043.2)

Catálogo: www.sisbin.ufop.br



Eliana do Nascimento Libanio Maia

"A formação continuada dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos na Região dos Inconfidentes - MG."

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo (Orientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Fernanda Aparecida Rodrigues Silva
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Maria Manuela Franco Esteves
Universidade de Lisboa

A todos os professores que atuam na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

À minha filha, Yasmin Luiza, que sempre me apoiou com o seu carinho, seu amor e sua dedicação. Quero que saiba que eu nunca me senti sozinha e nem mesmo perdida, pois você sempre foi o meu porto seguro e, a cada dia que passava, me fazia acreditar que tudo iria dar certo. Te amo.

AGRADECIMENTOS

Enfim, ao concluir mais esta etapa da minha vida, quero, primeiramente, agradecer a Deus por me permitir chegar até aqui.

Aos meus familiares, aos quais incluo tios e tias, primos e primas, que, mesmo distantes, sempre me tiveram em oração para que eu pudesse enfrentar os percalços encontrados.

À mamãe, Maria, e a todos os meus irmãos, Lourival, Rosilene, Blenno e Douglas, obrigada por estarem sempre presentes em minha vida, amo vocês. Ter a presença de vocês na minha vida é ter sempre a certeza de que eu nunca estarei sozinha.

À Isabely, sobrinha-afilhada querida que tanto amo, que sempre me alegra com seu sorriso.

Ao meu avô Geraldo, que sempre me diz: “Você dá aula para os idosos? Quero aprender com você também!” Obrigada, Vô, pelas suas orações, pelo seu carinho e pela sua preocupação constante comigo!

Ao meu esposo, Rogério, obrigada pela confiança, carinho e apoio, sem os quais essa caminhada seria mais difícil.

À pessoa que me dá forças para continuar sempre, Yasmim, filha amada e querida. A você quero pedir desculpas pelas ausências e falhas. Tenho muito orgulho de ser sua mãe, da pessoa que tem se transformado. Obrigada pelo carinho e pela compreensão, enfim, pelo seu amor.

À Cristina, Geize, Karlene e Sandra, pela amizade que se estende desde a graduação, da experiência do PIBID, pelo companheirismo e apoio.

À Mayara, pelo apoio durante esse mestrado, sem o qual seria mais difícil chegar até aqui, e pelo companheirismo nas viagens. Eu nunca vou me esquecer das nossas “maravilhosas hospedagens”.

À Débora, pelas discussões e apoio, companheira de militância.

À Prof^ª. Dr^ª. Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva, pelas contribuições teóricas e metodológicas, por toda atenção e cuidado com apontamentos que, certamente, contribuíram com a realização deste trabalho. Obrigada por aceitar participar deste momento.

À Prof^ª. Dr^ª. Maria Manuela Franco Esteves, também pelas contribuições, por aceitar participar deste momento, e pelos apontamentos realizados que foram de grande importância para o desenvolvimento deste trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Regina, minha orientadora, que me acolheu desde a graduação, pela sua pessoa, pelo seu profissionalismo, pela sua dedicação, pela convivência, pelos ensinamentos, pela compreensão, pelo apoio, pela aprendizagem, por sua sabedoria, enfim, obrigada.

Aos professores da EJA, participantes desta pesquisa, muito obrigada.

“Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho” (Paulo Freire)

RESUMO

A formação do professor de EJA é vista, na atualidade, como um desafio. Muitos autores dialogam sobre essa temática e procuram identificar as possibilidades de formação que se realizam no início e durante a carreira docente. Os trabalhos, em geral, se concentram em verificar como ocorre a formação por meio da observação das particularidades do público atendido por esses docentes. Com o objetivo de contribuir com as discussões sobre a formação continuada dos professores da EJA, esta pesquisa procurou identificar a formação continuada dos docentes que atuam na EJA na Região dos Inconfidentes, compreender como esses professores se formaram e vêm se formando ao longo dos anos de docência, e identificar as necessidades específicas para o trabalho do professor que atua na EJA. O referencial que direciona a presente investigação é constituído pelos autores Nóvoa (1999), Jardimino e Araújo (2014), Santos (2014), Gatti, Barreto e André (2011), Freire (1996), Soares (2008), Arroyo (2005), dentre outros que discutem a formação continuada, a profissão e a condição docente, assim como as legislações instituídas para a formação do professor. Essa investigação caracteriza-se pela abordagem qualitativa e o instrumento escolhido para a produção dos dados foi a entrevista semiestruturada, que permite apresentar mais dinamicidade na interação com os participantes. O campo da pesquisa foi constituído pelas instituições municipais e estaduais que se localizam nas cidades de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto, na Região dos Inconfidentes-MG. Os dados produzidos foram avaliados com base na Análise do Conteúdo, na busca de construir elementos de reflexão a partir da problemática instituída. Os resultados dessa pesquisa indicam que há pouca oferta de formação continuada que discute as problemáticas dos professores de EJA. Evidenciam também que a concepção de formação ainda está atrelada ao modelo técnico e que ainda há a necessidade de se pensar uma formação que contemple as especificidades dessa modalidade de ensino. Espera-se que os resultados possam colaborar com os estudos da área da formação docente na procura de qualidade na educação e, principalmente, que contribua com a formação do professor que vai atuar na EJA.

Palavras-chave: Formação de professor; Educação de Jovens e Adultos; Formação continuada.

ABSTRACT

The training of the EJA teacher is currently seen as a challenge. Many authors discuss this theme and try to identify the training possibilities that are realized at the beginning and during the teaching career. The work, in general, focuses on verifying how the training occurs by observing the particularities of the public attended by these teachers. In order to contribute to the discussions about the continuing education of EJA teachers, this research sought to identify the continuing education of the teachers who work in the EJA in the Region of the Inconfidentes, to understand how these teachers were formed and have been forming throughout the years of teaching, and identify the specific needs for the work of the teacher who works in the EJA. The reference framework that guides the present investigation is constituted by the authors Nóvoa (1999), Jardimino and Araújo (2014), Santos (2014), Gatti, Barreto and André (2011), Freire (1996), Soares (2008), Arroyo), among others that discuss continuing education, the profession and the teaching condition, as well as the legislation instituted for the formation of the teacher. This research is characterized by the qualitative approach and the instrument chosen for the production of the data was the semi-structured interview, which allows to present more dynamicity in the interaction with the participants. The research field was constituted by the municipal and state institutions that are located in the cities of Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana and Ouro Preto, in the Region of the Inconfidentes-MG. The data produced were evaluated based on the Content Analysis, in the search to construct elements of reflection based on the problematic established. The results of this research indicate that there is little provision for continuing education that discusses the problems of EJA teachers. They also show that the concept of training is still tied to the technical model and that there is still a need to think about training that takes into account the specificities of this type of education. It is hoped that the results can collaborate with studies in the area of teacher education in the search for quality in education and, mainly, that contributes to the training of the teacher who will work in the EJA.

Keywords: Teacher training; Youth and Adult Education; Continuing education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFASOL - Alfabetização Solidária

ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CPC - Centro Popular de Cultura

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICHS - Instituto de Ciências Humanas e Sociais

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA-SP - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo

ONG - Organização Governamental

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

PROINFO-Integrado - Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional

PUC-MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIUBE - Universidade de Uberaba

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Formação continuada de docentes no Brasil	56
Tabela 2: Números de escolas e matrículas na Região dos Inconfidentes	71
Tabela 3: O IDEB nos municípios	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Principais ações e movimentos educacionais do século XX e XXI	31
Quadro 2: Identificação dos participantes da pesquisa	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tempo de carreira	72
Gráfico 2: Tempo de atuação na EJA	73
Gráfico 3: Área de atuação	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização dos municípios que compõem esta pesquisa no Estado de Minas Gerais	69
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	25
1.1 Um pouco da história da EJA no Brasil	25
1.2 O que dizem as normativas legais sobre a EJA	32
1.2.1 <i>A Constituição Federal de 1988</i>	32
1.2.2 <i>A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)</i>	33
1.2.3 <i>Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos</i>	34
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	37
2.1 A profissão e a condição docente	37
2.1.1 <i>Saberes da formação docente</i>	44
2.2 A formação continuada e o desenvolvimento profissional	46
2.3 A formação continuada	48
2.3.1 <i>A formação continuada no Plano Nacional de Educação (PNE)</i>	53
2.3.2 <i>A formação continuada no Parecer CNE/CP nº. 2, de 9 de junho de 2015</i>	57
2.4 A formação do professor de EJA: inicial e continuada	60
3 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	67
3.1 A escolha da abordagem	67
3.2 O contexto	69
3.3 Os participantes	71
3.4 Os instrumentos	78
3.5 Os procedimentos	80
3.6 Método de análise	80
4 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EJA	85
4.1 Inserção na EJA	85
4.2 Os aspectos gratificantes e desafiadores do trabalho com a EJA	92
4.3 A formação continuada do docente da EJA	103
4.3.1 <i>Fórum de EJA da Região dos Inconfidentes</i>	112
4.4 A formação para o trabalho com a EJA	119
4.4.1 <i>Formação específica para atuar na EJA</i>	119
4.5 Especificidades para trabalhar na EJA	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICES	151

INTRODUÇÃO

No Brasil, a taxa de analfabetismo ainda se encontra elevada, em pleno século XXI, mantendo, assim, uma parcela significativa da população à margem de uma vida com mais dignidade e qualidade social. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em uma pesquisa realizada no ano de 2013¹, foi identificado que 8,8% dos homens e 8,2% das mulheres com mais de 15 anos eram analfabetos, ou seja, 8,5% da população brasileira ainda não sabia ler nem escrever. “Apesar de queda anual e de marcantes diferenças regionais e setoriais, a existência de pessoas que não sabem ler ou escrever por falta de condições de acesso ao processo de escolarização deve ser motivo de autocrítica constante e severa [...] (BRASIL, 2000, p. 5)”.

Para Carneiro e Araújo (2010), o analfabetismo está diretamente ligado às questões sociais que envolvem a estrutura da sociedade. Nessa direção, os grupos sociais dominantes mantêm as suas posições, providos de bens materiais e culturais, e, em contraposição, encontramos os grupos desfavorecidos de capital cultural e econômico, e, dentro desses grupos, há muitos indivíduos analfabetos. Sabemos que a desigualdade é uma das marcas da sociedade brasileira, que é representada por esses sujeitos que vivem às margens da sociedade e que, por diferentes fatores, não foram alfabetizados na “idade correta”².

A ideia de progresso, entendido como um processo de melhoria constante, contínua, de condições de vida, com base na aplicação dos conhecimentos é central na construção da modernidade. Essa ideia esteve na base da crença numa relação linear entre o crescimento da oferta educativa e a produção de formas de vida melhores e mais justas (CANÁRIO, 2013, p. 3).

Na sociedade brasileira, um fenômeno bastante recorrente na educação vem marcando o cenário educacional no que diz respeito à escolarização pública: o fracasso escolar. Esse é mais recorrente na educação básica devido às precárias condições sociais, familiares e psicológicas que, muitas vezes, são impostas às crianças e jovens pela sociedade. Por consequência, quando o aluno não consegue acompanhar o ensino regular e por já ter idade para estar na EJA, é convidado a se matricular nessa modalidade. Encontramos, também, alunos que retornam à escola depois de anos e aqueles que nunca frequentaram uma

¹ Último ano em que foi realizada a pesquisa.

² Consideramos que não existe uma idade correta para a pessoa ser alfabetizada. No entanto, a legislação brasileira se refere dessa maneira para identificar jovens e adultos não escolarizados.

escola por diferentes motivos, como a falta de oportunidade, a necessidade de auxiliar nos trabalhos em casa ou de ajudar no sustento da família.

... as presentes condições sociais adversas e as sequelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos. A média nacional de permanência na escola na etapa obrigatória (oito anos) fica entre quatro e seis anos. E os oito anos obrigatórios acabam por se converter em 11 anos, na média, estendendo a duração do Ensino Fundamental quando os alunos já deveriam estar cursando o Ensino Médio. Expressão desta realidade são a repetência, a reprovação e a evasão, mantendo-se e aprofundando-se a distorção idade/ano e retardando um acerto definitivo no fluxo escolar [...] (BRASIL, 2000, p. 4).

Considerando as especificidades que se fazem presente na EJA, as diversidades encontradas na sala de aula nos levam a pensar na formação do educador, pois, para atender aos jovens e adultos que se encontram nessa modalidade de ensino, visando ofertar um ensino de qualidade, é necessário formar um educador que compreenda as particularidades da EJA.

Nesse viés, pensar na formação do professor para a EJA é relevante, uma vez que esse público possui particularidades que um processo formativo precisa atender, o que “com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade, diferencial desta modalidade educativa” (BRASIL, 2000, p. 56). No que se refere às normativas legais temos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que inova ao definir a EJA como modalidade da Educação Básica, entretanto, não traz nenhuma consideração acerca da formação do professor para trabalhar com essa modalidade.

Ao buscar explicar o conceito da formação inicial, Diniz-Pereira (2006, p. 193) refere-se a essa como “formação inicial/acadêmica”. De acordo com o autor, compreendemos a formação inicial como aquela que é ofertada pelos cursos de licenciaturas e oferecidas pelas IES. Para Nóvoa (2016)³, há três tipos de formação: inicial, indução profissional e continuada. Compreendida como ciclos de formação pelo autor, a formação inicial é aquela oferecida pelas universidades, em que os professores terão conhecimentos sobre as etapas, as modalidades e as metodologias de ensino. No que se refere à indução, o autor nos diz que é “o ciclo de indução ou de tutoria dos professores mais antigos para os jovens principiantes, uma

³ NÓVOA, Antônio.; *Formação para o futuro.*; entrevistado por Marina Almeida disponível <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/39/artigos319352-1.asp>, acesso em 28 de julho de 2016.

espécie de residência docente, tal como a residência médica”, assim os professores devem passar por um processo de aprendizagem que lhes dará suporte para a prática pedagógica. Por fim, a formação continuada, compreendida, de acordo com o autor, como um ciclo de formação “que deve ter lugar, sobretudo, na escola, com um trabalho de reflexão com os outros colegas” (NÓVOA, 2016). Pensando na formação continuada a partir da reflexão dos professores sobre a sua prática, Nóvoa (2016) coloca algumas questões que são fundamentais nesse processo: “Como é que podemos fazer o melhor para o nosso trabalho? Como é que podemos evoluir e como é que podemos fazer em conjunto isso?” Esses são questionamentos que devem guiar a formação continuada dos professores durante a carreira docente. Neste trabalho, daremos foco à formação continuada dos professores da EJA.

A preocupação com essa temática surgiu na graduação, durante as experiências por mim vivenciadas com essa modalidade de ensino e que descrevo a seguir. Para tanto, peço licença para fazê-lo em tom mais pessoal. Durante a graduação em Pedagogia, participei do Programa Institucional de Estímulo à Docência (PIBID)⁴, que visava contribuir na formação dos futuros docentes e tinha como objetivo incentivar o crescimento acadêmico dos alunos da universidade. Como aluna do curso de Pedagogia, atuei como bolsista do PIBID-PED-EJA⁵. Nesse programa, tive a oportunidade de trabalhar no apoio pedagógico de três escolas e, em outro momento, de estar em sala de aula da EJA, numa das instituições participantes.

Foi a partir do meu envolvimento com o PIBID, no qual permaneci durante um ano, entre 2013 e 2014, que realizei meu trabalho de conclusão de curso intitulado, *A presença de jovens e adultos nas instituições de ensino: um estudo sobre o retorno ao ambiente escolar da EJA na cidade de Ouro Preto*, que procurou compreender a presença de jovens nessa modalidade de ensino. O público-alvo dessa investigação foram os sujeitos da EJA das escolas municipais e estaduais da cidade de Ouro Preto. A maioria dos sujeitos que frequenta a EJA, nesse município, é formada por jovens que procuraram essa modalidade para dar continuidade aos seus estudos, para ingressarem no mercado de trabalho e para melhorar as condições de vida. Esse trabalho foi significativo para o meu processo formativo e me permitiu compreender os motivos que levam o sujeito a procurar a EJA depois de muito tempo fora da escola.

⁴ PIBID é um programa do governo federal gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que tem como objetivo principal a concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo programa e demais despesas a ele vinculadas.

⁵ PIBID-PED-UFOP é o nome que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) recebe no âmbito da UFOP. O programa funciona na UFOP desde 2009 e seu objetivo é propiciar a iniciação dos estudantes bolsistas dos cursos de licenciatura na profissão docente e estimulá-los a permanecerem nessa profissão após a conclusão de seus cursos superiores.

No *locus* em que se insere esta pesquisa, a Região dos Inconfidentes⁶, encontra-se também o Observatório Educacional⁷ da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), do qual faço parte, e que reúne investigações acerca da educação em geral e da Educação de Jovens e Adultos em específico. Nesse sentido, a pesquisa é significativa também do ponto de vista institucional, pois contribui com os estudos na área e para o processo de formação de professores dessa região. Compreender o contexto no qual se deu a minha experiência formativa é significativa, pois

a clareza dessa realidade é fundamental para pensar em formação de professores para EJA. A discussão da concepção de educação que tem permeado os debates na modalidade reporta-se à abordagem gramsciana, em que a formação da cultura geral não pode estar distante da formação para o trabalho (ZARATIM; COSTA, 2013, p. 182).

Como bolsista e graduanda do curso de Pedagogia na UFOP, muitas inquietações foram aguçadas durante a minha trajetória acadêmica, bem como no PIBID e com a realização do trabalho de conclusão de curso, dentre elas, a formação continuada de professores para a EJA, a que mais me interessa estudar e investigar. Essas inquietações surgiram com a constatação de que há poucos cursos superiores que oferecem formação inicial de professores para a EJA, quase nenhuma ação de acompanhamento do professor iniciante e existem poucas ações de formação continuada para os docentes dessa modalidade de ensino. Em busca de um maior conhecimento do que existe publicado e produzido nessa área, parti para uma breve pesquisa, por muitos, denominada como estado do conhecimento.

Nos últimos anos, as discussões em torno da formação docente têm se evidenciado no campo educacional. Diversos trabalhos sobre a temática são publicados em anais de eventos acadêmicos, assim como tem surgido um número cada vez maior de pesquisas em torno dessa temática, explicitando que a formação docente é um processo que vem se destacando no cenário educacional.

Com o objetivo de conhecer o que vem sendo produzido na área nos últimos dez anos, foi realizado um levantamento nos GTs 08 e 18 da ANPED⁸ e no banco de tese da

⁶ A Região dos Inconfidentes abrange vários municípios de Minas Gerais. Nesta pesquisa, estamos situadas na Microrregião dos Inconfidentes, nos municípios de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto, localizados na zona da Mata Mineira, na Região Sudeste de Minas Gerais.

⁷ Do Departamento de Educação (Instituto de Ciências Humanas e Sociais, UFOP), o Observatório Educacional tem como propósito investigar quem são os alunos jovens da EJA que frequentam as salas de aula da rede pública dos municípios da Região dos Inconfidentes e qual o papel que a escola representa para esses sujeitos.

⁸ ANPED é a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, que busca reunir as produções acadêmicas de variadas temáticas agrupando-as nos seus respectivos GTs, contribuindo, dessa forma, para as discussões no campo da Educação no Brasil.

CAPES⁹. O GT 08 da ANPEd apresenta discussões sobre formação de professores e, nele, são publicados trabalhos que abrangem diferentes aspectos do trabalho docente, como a formação continuada a partir da experiência pedagógica, os cursos que preparam os docentes e que são oferecidos pelas universidades e secretarias municipais nos espaços escolares, a formação continuada em busca da construção de identidade, a formação para diversidade cultural e políticas. Nesse GT, foram encontrados 29 trabalhos sobre a formação continuada de professores de diferentes etapas da educação básica, porém nenhum trabalho especificamente abordou a formação continuada do professor da EJA.

O GT 18 da ANPEd apresenta trabalhos que discutem a Educação de Jovens e Adultos em diferentes abordagens. Nele, foram encontrados oito trabalhos que se referem à formação de educadores para atuar na EJA. Destaca-se, a seguir, um dos trabalhos publicados que aborda a necessidade de formação continuada para os professores que atuam nessa modalidade de ensino. Esse trabalho foi apresentado na 34^a reunião da ANPEd, por Porcaro e Leôncio (2011), intitulado *Os caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos*. Pensando na profissionalização docente a partir dos aspectos que envolvem a prática e a realização profissional, os autores procuraram responder às questões: quem é o educador que trabalha com a EJA? Que formação ele traz para o desenvolvimento do trabalho? Como se dá sua inserção profissional no campo da EJA? Que desafios encontram no desenvolvimento do trabalho? Que caminhos buscam para o enfrentamento desses desafios? Que olhar tem sobre sua trajetória formativa?

Essa investigação foi realizada com os professores de EJA de todo os Estados que participavam dos Fóruns da EJA¹⁰ por meio de questionários e entrevistas. Dos 27 professores que responderam os questionários, foram escolhidos oito para as entrevistas. A pesquisa revelou que a formação desses educadores se dá em diferentes licenciaturas, sendo que nenhum tinha formação específica para atuar na EJA. Alguns educadores tiveram seu primeiro contato com a EJA a partir da sua participação ainda na graduação em projetos de extensão. Assim, esses sujeitos

afirmaram que ter começado a dar aulas durante o curso de graduação contribuiu significativamente para a sua formação, pois permitiu que aliassem teoria, prática e pesquisa. Isso nos mostra a importância da extensão universitária na construção dessa profissionalidade docente (PORCARO; SOARES, 2011, p. 9).

⁹ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior possui um banco de teses e dissertações defendidas em todo o país que abrange todas as áreas de conhecimento.

¹⁰ São espaços de encontros que procuram dialogar sobre a EJA em todo país, com intensas ações de militância a favor dessa modalidade de ensino. No Brasil, temos 26 fóruns estaduais, um distrital e mais de cem fóruns regionais.

Nesta pesquisa, outros educadores relataram que estão na EJA devido às exigências do sistema de ensino, que não permite que eles escolham outra área. No que diz respeito à formação desses educadores, os autores ressaltam que, por mais que se apresentem falhas na formação inicial, eles têm buscado, em fóruns, na pós-graduação e na especialização, uma formação mais específica para atuar na modalidade, e a fazem, também, a partir de trocas de experiências e debates com pesquisadores da área. Evidenciou-se, ainda nesse trabalho, que é preciso criar condições para que o educador tenha uma formação continuada em seus locais de serviço, assim como políticas de formação. Como afirmam Porcaro e Soares (2011, p. 16),

esses educadores necessitam de uma política pública de formação do educador da EJA. É preciso que se pense em um processo consistente de formação deste profissional, que tenha sua base em curso de graduação, inserindo-se nos cursos de Pedagogia e licenciaturas algumas disciplinas sobre a temática, estimulando-se o desenvolvimento de projetos de extensão nesse campo de atuação, criando-se condições para que esses educadores tenham a formação continuada em seus locais de trabalho, integrando teoria e prática, alimentando “as duas asas do pássaro” – formação teórica e formação prática – complementares e essenciais ao processo de profissionalização.

Dos trabalhos que abordam a formação continuada do professor de EJA, dois discutem, sobre os saberes que deveriam compor o currículo da formação docente, “Formação de formadores de EJA no espaço Universitário” (PINHEIRO, 2009), “Formação de educadores de jovens e adultos: saberes na proposição curricular” (PINHEIRO, 2007), estes estudo focalizam o processo formativo dos professores, e afirmam que os saberes experienciais e saberes da prática educativa dos professores de EJA são construídos no cotidiano do trabalho docente, apresentam também resultados de pesquisas que demonstraram a necessidade de reflexão sobre o trabalho do professor de EJA, sobre o conhecimento e a aprendizagem, no planejamento curricular no espaço acadêmico.

Em um levantamento realizado no Banco de Teses da CAPES foram encontradas duas teses e dez dissertações que abordam a formação continuada dos educadores de EJA. As teses foram registradas no Banco em 2011, uma oriunda da Região Sudeste e a outra da Região Nordeste. As dissertações de mestrado foram registradas no ano de 2011 (seis) e em 2012 (quatro), e eram provenientes das regiões Nordeste, Sul, Sudeste e Norte. Temas como formação continuada e políticas públicas, formação continuada a partir de programas, necessidades de formação continuada, a docência com base na formação da identidade e os

desafios da formação continuada para atuar na educação profissional articulada à EJA foram os mais destacados nas pesquisas encontradas.

Também foi realizado um levantamento de teses e dissertações publicadas nas bibliotecas das universidades mineiras¹¹ e, dentre elas, destacamos a UFOP, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). O levantamento tomou os anos de 2013 e 2014 como recorte temporal e foram encontradas uma dissertação (UFOP) e uma tese (UFMG) que tinham, como foco, a formação de professores para a EJA. A dissertação de mestrado intitulava-se *Professores iniciantes na Educação de Jovens e Adultos: por que ingressam? O que os faz permanecer?*, e era de autoria de Angelita Aparecida Azevedo Freitas (2014), do Programa de Pós-graduação em Educação (UFOP); a tese de doutorado intitulada *Elementos para construção das especificidades na formação do educador da EJA* era de autora de Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva (2013), do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG. Percebe-se, assim, que, nesses anos, foram produzidos poucos trabalhos que se aproximam dos interesses desta investigação, confirmando a importância da mesma.

No levantamento realizado junto com o Seminário Nacional de Formação¹² foram encontrados trabalhos que discutem a formação do professor da EJA e, especificamente, a formação continuada desses professores. Nos quatro seminários investigados foram identificados 25 trabalhos que têm como foco a formação docente do professor de EJA, os desafios, as perspectivas e especificidades e a formação continuada de docentes para essa modalidade. Vale salientar que o Seminário é realizado com foco na formação do educador de EJA e que, de todos os trabalhos apresentados, sete abordavam a formação continuada do professor de EJA, discutiam as experiências dessa formação, as diretrizes para a formação continuada, os desafios e as perspectivas que se fazem presentes na formação do professor de EJA.

Pode-se concluir, com este levantamento, que as discussões acerca da formação específica do professor de EJA vêm sendo problematizadas no campo educacional ao longo dos últimos anos e, recentemente, têm ganhado espaço no cenário nacional. No que se refere às produções científicas, fica explícito que vêm sendo publicados trabalhos que discutem a

¹¹ As universidades federais foram escolhidas por serem aquelas, entre as onze IFES do Estado, que possuem núcleos de estudos e pesquisas na EJA e fóruns de EJA atuantes. Buscou-se, ainda, uma IES estadual e uma privada para complementar o quadro.

¹² Disponível em: <<http://forumeja.org.br/brasil>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

formação continuada do professor de EJA. No entanto, é evidente o número mínimo das produções que discutem, especificamente, a formação continuada.

Pensar na formação do professor da EJA pressupõe, então, refletir sobre as especificidades dos alunos que procuram essa modalidade de ensino, pois se tratam de alunos que estudam no horário noturno, muitos após um longo período de trabalho e que estão em busca de conhecimentos para conseguirem emprego ou para se qualificarem. A necessidade de formação continuada dos professores que atuam nessa modalidade de ensino parte do pressuposto de que a maioria dos alunos são trabalhadores e trazem uma bagagem significativa de experiência de vida, portanto, necessitam de professores que compreendam essa realidade. Há a necessidade de que as pesquisas avancem cada vez mais para que políticas públicas possam ser instituídas para atender a esse público em específico.

Assim, a partir da experiência de campo vivida no programa PIBID, da realização do trabalho de conclusão de curso e do breve levantamento das pesquisas, investigações e publicações na área, foi possível perceber a necessidade de uma formação e cotejar as questões que mobilizam essa pesquisa e que podem ser assim expressas da seguinte forma: Como o professor que atua nesta modalidade da EJA se formou? O professor percebe a necessidade de uma formação específica para atuar na EJA? Como se dá a formação continuada desses professores? Espera-se, com este estudo, identificar como a formação continuada vem se realizando entre os professores que atuam na EJA nas escolas públicas da Região dos Inconfidentes, o que nos leva a demarcar como objeto dessa investigação: a formação continuada dos professores de EJA.

Assim, a pesquisa *A Formação continuada dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos na Região dos Inconfidentes* está inserida na linha de pesquisa Instituição escolar, formação e profissão docente, do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação, do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Ela tem como objetivo geral identificar se há e como ocorre a formação continuada dos professores que atuam na EJA, nos municípios que compõem a Região dos Inconfidentes, em Minas Gerais. Já seus objetivos específicos podem ser assim enunciados:

- Conhecer quem são os professores que atuam na EJA;
- Compreender como se deu a sua inserção na EJA;
- Conhecer os percursos formativos desses professores da EJA;
- Compreender se e como vêm ocorrendo a formação continuada desses professores.
- Identificar as necessidades de formação específica para o trabalho com a EJA.

Para este estudo, tem-se, como hipótese prévia, que os professores que atuam na EJA não recebem formação específica para desenvolver o trabalho com os alunos dessa modalidade de ensino, o que exige um olhar diferenciado por se tratar de um público específico. Considera-se ainda que esses professores reproduzem, nas salas de aula, o ensino tradicional, que tem como objetivo transmitir o conhecimento a todos sem levar em conta a especificidade do público atendido. Dessa forma, a partir dos objetivos propostos, busca-se compreender a formação desses profissionais e, ao conhecer suas trajetórias formativas, identificar se eles participam de ações formativas continuamente.

A presente pesquisa está estruturada em quatro capítulos que assim seguem: o primeiro capítulo é nomeado como Educação de Jovens e Adultos e, nele, buscamos contextualizar a trajetória histórica da EJA, bem como das legislações instituídas. A relevância desse capítulo está no fato de que, com ele, esperamos refletir sobre as especificidades da EJA e entender como essa modalidade é marcada por movimentos de lutas e desafios.

O segundo capítulo, A formação docente, trata dos desafios da profissão e da condição docente, do desenvolvimento profissional que se constitui ao longo da carreira docente. A formação continuada é entendida como um processo permanente que se realiza durante a carreira docente e, para isso, buscou-se compreender um pouco da sua história e como, ao longo das décadas, a mesma vem sendo entendida. Apresenta-se, nesse capítulo, também, alguns aspectos da formação inicial, o que nos leva a pensar na formação específica do professor de EJA, assim como as políticas e programas pensados para a formação continuada.

No capítulo seguinte, intitulado O caminho metodológico da pesquisa, apresenta-se todo o percurso pensado para a realização, a análise dos dados e como a pesquisa foi realizada, os participantes e o contexto no qual estão inseridos. Delineia-se também o instrumento utilizado na pesquisa, bem como o método de análise de dados.

No quarto capítulo, A formação dos professores de EJA, apresentamos os resultados e as discussões com base nas categorias estabelecidas a partir da análise das entrevistas realizadas com os professores que atuam na EJA.

As considerações finais da pesquisa evidenciam os desafios e possibilidades da formação dos educadores de EJA, participantes desta pesquisa, tais como os aspectos positivos, os desafios, a formação continuada e as especificidades do trabalho docente.

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas [...] (Paulo Freire, 1996, p. 91).

Neste capítulo, apresenta-se um pouco da história da política da Educação de Jovens e Adultos, por meio da análise de programas criados com o objetivo de erradicar o analfabetismo e das leis que objetivam assegurar o direito à Educação de Jovens e Adultos. Ainda serão apresentadas as legislações que normatizam a EJA, como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.

1.1 Um pouco da história da EJA no Brasil

No período colonial, a educação tinha como foco a aprendizagem das crianças, que, em geral, era conduzida por princípios religiosos, a fim de iniciá-las no caminho da fé. Destaca-se, nessa época, a Companhia Missionária de Jesus, que procurava ensinar a língua portuguesa às crianças e aos adultos indígenas da colônia por meio do catecismo. Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, o Império ficou responsável pela organização da educação e, nessa época, o ensino excluía a todos que estavam à margem da sociedade. A educação brasileira carregava o marcado elitismo e era direcionada aos filhos homens e brancos dos coronéis pertencentes às classes dominantes. Cabe ressaltar também, que a falta de instituições de ensino direcionadas à escolarização de jovens, adultos e idosos é um fator ainda presente na nossa sociedade, onde os sistemas de ensino preocupam-se e priorizam o ensino de crianças e adolescentes. Esse contexto nos permite compreender um pouco da exclusão de jovens e adultos do sistema educacional no país, assim como dos movimentos de luta a favor da inclusão de todos na escola.

Nos séculos XVIII e XIX, a ideia de alfabetização manifestou-se por meio de ações que objetivavam educar os sujeitos em uma época que, até então, a escolarização não

era difundida. Inicialmente, a instrução era gratuita e ofertava a todos a iniciação às primeiras letras, como previsto na Constituição Política do Império (1824). Outra “ação que foi constituída nessa época foi o Ato Adicional de 1834, que “previa as escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos”. Posteriormente, delegou-se “às Províncias o direito de legislar sobre a instrução primária, porém as iniciativas oficiais não foram as únicas agências instrucionais” (SILVA, 2014, p. 283). Tempos depois, ocorreram outras iniciativas, particulares e confessionais, que também começaram a alfabetizar os adultos trabalhadores. O acesso à escola ocorreu no século XIX e, até então, os adultos aprendiam as primeiras letras em ambientes domésticos. Somente mais tarde, essa ação foi estendida para comércios e associações.

A partir das primeiras décadas do século XX, houve intensas mobilizações pela redução do analfabetismo no Brasil, acompanhadas do discurso de culpabilização da população analfabeta pela situação do país naquele momento, pois o desenvolvimento nacional dependia de pessoas com mais instrução para trabalharem no setor produtivo. A primeira ação contra o analfabetismo ocorreu em 1915, com

... a Liga Brasileira contra o Analfabetismo que pretendia lutar contra a ignorância para estabilizar a grandeza das instituições republicanas. Na Associação Brasileira de Educação (ABE), as discussões giravam em torno de uma luta contra esta calamidade pública que tinha se instalado. O analfabetismo era considerado uma praga que deveria ser exterminada. No âmago destas discussões estava presente a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas deveriam procurar se alfabetizar. Era necessário tornar a pessoa analfabeta um ser produtivo que contribuísse para o desenvolvimento do país (STRELHOW, 2010, p. 52).

Nos anos 1920, 72% da população brasileira eram analfabetos. Esse índice era resultado do descaso que a educação recebia naquele momento. Foi com o objetivo de diminuir esse índice que diversas ações foram pensadas. O Plano Nacional de Educação foi criado em 1934 e objetivava a obrigatoriedade do ensino primário, que se estendia à Educação de Jovens e Adultos. Cabe ressaltar aqui que, na história da educação brasileira, este foi o primeiro plano a se preocupar com as particularidades dessa modalidade de ensino. A educação de adultos, então, começava a se destacar no cenário educacional, como afirma Strelhow (2010, p. 52), mas, somente “a partir da década de 1940 e com grande força na década de 1950 que a Educação de Jovens e Adultos volta a pautar a lista de prioridades necessárias do país”.

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 59) afirmam que foi a partir dos anos 1940 que a EJA iniciou-se como tema de política educacional. Porém,

a menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, mas é na década seguinte que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola.

Com base em estudos conduzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), criado em 1938, foi fundado, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino que tinha, como objetivo, “realizar programas que ampliassem e incluíssem o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945, este fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos fossem empregados na educação de adolescentes e adultos” (STRELHOW, 2010, p. 52). A década de 1940 ficou marcada pela primeira Campanha Nacional de Educação, que surgiu a partir dos movimentos anteriores que se esforçaram em criar planos a fim de orientar a educação de adolescentes e adultos.

Nos anos 1940 e 1950, diversas ações governamentais foram iniciadas com o propósito de acabar com o analfabetismo, conforme descrevem Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001). Nesse período, foram criados o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos (1947), a Campanha de Educação Rural (iniciada em 1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). Haddad e Di Pierro (2000, p. 111) afirmam que

os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. Os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparadas à média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos.

O período compreendido entre final da década de 1950 e o início da década de 1960 ficou marcado por intensas mobilizações sociais e diversos movimentos foram criados como instrumentos de lutas a favor da classe popular. Dentre eles, destacamos o Movimento de Educação de Base (MEB, 1961), o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), os Centros Populares de Cultura (CPC), a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende (Prefeitura Municipal de Natal-RN), iniciativas que priorizaram os seus esforços a favor da inclusão dos menos favorecidos nas escolas. Strelhow (2010) afirma que todos esses movimentos foram criados sob a influência freiriana, e apontavam para o analfabetismo na sociedade como consequência da desigualdade social.

Esses movimentos procuravam reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular, considerando, assim, a pessoa não alfabetizada uma produtora de conhecimento. Com a grande repercussão desses movimentos de alfabetização popular, foi encerrada a CNEA e, no mesmo ano, Paulo Freire foi indicado para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação. No entanto, com o Golpe Militar, em 31 de março de 1964, esse plano foi interrompido (STRELHOW, 2010, p. 54).

Haddad e Di Pierro (2000, p. 113) enfatizam que este período foi considerado o mais importante para a Educação de Jovens e Adultos, pois os programas criados nestas décadas passaram a reconhecer as suas particularidades, “conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático”. A EJA, então, começava a ganhar mais visibilidade no contexto educacional, sendo reconhecida como direito de todos através de uma perspectiva mais conscientizadora e, “finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Um dos primeiros movimentos da década de 1960 foi o Movimento de Educação de Base (MEB). Criado em 1961, tinha, como meta, “coordenar as inúmeras ações que existiam pelo país, desenvolvidas pela Igreja Católica, sob influência do pensamento social cristão” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 52). Suas ações ainda conseguiram alcançar as regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste. O Centro Popular de Cultura (CPC) foi criado em 1963, no Rio de Janeiro, em parceria com União Nacional dos Estudantes (UNE) e centrava suas ações “nas áreas do teatro, cinema, música popular, literatura e artes plásticas, sua expansão ocorreu graças às unidades móveis, também chamadas de UNE Volantes [...]” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 53). Ressalta-se, ainda, que, após a sua “participação no 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular realizado em 1963” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 53), a prioridade dos CPC foi dada à educação de adultos.

Outro destaque no ano de 1964 foi o Plano Nacional de Alfabetização, que “tinha na sua base o Método de Paulo Freire” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 53), porém foi extinto nesse mesmo ano. Sua última ação foi a convocação da “sociedade brasileira a um esforço nacional para alcançar a sua meta: alfabetizar cinco milhões de brasileiros e elevar o nível cultural das classes populares” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 53).

Durante a ditadura militar, iniciada em 1964, o país vivenciou uma grande instabilidade política, que durou quase vinte anos. Com isso, os movimentos sociais, nessa época, ganharam força e iniciaram uma luta por melhores condições de vida e educação. Como enfatizam Jardimino e Araújo (2014, p. 52):

Esses movimentos sociais, que também podem ser descritos como espaços de luta contra a ditadura militar, foram influenciados e sustentados por ações sindicais e políticas, na reivindicação de melhores salários e condições de trabalho, de moradia, saúde e educação para todos.

Em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi fundado, no entanto, as aulas começaram somente na década de 1970. Seu principal objetivo era “acabar com o analfabetismo e oferecer condições a jovens e adultos para iniciar os seus estudos” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 59). Para a Educação de Jovens e Adultos, o Mobral teve um papel importante, pois, a partir da metodologia utilizada, por meio do ensino de Língua Portuguesa e de alguns conhecimentos matemáticos, o movimento conseguiu, em um período de dez anos, alfabetizar um número expressivo de pessoas jovens, adultas e idosas.

Para atingir o maior número de municípios, o Mobral contava com uma estrutura que era dividida em doze setores, entre eles, secretarias, coordenações, gerências, comissões e assessorias. Porém, devido ao retrocesso econômico que atingiu a sociedade na década de 1980, não foi possível, ao Mobral, continuar com suas ações, pois dois milhões de pessoas alfabetizadas “não justificavam os altos custos financeiros despendidos pela União para manter a gigantesca estrutura do Mobral” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 61).

A Alfabetização Solidária (AlfaSol) é uma iniciativa governamental que, desde sua fundação, focou sua atenção na alfabetização de jovens e adultos. Segundo Jardimino e Araújo (2014, p. 62), a AlfaSol

foi concebida em 1996, inicialmente como Programa de Alfabetização Solidária (PAS), no âmbito da Comunidade Solidária – organismo vinculado à Casa Civil da Presidência da República, que ficava a cargo da antropóloga e, na época, primeira-dama, Ruth Cardoso (1930-2008). Seus objetivos eram reduzir os índices de analfabetismo que persistiam em muitos municípios do Brasil e expandir o acesso de jovens e adultos à Educação Básica.

Em 1998, a AlfaSol foi transformada em Organização Não-Governamental (ONG). A transferência do governo para ONG se realizou em um contexto político, no qual se tinha, como proposta, a reforma educacional, sob as orientações do Banco Mundial. As regiões Norte e Nordeste foram, então, priorizadas por apresentarem o maior índice de analfabetismo. “Além das atividades desenvolvidas em diversas regiões brasileiras, nos chamados bolsões de pobreza, a ONG ampliou seu campo de atuação desenvolvendo programas não apenas voltados para a EJA” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 64). Em 2005, foi reconhecida, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura,

como “a primeira organização brasileira não governamental a estabelecer relações formais com a UNESCO” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 65).

O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (Mova-SP) foi criado em 1989, quando Paulo Freire ainda estava na Secretaria Municipal de Educação da cidade. Esse programa, de princípios freirianos, propõe uma educação mais conscientizadora, com a qual os sujeitos possam ter consciência crítica da realidade. Nessa direção,

a iniciativa tinha por objetivos desenvolver um processo de alfabetização a partir da leitura crítica da realidade; contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos e educadores envolvidos; incentivar a participação popular e a luta pelos direitos sociais de todo cidadão; apoiar os grupos populares que já trabalhavam com a alfabetização de adultos no Estado (GADOTTI, 2013 *apud* JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 66).

Após experiências positivas com os alunos do ensino noturno no Estado de São Paulo, o Mova ganhou uma dimensão maior, com o apoio de ONGs, empresas e movimentos sociais, com o objetivo de ampliar a metodologia utilizada. Criou-se, assim, a Rede Mova – Brasil, no ano de 2013, em parceria com o Instituto Paulo Freire¹³. Este sólido movimento está presente em 629 municípios brasileiros de onze Estados: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo e Sergipe, segundo Jardimino e Araújo (2014). O Mova desenvolve um trabalho específico com alunos de EJA, baseado nos pressupostos da alfabetização propostos por Paulo Freire e “tem como princípio orientador a tese de que é a ação do educando sobre o mundo letrado, pensando e agindo sobre a própria escrita e a escrita de outros, o ponto de partida para a leitura do mundo” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 67).

Além do Mova Brasil, que tem uma presença significativa em muitos municípios brasileiros, temos a Ação Educativa (Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação) que é um órgão consultivo fundado em 1994, em São Paulo. Segundo Jardimino e Araújo (2014, p. 70), é “(...) hoje uma das organizações não governamentais mais presentes no cenário brasileiro” em defesa da educação das pessoas jovens e adultas. Objetiva lutar pela defesa do direito de todos à educação e à cultura, e atua, principalmente, com ações que buscam garantir políticas públicas para aqueles menos favorecidos, que tiveram o seu direito à educação

¹³ O Instituto Paulo Freire (IPF) “surgiu a partir de uma ideia do próprio Paulo Freire (1921-1997) no dia 12 de abril de 1991. Ele desejava reunir pessoas e instituições que, movidas pelos mesmos sonhos de uma educação humanizadora e transformadora, pudessem aprofundar suas reflexões, melhorar suas práticas e se fortalecer na luta pela construção de um outro mundo possível”. Disponível em: <<https://www.paulofreire.org/o-instituto-paulo-freire>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

negado. Jardimino e Araújo (2014) nos informam ainda que as atividades dessa ONG tiveram início antes mesmo de sua fundação, em 1974, pelo Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi). “Nesse centro, uma equipe iniciou suas ações educativas a partir do projeto de alfabetização em parceria com o sindicato dos seringueiros, na época liderado por Chico Mendes” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 71). A consolidação da Ação Educativa se deu em 2003, quando foi criada uma “sede própria no bairro de Higienópolis, em São Paulo” e passou a atuar especificadamente sobre a Educação de Jovens e Adultos e Juventude (JARDILINO; ARAUJO, 2014, p. 72). Apresenta-se a seguir um quadro com as principais ações que ganharam destaque no século XX. Posteriormente, será descrito o contexto em que cada qual se realizou.

Quadro 1: Principais ações e movimentos educacionais do século XX e XXI

Ano	Ações
1915	Liga Brasileira contra o Analfabetismo
1935	Plano Nacional de Educação
1947	Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos
1950	Campanha Nacional de Educação
1952	Campanha de Educação Rural
1958	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
1950 e 1960	Movimento de Educação de Base (1961, CNBB), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de Pé no Chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal)
1964	Plano Nacional de Alfabetização
1967	Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)
1989	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo (Mova-SP)
1994	Ação Educativa
1996	Alfabetização Solidária (AlfaSol)
2013	Rede Mova – Brasil

Fonte: Elaborado pela autora

A história da Educação de Jovens e Adultos é marcada por lutas e movimentos que se constituíram durante os anos, pensando na inclusão das pessoas que se encontravam a margem da sociedade, que não tiveram acesso à educação, que não tiveram o direito de

estudar ou que foram excluídos. Cabe ressaltar a importância da militância desses movimentos na luta pelo direito à educação do jovem, do adulto e do idoso que desejam iniciar, retornar ou dar continuidade aos seus estudos. A seguir, apresentaremos algumas normativas legais da EJA.

1.2 O que dizem as normativas legais sobre a EJA

1.2.1 A Constituição Federal de 1988

Pela primeira vez, a EJA foi citada na história da educação brasileira na Constituição Federal de 1988, que reconheceu que deve ser promovido o bem de todos sem nenhuma distinção, como determina o artigo 3º, inciso IV: “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Dessa forma, pressupõe-se que o bem de todos deve ser garantido com acesso à saúde, à educação e à igualdade de direitos.

A educação como um direito de todos é da responsabilidade do Estado e da família que devem garantir o acesso e a permanência de todos, como trata um dos princípios da educação, no artigo 206, “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Já o artigo 208 discorre sobre definições que são de responsabilidade do Estado e, no inciso, I fica explicitado que a educação deve ser gratuita e de livre acesso a todos, incluindo aqui aqueles que não puderam estudar na idade que a legislação determina como correta. A Constituição estabelece que é dever do Estado ofertar “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” (BRASIL, 1988, p. 121).

No inciso VI do artigo 206, a Constituição chama a atenção para as especificidades do alunado que necessitam estudar à noite, determinando que a “oferta de ensino noturno regular [...] deve ser adequada às condições do educando”. Sendo assim, deve-se ter oferta no horário noturno que atenda aos jovens e adultos que precisam trabalhar para ajudar, financeiramente, as suas famílias e, ao mesmo tempo, que desejam retornar à escola para iniciar seus estudos ou dar continuidade a eles. Nesse artigo fica evidente que a educação

de adultos é um direito garantido na Constituição, por isso, deve ser ofertada pela rede pública de ensino para aqueles que não puderam terminar os seus estudos ou não tiveram acesso a ele até então.

1.2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Em consonância com a Constituição de 1988, a Lei nº. 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também determina que o Estado seja responsável pela oferta do ensino noturno, como definido no artigo 4º: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (BRASIL, 1996, p. 2). Aponta também para a necessidade de um ensino que atenda às particularidades desse público e que garanta a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, p. 2). O não cumprimento do direito de acesso ao ensino poderá levar qualquer órgão ou cidadão a buscar medidas por meio do Ministério Público para que a instituição de ensino cumpra o que está estabelecido no artigo 5º que determina:

O acesso ao Ensino Fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. I - recensear a população em idade escolar para o Ensino Fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso (BRASIL, 1996, p. 3).

Na LDB de 1996, no capítulo II da seção V, dois artigos são direcionados à Educação de Jovens e Adultos. O artigo 37º define que a Educação de Jovens e Adultos é destinada a todos que não tiveram acesso à escola na idade apropriada. No primeiro inciso desse mesmo artigo, encontramos que

os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, p. 15).

Aos sistemas de ensino fica delegada a responsabilidade com a oferta da EJA, assegurando aos alunos dessa modalidade um ensino que atenda às suas especificidades. Como dever do Estado, a lei determina a sua responsabilidade com a educação básica, garantindo, assim, o acesso ao ensino para todos, ou seja, de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Apesar disso, a lei não faz nenhuma referência à educação dos idosos. A esses que retornam à escola depois de anos de trabalho e depois da chegada da aposentadoria, que procuram pela oportunidade de aprender a ler e escrever, que não tiveram, até então, devido às condições sociais ou econômicas, o direito de estudar, os aparatos legais não garantem um atendimento especial. É evidente que o público em questão traz experiências de vida que são específicas, o que justifica a necessidade de que o poder público contemple o ensino dos idosos nas políticas públicas.

1.2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos

O parecer CNE/CEB nº. 11/2000, que subsidiou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNs), enfatiza que

a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000, p. 5).

A EJA é uma modalidade de ensino destinada àqueles que não foram alfabetizados e que, por diversos motivos, não puderam frequentar a escola regular ou dar continuidade aos estudos. A busca pela escolarização ou o retorno à escola é impulsionada pelas necessidades profissionais e de ascensão a diferentes espaços: acadêmicos, culturais e políticos da sociedade.

Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante [...] (BRASIL, 2000, p. 7).

No que se refere às especificidades dos alunos da EJA, a Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos apontam para a relevância de se considerar as particularidades desses alunos, as diferentes faixas etárias e a diversidade de experiências profissionais.

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000, p. 4).

A legislação indica que as instituições educacionais devem ser organizadas a fim de que possam atender a esta demanda. As atividades educacionais, segundo o parecer CNE/CEB nº. 11/2000, não poderão ser desvinculadas das especificidades que se apresentam nesta modalidade de ensino. Para isso:

A rigor, as unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram. Tais unidades educacionais da EJA devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver (BRASIL, 2000, p. 35).

Sendo assim, a Educação de Jovens e Adultos deve se pautar nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a fazer. Esses pilares objetivam propiciar aos sujeitos um aprendizado que possa contribuir com seu desenvolvimento pessoal, social e político. A Educação de Jovens e Adultos representa, para todos os jovens, adultos e idosos, um caminho de possibilidades de inserção ao ensino, o qual poderá lhes oferecer novas oportunidades de aprendizagem.

Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. Talvez seja isto que Comenius chamava de ensinar tudo a todos. A EJA é

uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações (BRASIL, 2000, p. 10).

A resolução contempla também a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos.

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em: I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (BRASIL, 2000, p. 3).

A formação do professor de EJA ofertará, então, subsídios para que o educador possa compreender o ensino e aprendizagem nessa modalidade de ensino. Compreende-se, assim, que conhecer a organização, as práticas pedagógicas, a metodologia de ensino e as concepções de ensino e aprendizagem que estão associadas a essa modalidade é prioridade na formação ofertada aos educadores de EJA.

Enfim, a Constituição de 1988, a LDB e as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos são legislações que asseguram o direito à educação para jovens e adultos, por isso, trazem finalidades e proposições que devem ser cumpridas pelo sistema nacional de ensino. É evidente que a EJA é um direito assegurado a todos os jovens, adultos e idosos que, por diferentes motivos, não puderam terminar os seus estudos. A finalidade das políticas públicas é garantir o acesso de todos à escola, sem distinção de idade, sexo, raça ou condição social.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

E hoje, tanto quanto ontem, contudo possivelmente mais fundamentado hoje do que ontem, estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras, entre quem incluem vigias, merendeiras, zeladores (Paulo Freire, 1993, p. 23).

Apresentam-se, neste capítulo, algumas reflexões acerca da profissão e da condição docente e do desenvolvimento profissional, com o objetivo de compreender a profissionalização docente e os aspectos que contribuem para o desenvolvimento profissional. Mais especificamente, será discutida a formação continuada de professores, buscando compreender como ela é percebida na visão de alguns autores e nas normativas legais, bem como as tendências e os desafios que estão presentes nas práticas de formação continuada.

A formação inicial pode ser definida como um conjunto de conteúdos que se direcionam aos sujeitos que iniciam um estudo, na busca de uma profissão (JARDILINO; ARAUJO, 2014). Na formação de professores, as instituições formadoras procuram ofertar vários conteúdos que serão fundamentais durante a carreira docente e espera-se que essa formação inicial lhes ofereça embasamentos para os desafios da prática docente.

Já a formação continuada será entendida, aqui, como um processo contínuo que se realiza ao longo da carreira docente. Com isso, ressalta-se que a mesma não se efetiva apenas em cursos e palestras que objetivam “treinar” o professor, mas em um processo permanente, que contribui para o desenvolvimento profissional do professorado.

2.1 A profissão e a condição docente

O contexto educacional está em constantes transformações, o que exige do professor uma nova postura em relação a seus papéis e competências, visto que ele é um profissional que, além de atuar com diversos aspectos que são específicos da docência, ainda necessita estabelecer relações com o aluno, com as famílias, com os colegas de profissão e até mesmo com as diversas culturas presentes na sociedade contemporânea. Todos esses aspectos

interagem entre si e produzem reflexos na prática do professor em sala de aula. Portanto, não podemos falar da formação, seja ela inicial ou continuada, sem nos referirmos à condição do trabalho docente.

A profissão docente vem se configurando no cenário educacional ao longo dos séculos e sabemos que as primeiras ações docentes se realizaram em congregações religiosas. Acerca da relação entre a profissão docente e a religião, Nóvoa (1999, p. 15) afirma que “a gênese da profissão professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes [...]”. Para explicar a influência da igreja na profissão docente, Nóvoa (1999, p. 15-16) afirma que:

Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente: a elaboração de um corpo de saberes e de técnicas é a consequência lógica do interesse renovado da Era Moderna consagra ao porvir da infância e à intencionalidade educativa. Trata-se mais de um do saber técnico do que de um conhecimento fundamental, na medida em que se organiza preferencialmente em torno dos princípios das estratégias de ensino [...].

Na história da profissão docente, a escolha da carreira pelos professores sempre foi considerada uma vocação, pois a arte de educar, o dom de ensinar e o cuidar sempre estiveram presentes nas discussões acerca do perfil do professor. A profissão docente passou por modificações que acompanharam as mudanças da sociedade, mas os elementos que fizeram parte da construção histórica dessa profissão ainda se fazem presentes, em especial, em afirmações do tipo: “Para ser professor é necessário ter vocação”.

Sobre as mudanças na profissão docente, Nóvoa (1999, p. 17) destaca o início do século XVIII como o momento de transformação do papel do docente dizendo que,

a partir do final do século XVIII não é permitido ensinar sem uma licença ou autoridade do Estado, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo número de condições (habilidades, idade, comportamento moral etc.). Este documento constitui um verdadeiro *suporte legal ao exercício da actividade docente*, na medida em que contribui para a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção da área.

O papel do professor, durante muito tempo, esteve em discussão e, ainda hoje, há variados discursos que vão colocá-lo em destaque, bem como as diferentes interpretações que a sociedade tem do que compreende ser o ato de ensino. Para Nóvoa (1999, p. 17), os professores são considerados

funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira¹⁴ nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: *agentes culturais*, os professores são também, inevitavelmente, *agentes políticos*.

Nóvoa (1999, p. 18) destaca também a importância que o movimento da escola normal teve na profissão docente, pois acentuou as principais reivindicações feitas pelas instituições de formação nos séculos XIX e XX como as “maiores exigências de entrada, prolongamento do currículo e melhoria do nível académico [...]”, com o intuito de melhorar a qualidade na formação do professor. Nesse período, pode-se destacar também a mudança na denominação dada ao professor, que, no século XIX, era chamado de “velho mestre-escola”. No século XX, “o ‘velho’ mestre escola é definitivamente substituído pelo ‘novo’ professor de instrução primária” (NÓVOA, 1999, p. 18).

No século XIX, a imagem dos professores na sociedade evidencia uma ambiguidade quando

vistos como indivíduos *entre* várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas tem de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas tem uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia etc. [...] (NÓVOA, 1999, p. 18).

Essas mudanças, segundo Nóvoa (1999), explicam a presença expressiva das mulheres na docência, pois, desde os séculos passados, elas eram excluídas do meio académico, sendo este um dos motivos que as levaram à margem da sociedade e também à margem das ações de ensino. “Estas perplexidades acentuam-se com a *feminização do professorado*, fenómeno que se torna visível na viragem do século e que introduz um novo dilema entre as imagens femininas e masculinas da profissão” (NÓVOA, 1999, p. 18).

A profissão docente, durante muitos anos, tem buscado o seu lugar na sociedade, porém a afirmação desse profissional recebe diferentes influências sociais e políticas. Como nos diz Nóvoa (1999, p. 21),

¹³ Segundo o Dicionário Online Português, “a palavra charneira significa acúmulo ou junção de artigos que rodopiam no mesmo eixo; do mesmo significado de dobradiça; Reunião de valvas pertencentes à concha; Ponta da correia que se verga ou curva com a intenção de coser, de modo a que segure a fivela. Elemento móvel situado no centro da fivela; aqui podemos entender que há junções na representação do papel do professor na sociedade”. Disponível em: <<http://www.lexico.pt/charneira/>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e conflitos, de hesitações e recuos. O campo educativo está ocupado por inúmeros actores (Estado, Igreja, Famílias etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projectos. Por outro lado, o movimento associativo docente tem uma história de poucos consensos e de muitas divisões (norte/Sul, progressistas/conservadores, nacionalistas/internacionalistas, católicos/laicos. A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento as tensões que o atravessam.

Segundo Nóvoa (1999, p. 25), é importante a presença do Estado na educação para a melhoria da qualidade do ensino, porém “o seu papel de supervisão deve exercer-se numa lógica de acompanhamento e de avaliação reguladora, e não numa lógica prescritiva e de burocracia regulamentadora”.

Teixeira (2007, p. 10) afirma que

a relação que instaura a docência concretiza-se na escola, mediante os contornos destas organizações, da divisão social e sexual do trabalho e das relações de assalariamento. Ainda que a instituição escolar tenha suas especificidades frente a outras organizações burocráticas modernas, seus pilares dão as bases de sua estrutura e funcionamento, de sua arquitetura temporal e espacial, de suas hierarquias e dos processos de trabalho, tanto quanto circunscrevem sua ritualística, os currículos, os processos e práticas didático-pedagógicos do cotidiano da docência. Sendo assim, o docente torna-se um trabalhador assalariado e a criança, o adolescente e o jovem se transformam em alunos, com seus respectivos direitos e deveres, funções, papéis e atribuições, sob a égide da razão instrumental, na perspectiva da escola iluminista; nos dias atuais, cada vez mais regulados pelo paradigma do mercado, da produtividade, do quantitativo.

O professor em exercício tem a função de contribuir com a promoção da aprendizagem e, para que isso ocorra, assim como em outras profissões, o sistema de ensino requer do profissional uma qualificação que possa atender aos desafios do ensino na sociedade contemporânea. Os novos modelos de sociedade que vêm sendo instituídos exigem, do docente, práticas educativas que o configure como um mediador do conhecimento em objeção ao antigo modelo de docente como detentor de conhecimento. De acordo com Gatti, Siqueira e André (2011, p. 138):

Considerando a importância inerente ao trabalho educativo das novas gerações e as características requeridas aos profissionais do ensino – seu conhecimento das áreas de conteúdo escolar, aliado aos de pedagogia e aos de didática, do desenvolvimento sociocognitivo de crianças e jovens, da formação de valores, entre outras –, é que se vem colocando, com veemência, a necessidade de que a esse(a) profissional seja atribuído um valor diferenciado, constituindo-se uma verdadeira profissionalização para o professorado, para além de um ofício, com perspectivas atuais e futuras de reconhecimento, de remuneração digna, de sustentação de sua própria sobrevivência e de sua família, de condições dignas de trabalho.

Toda profissão é definida pelas suas práticas, pelas suas regras exclusivas com relação aos conhecimentos próprios da área e pelas atividades que lhes são específicas. Levando em consideração esses aspectos, Nóvoa (1999, p. 68) levanta um questionamento sobre a profissão docente: “Será que os professores dominam a prática e o conhecimento especializado ao nível do ensino da educação?”. Segundo o autor, embora isso seja de responsabilidade das instituições de ensino, a resposta tende a ser negativa, pois a profissão docente não tem a atividade educativa como exclusiva devido às diversas influências, políticas, econômicas, culturais; “e a situação de desprofissionalização do professorado, bem patente na imagem social, na formação de professores e na regulação externa do trabalho docente” (APPLE, 1989 *apud* NÓVOA, 1999, p. 68) não permitem que os professores dominem a prática e o conhecimento que deles são exigidos.

Diferentemente da profissionalização, que é definida como um processo contínuo que vai se constituindo durante a carreira docente com a finalidade de elevar o *status* da profissão, a profissionalidade “manifesta-se através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar os materiais, saber avaliar, organizar espaços e actividades etc.)” (NÓVOA, 1999, p. 77). E, assim, “pode ser definida como a observância de um certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer. No entanto, estas regras nem sempre são muito precisas, estando sujeitas a uma permanente reelaboração pelos professores” (SCHWAB, 1983 *apud* NÓVOA, 1999, p. 77).

Evidencia-se que a prática docente possui diferentes funções que são orientadas por saberes e competências, que vão sendo reelaborados e, nesse sentido, não há uma regra a seguir. O conhecimento pedagógico possui características próprias, porém, no que diz respeito à ordenação da prática docente, “uma parte do conhecimento pedagógico possui um carácter eclético” (NÓVOA, 1999, p. 77).

Em relação ao reconhecimento profissional, Gatti, Siqueira e André (2011) deixam evidente que os professores não são reconhecidos como profissionais que detêm atribuições de uma profissão, que possuem funções específicas e que, por isso, devem ter seus direitos garantidos como um trabalhador que segue as regras da instituição em que atua. Não ter o seu direito assegurado contribui com a desprofissionalização docente. De acordo com as autoras,

o reconhecimento dos docentes da educação básica como profissionais essenciais ao país passa pela oferta de carreira digna e remuneração condizente com a formação deles exigida e ao trabalho deles esperado. Não se pode camuflar isso com sofismas

que não contribuem com a profissionalização dos professores e a construção de sua identidade profissional com características comuns valorizadas (GATTI; SIQUEIRA; ANDRÉ, 2011, p. 139).

Quanto à valorização da profissão docente, o artigo 67 da LDB deixa evidente que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais e garanti-la por meio de um estatuto e de planos de carreira do Magistério público, observando o

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, p. 23).

O segundo inciso deste artigo apresenta a formação continuada como um processo permanente de formação realizado com direito a licença do trabalho, mas remunerado. A lei evidencia também que, ao profissional da educação, devem ser ofertadas condições adequadas de trabalho e explicita que todas as atividades de formação que levam ao aprimoramento profissional devem ser realizadas dentro da carga horária do trabalho.

Sobre a remuneração docente, Gatti, Siqueira e André (2011) afirmam que essa temática ganhou ênfase nos últimos anos e que as discussões sobre a profissão docente têm constatado que muitos professores trabalham em outros cargos, em dois ou mais turnos, para completar o salário e a carga horária. Dessa forma, as discussões vêm sendo voltadas para os questionamentos em torno da melhoria das condições do trabalho docente e, para isso, é preciso “mudar radicalmente o padrão de remuneração dos professores na busca de melhor qualificação dos quadros da educação e de garantir financeiramente que eles possam buscar oportunidades para seu aperfeiçoamento contínuo” (PINTO, 2009 *apud* GATTI; SIQUEIRA; ANDRÉ, 2011, p. 149).

No que se refere à condição docente, Teixeira (2007, p. 9) nos diz que é preciso pensar na escola como uma instituição intermediária sendo “ela, via de regra, o *locus* fundamental em que a condição docente se realiza. É ela, a sala de aula, o espaço no qual docentes e discentes interagem, convivendo durante a maior parte de seus tempos escolares”. O trabalho do professor é “um trabalho diferenciado de outros, na medida em que envolve alto grau de subjetividade, e, em relação a ele, não se tem uma medida absoluta daquilo em

que resulta” (FERREIRA; HYPÓLITO, 2010 *apud* GATTI; SIQUEIRA; ANDRÉ, 2011, p. 137).

Nesse sentido, Teixeira (2007, p. 10) afirma que pensar

a condição docente em sua realização envolve, portanto, uma complexa trama de interações e trocas, de entendimentos, de conflitos e tensões, em que não faltam problemas relativos às hierarquias e estruturas, às dinâmicas e relações de poder e de força e à diversidade de interesses.

É evidente que as mudanças sociais, políticas e econômicas que envolvem a estrutura da sociedade trazem influências para a metodologia de ensino, para a prática pedagógica do professor, o que pode tornar complexo o papel do professor no

ambiente de escola e sala de aula, perpassado por questões culturais, por políticas educacionais de governos, por informações midiáticas, por ambiente ainda permeado por processos relacionais-afetivos, por vivência e convivência com situações as mais variadas, por necessidades comunitárias e pessoais de todos os atores envolvidos [...] (GATTI; SIQUEIRA; ANDRÉ, 2011, p. 137).

Com isso, as configurações no campo da profissão docente têm evidenciado cada vez mais que o trabalho do professor tem trazido problemas para a sua saúde, pois essas exigências da profissão podem fazer do espaço de atuação docente um campo de tensões. Segundo Gatti, Siqueira e André (2011, p. 137), devido aos “modos de contrato, a distribuição diária de seu trabalho – um trabalho que não se esgota no horário escolar e que exige compromisso contínuo – fazem que essa profissão porte tensão maior do que outras profissões”.

No estudo realizado por Gatti, Siqueira e André (2011) sobre a remuneração dos professores da educação básica em dezessete países da América Latina, evidenciou-se que

ao estudar a questão da remuneração de professores da educação básica, deparamo-nos com resultados um pouco diferentes entre si, conforme as fontes dos dados com que se trabalha e conforme o que se agrega como remuneração (abonos, horas-atividade ou outros). Porém, as constatações levam sempre à consideração de que as condições de remuneração dos docentes não correspondem ao seu nível de formação, à jornada de trabalho que têm e às responsabilidades sociais que carregam em sua atuação (GATTI; SIQUEIRA; ANDRÉ, 2011, p. 144).

Enfim, enquanto, por um lado, os estudos têm evidenciado que os professores buscam melhores condições de vida, por meio do aumento de salário, chegando a trabalhar em três turnos, por outro, o campo tem apresentado que, devido a fatores como as condições

precárias e os baixos salários, a formação continuada não tem sido realizada, o que impede que esses profissionais se atualizem e se aperfeiçoem no desempenho da docência.

2.1.1 Saberes da formação docente

Os professores são detentores de saberes que são construídos ao longo da sua profissão. Buscando refletir sobre a produção dos saberes docentes, Nóvoa (1999, p. 28) nos questiona: “Os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? O saber da referência dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico?”. Para o autor, essas questões são consideradas duradouras nas discussões entre as ciências da educação, pois apresentam aspectos diferentes da profissão.

Segundo Nóvoa (1999, p. 66), a prática docente se realiza em “grupos definidos, cujas características são as condições para a expressão prática da actividade profissional, a qual não pode ser separada dos que a executam”; assim considera que “o ensino é uma prática social” que se realiza na interação entre professores e alunos no contexto educacional e que é influenciado pelos contextos sociais a que esses pertencem.

Sobre os saberes da docência, Pimenta (2000, p. 19) afirma que a identidade do professor

constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade do seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Dessa maneira, a identidade profissional vai se construindo ao longo da trajetória do professor, a partir das suas experiências de vida, pessoal e profissional. O saber docente é produzido a partir das experiências do professor ainda na condição de aluno e, posteriormente, de professor (saberes das experiências), quando inicia a carreira docente durante a formação inicial (saberes do conhecimento) e por meio dos conhecimentos que são adquiridos na prática docente (os saberes pedagógicos) (PIMENTA, 2000).

Na formação docente, Pimenta (2012) afirma, ainda, que o papel da teoria é de articular os conhecimentos teóricos aos saberes da prática pedagógica, um exercício que deve

estar em permanente reflexão. Os professores necessitam, assim, compreender as dimensões teóricas na prática docente. Durante a prática docente, o professor se depara com alguns desafios, dentro da sala de aula, com os quais não foi preparado para lidar, na formação. Diante desse cenário, com as experiências as trajetórias profissionais, esses saberes vão sendo adquiridos.

Tardif (2007, p. 36) define os “saberes profissionais como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdade de ciência da educação)”. Esses saberes se concretizam na relação entre as ciências e a prática docente. Tardif (2007, p. 37) nos diz que a “prática docente não é apenas o objeto do saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”. Para o autor, os saberes disciplinares correspondem ao campo do conhecimento das instituições de ensino que correspondem às disciplinas, por exemplo, Matemática, Português, dentre outras. Os saberes curriculares “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais, por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para cultura erudita (TARDIF, 2007, p. 38)”. Os saberes experienciais, por sua vez, correspondem ao conjunto de saberes específicos que decorrem da experiência do cotidiano do professor, são conhecimentos que crescem de acordo com o desenvolvimento da prática, tanto na experiência individual quanto também coletiva e que resultam em habilidades de saber-ser e saber-fazer (TARDIF, 2007). Há, no entanto, diferentes olhares sobre um mesmo saber. Tardif (2007) afirma que o saber da experiência é aquele que se realiza na relação do professor com o trabalho, assim, durante a prática pedagógica, ao fazer e refazer, ele vai construindo esse saber e, quando novas situações surgirem, ele saberá como lidar com elas. Pimenta (2000) reitera que o professor traz para o contexto escolar as experiências que obteve durante toda sua vida escolar, ou seja, sua prática pedagógica estará sendo influenciada pelas experiências positivas ou negativas que ele obteve ainda na condição de aluno. O processo de fazer e refazer na prática docente contribui para a formação do professor. Como afirma Pimenta (2000, p. 29), o professor é um “intelectual em processo contínuo de formação” e

pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende-se também que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares.

2.2 A formação continuada e o desenvolvimento profissional

A formação continuada, segundo Formosinho (2009, p. 222), é um processo que deve perdurar durante toda a vida do profissional, ação esta que, nos países ocidentais, se encontra desenvolvida desde as décadas de 1970 e 1980, “quer no que se refere às realizações, quer no que se refere à reflexão e investigação sobre o processo”.

A formação contínua tornou-se, portanto, um campo de intervenção de formação e de investigação. Nunca foi, contudo, uma realidade homogênea, antes pelo ao contrário. Basta uma análise da literatura na área para logo verificar que não é uma realidade, nem global, nem homogênea. É, antes, uma realidade em acentuada evolução (FORMOSINHO, 2009, p. 222).

Compartilhando essas ideias com Formosinho (2009, p. 223), compreende-se que a formação continuada é um campo que se encontra em desenvolvimento e “está, assim, constituindo um campo de acção aos níveis de formação, de intervenção e de investigação”.

Durante muito tempo, o termo desenvolvimento profissional esteve presente na designação da formação continuada (FORMOSINHO, 2009). Essa definição se deu devido às definições que, geralmente, estão relacionados a ambos os conceitos. Porém, para o autor, “a formação contínua e desenvolvimento profissional não são equivalentes” e “a formação contínua e o desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a *educação permanente dos professores* num processo de ciclo de vida” (FORMOSINHO, 2009, p. 225).

Esteves (2014) afirma que, para um desenvolvimento profissional contínuo, que busque se apropriar permanentemente do crescimento profissional, este “requer igualmente estruturas de suporte com qualidade, nomeadamente assentes na dinâmica da escola onde actua e em espaços de formação contínua formal e não formal que lhe sejam oferecidos” (ESTEVES, 2014, p. 6). O desenvolvimento contínuo tem como propósito elevar o aperfeiçoamento, ou seja, visa contribuir com a evolução do profissional ou pessoal. Sendo assim, um processo permanente que se realiza durante a carreira, o que necessita, para isso, da oferta de uma boa estrutura aos profissionais, pois o desenvolvimento profissional depende de um espaço que propicie o crescimento por meio de atividades formativas de qualidade.

Com base em Imbernón (2009), Gatti, Siqueira e André (2011, p. 195) elencam vários aspectos que são fundamentais para que a formação continuada possa contribuir com o desenvolvimento profissional:

- a) fomentar maior autonomia na formação, com intervenção direta do professorado;
- b) basear-se nos projetos das escolas, para que o professorado decida o tipo de formação que melhor atenda suas necessidades;
- c) criar espaços de reflexão sobre a prática em um contexto determinado;
- d) fomentar a comunicação entre o professorado pela criação de comunidades de aprendizagem (GATTI; SIQUEIRA; ANDRÉ, 2011, p. 195).

Esses, na perspectiva das autoras, são aspectos essenciais que provêm do desenvolvimento profissional e que contribuem para o crescimento profissional. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional pode ser definido como um processo permanente de aprendizagem que se realiza ao longo da profissão docente e, para isso, é necessário que o professor reflita acerca da sua prática: “Trata-se de ajudar os docentes a atingirem o nível da reflexão crítica, porventura difícil ainda na formação inicial, mas seguramente um objectivo para o desenvolvimento profissional ao longo da vida” (ESTEVES, 2014, p. 22). Considerando que a “reflexão é, pois, um processo exigente” e só se realiza, segundo a autora, quando:

- o professor é capaz de identificar um problema ou problemas associados à sua acção educativa (sendo os problemas abundantes nos contextos educativos, nem todos os professores, porém, os consciencializam);
- o professor equaciona possíveis hipóteses de solução para os problemas, a partir de uma análise e um diagnóstico da situação em causa;
- o professor decide actuar para resolver o problema;
- o professor avalia os resultados da acção empreendida, os seus impactos satisfatórios ou não satisfatórios;
- o professor toma consciência/verbaliza o conhecimento novo que nesse trajecto alcançou, partilha-o com os pares e assume uma postura crítica fundamentada acerca do seu próprio trabalho, dos seus alunos e do contexto local e global onde a acção educativa ocorre (ESTEVES, 2014, p. 39).

Dessa forma, pode-se dizer que o desenvolvimento profissional é construído durante a carreira docente e que se relaciona com diferentes aspectos da vida pessoal e profissional do professor. Essa relação acontece durante a caminhada profissional e se concretiza por meio dos fatores que são subjetivos à pessoa do professor, como a “motivação, curiosidade, interesse pela profissão, empenhamento” (ESTEVES, 2014, p. 39) e das possibilidades que vêm de fora e que lhes são ofertadas como a “formação inicial e continuada, contextos escolares democráticos, orientados para a valorização das pessoas e da

comunidade, para a mudança e a inovação, espaços de trabalho colaborativo com os pares” (ESTEVEVES, 2014, p. 39).

Definimos, assim, o desenvolvimento profissional como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Dessa forma, o desenvolvimento profissional tem como finalidade contribuir para a aprendizagem do profissional e também para a aprendizagem do aluno. Os cursos de formação centrados na realidade escolar, com modelos formativos que visam às problemáticas do cotidiano e que instigam os professores a se questionarem permitem a autonomia dos docentes na busca de mudanças das suas práticas pedagógicas. “Podemos comentar que é a formação centrada nas práticas que aproxima de facto os processos de formação contínua e desenvolvimento profissional (FORMOSINHO, 2009, p. 272).

2.3 A formação continuada

Com o objetivo de compreender como a formação continuada vem se constituindo nos últimos anos, apresenta-se, a seguir, tendências que predominaram a partir dos anos 1970. E, para encerrar esta seção, destacaremos o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A formação continuada vem ganhando espaço no cenário educacional ao oferecer aos docentes oportunidades de aprendizagens e reflexões acerca das suas práticas educativas. No Brasil, a história da formação continuada, desde a sua instituição, nos anos 1970, ganhou diferentes denominações, como treinamento, reciclagem ou capacitação. No início desse período, a formação continuada se destacou com o termo reciclagem, cujo objetivo se referenciava ao treino de professores. Essa ideia se concretizou a partir do contexto político que se vivenciava naquele momento e que tinha como foco a preparação para o trabalho, na perspectiva taylorista, que visava à produção seguida da funcionalidade que, segundo Santos

(2014), influenciou a formação docente, pois buscava um profissional da educação, um especialista e técnico do ensino, que transmitisse o conhecimento.

Isso ocorre, porque, entre as décadas de 1960 e 1970, chegou ao Brasil a Pedagogia Tecnicista que, segundo Nascimento (2015), sob influência estrangeira, visava à mão de obra qualificada e ao preparo dos sujeitos para o mercado de trabalho, seguindo um ideal economicista. Nesse sentido, o profissional da educação era considerado um técnico que transmitia o conhecimento produzido por órgãos superiores com o intuito de garantir a eficácia do seu trabalho.

Santos (2014, p. 76) apresenta-nos “quatro linhas de atuação de formação contínua” que predominaram nos anos 1970:

A primeira constituía-se em programações utilizando novas tecnologias de comunicação de rádio e da televisão para veicular conteúdo curricular. A segunda se baseava na oferta de cursos de atualização, na maior parte com duração de 30 horas, em ação conjunta com as universidades públicas. A terceira era focada na formação contínua de monitores que atuavam em delegacias de ensino. A quarta trazia ações de orientação técnica que procuravam garantir o funcionamento técnico-administrativo do sistema de ensino.

No final da década de 1970 e em meados da década de 1980, surgiu a Pedagogia Histórico-Crítica, “que organizou seus estudos com o objetivo de propor uma pedagogia de transformação social, dando real importância ao conhecimento metódico e sistematizado, cabendo ao professor possibilitar ao aluno a valorização do ensino” (NASCIMENTO, 2015, p. 3).

Nesse período, a sociedade passava por reformas políticas e o momento foi marcado por movimentos que defendiam os interesses da classe popular em busca de qualidade na escola pública. Na formação do professor predominavam duas dimensões, “o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares” (SANTOS, 2014, p. 78). Com isso, o foco central era a busca pela reforma dos cursos de formação de professores e, assim, era necessário compreender a função do professor e o papel que ele ocupava na sociedade. Alferes e Mainardes (2011, p. 3) afirmam que:

No final da década de 80 e início da década de 90, enfatizou-se bastante a formação do professor em serviço [...] argumentando-se que os “pacotes de treinamento” ou “encontros” dos quais os professores participavam não eram suficientes para a melhoria da qualidade do ensino, sendo necessário que os professores participassem de forma ativa da construção coletiva do saber, ou seja, que a formação continuada fosse realizada no seu local de trabalho, através da reflexão contínua sobre sua prática.

Na década de 1990, a sociedade iniciou um processo de reestruturação política, que foi acompanhado por várias reformas. Nessa direção surgiram abordagens teóricas no campo da formação docente que propuseram um novo perfil do professor. Nessa concepção, as propostas tinham como viés a formação a partir da prática pedagógica do professor que se desenvolveria a partir do trabalho reflexivo, ou seja, a aprendizagem do professor ocorreria durante a prática e esta, por sua vez, se tornaria o eixo central da formação do professor por reconhecer a sua experiência (SANTOS, 2014). Como nos explicita Soares (2008) *apud* Alferes e Mainardes (2011, p. 3):

As políticas educacionais desenvolvidas a partir da década de 90 perceberam o professor como destaque, ou seja, se, por um lado, este profissional é inserido no centro do debate educacional, contraditoriamente, sua formação sofre um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo. Isso ocorre, segundo a autora, devido à associação da reflexão sobre a prática às competências, visando à formação de um profissional tecnicamente competente, mas politicamente inoperante, disciplinado e adaptado.

As práticas de formação continuada, nesse período, não sofreram modificações em seu quadro e permaneceram baseadas no treino do professor, ou seja, o conhecimento ainda era visto como um produto a ser transmitido e que deveria ser assimilado individualmente (SANTOS, 2014).

Nas últimas décadas, as transformações da sociedade, decorrentes do processo produtivo e da busca por um ensino de qualidade têm trazido, para a escola pública, diferentes desafios, sociais, culturais e políticos. Nessa conjuntura, a escola vem passando por modificações que alteram as formas tradicionais do conhecimento que guiavam a formação docente (SANTOS, 2014).

Com o desenvolvimento da sociedade, a formação continuada torna-se necessária na vida profissional do professor. Existe uma diversidade muito grande de objetivos que são atribuídos à formação continuada, e podemos perceber que ela não é um campo homogêneo. Quanto aos métodos, também encontramos diferentes práticas, diretrizes e concepções quanto a que tipo de formação oferecer aos docentes. Não há um único caminho a seguir quando a temática em questão se refere à formação continuada de professores.

Com a globalização, produziu-se um discurso de que a escola tradicional não estava preparada para atender às novas demandas da sociedade que passaram a ser direcionadas pelas mudanças históricas, sociais e econômicas, exigindo assim uma nova maneira de compreender o conhecimento. Com isso, a escola procurou repensar o seu papel, revendo as suas propostas a fim de ofertar uma formação integral aos sujeitos. Dessa forma,

surtem novas demandas para o trabalho docente que agora carece de uma formação para abranger os diferentes aspectos relacionados com a atividade humana (SANTOS, 2014).

Dessa maneira, pode-se compreender a formação como um processo de aprendizagem que ocorre durante toda a vida humana. Como define Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369), “formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a”, um processo que vai se constituindo a partir das experiências e do contato com o contexto social e cultural.

De acordo com Silva (2011), o conceito de formação continuada caracteriza-se como orientação e preparação, reconstruindo, modificando e formando, em especial os professores, para o fazer pedagógico.

Ainda, segundo Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 370),

a formação, como um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais. Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação.

Sendo assim, a formação continuada se realiza durante a caminhada profissional do professor, que permite que o mesmo compreenda suas necessidades, a partir das relações entre saber e experiência, contribuindo para a construção de conhecimentos e buscando sempre a formação a partir das próprias necessidades.

Haddad (2007) conceitua a educação continuada como um aprendizado que ocorre ao longo da vida, sendo um processo contínuo, inerente ao ser humano e que se realiza a partir de suas experiências na sociedade. A educação continuada, nesse sentido, está associada às características próprias dos sujeitos e à sua capacidade de se relacionar com o mundo na busca do conhecimento.

A formação continuada não é uma ação que se realiza somente nas instituições, por meio de cursos e palestras, mas também deve abranger todos os aspectos da vida profissional e pessoal do professor. Para Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 370), “a construção da formação docente envolve toda a trajetória dos profissionais, suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, dificuldades e limitações”.

A formação continuada, nesse sentido, deve ocorrer a partir do contexto do professor, pois envolve diferentes aspectos que estão diretamente ligados à sua história de vida. Jardimino e Araújo (2014) enfatizam que a formação continuada ocorre quando os professores compreendem que a escola é um espaço de trabalho e formação que permite a aprendizagem por meio da partilha de experiências e das práticas curriculares, estando assim em formação constante.

O pensar a formação como experiências de aprendizagem em que se adquirem ou se aprofundam os conhecimentos e competências, permitindo a intervenção no currículo da escola, é a tônica dos movimentos de formação de professores atuais. Por isso, ela é vista como um processo que tem continuidade, iniciando-se no período da formação inicial e estendendo-se ao longo da carreira. Assim, o professor encontra-se permanentemente em formação (JARDILINO E ARAUJO, 2014, p. 153).

Nas últimas décadas, as transformações da sociedade, decorrentes do processo produtivo e da busca por um ensino de qualidade, têm trazido para a escola pública e para os profissionais da educação novas demandas. Nessa conjuntura, a escola vem passando por modificações que alteram as formas tradicionais do conhecimento que guiavam a formação docente (SANTOS, 2014). Com isso, a formação do professor vem ganhando espaços nas políticas públicas e um direcionamento na busca de melhor qualidade do ensino.

Segundo Alferes e Mainardes (2011), a formação continuada se insere neste contexto de mudanças, pois é vista como um processo contínuo que vem sendo permanentemente construído. Ela está diretamente ligada ao trabalho docente, aos desafios sociais, profissionais e pessoais que são construídos a partir da relação do professor com o contexto no qual se encontra.

Para Santos (2014), a formação continuada é um processo que se realiza permanentemente durante a carreira docente. Sendo assim,

um espaço de confrontação de conhecimentos, crenças e valores adquiridos e construídos na formação inicial e nas experiências pessoais e profissionais. É o espaço impulsionador da dúvida, da curiosidade epistemológica e da possibilidade de ampliação e aquisição de novos conhecimentos que possam ajudar o professor a conduzir o seu trabalho. É, portanto, o lugar da sedimentação de um novo *ethos* profissional (SANTOS, 2014, p. 64).

A formação continuada é, portanto, permeada pelos sentidos que o professor dá à sua vida profissional, em que ele produz e reproduz o conhecimento e constrói um caminho de possibilidades que contribui para o seu desenvolvimento profissional.

A formação continuada é um processo que se realiza para atender aos desafios atuais da escola. Santos (2014, p. 64) nos diz que é uma “preparação intelectual, técnica e política que pretende responder as demandas e aos desafios da realidade social”. Compreendendo que a formação docente é um desafio e que, na sociedade contemporânea, as exigências com a qualidade do ensino têm aumentado significativamente, a formação continuada, nesse sentido, se constitui como um instrumento relevante para a profissão docente, como um *continuum* de fazer e (re)fazer o trabalho pedagógico. Para Santos (2014, p. 64), “ela torna imperiosa, principalmente quando a ação tem como horizonte a construção de práticas educativas propositivas”.

Freire (1996, p. 22) acrescenta um aspecto relevante nesse processo formativo ao afirmar que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. É refletindo a prática que o professor torna-se capaz de buscar elementos para melhorar a próxima prática.

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 22).

Mediante o exposto, é possível identificarmos algumas questões: Na prática docente, há um caminho que o professor possa seguir? O professor está em constante busca pelo conhecimento? O professor é um aprendiz que está sempre em busca pela melhor maneira de ensinar? Esses questionamentos contribuem para refletirmos sobre as possibilidades e os desafios da formação do professor e para que possamos dialogar as problemáticas da prática docente.

2.3.1 A formação continuada no Plano Nacional de Educação (PNE)

A ideia de ter um Plano Nacional de Educação surgiu ainda na República do Brasil, em um período em que a educação ficou demarcada por diferentes reformas. Em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros, que propôs e, posteriormente, definiu a reconstrução da educação, revelou-se que a criação de um PNE era primordial no cenário educacional. Na Constituição de 1934, explicitou-se, mais uma vez, a necessidade de um plano, porém

nenhuma dessas ações foi, de fato, concretizada. Em 1962, surgiu, então, o primeiro PNE, com metas, quantitativas e qualitativas. Nesse período, diversas mudanças foram propostas, com a revisão do Plano, que ainda não tinha sido colocado em forma de lei. É importante destacar que a ideia de se construir um plano nunca foi abandonada e, com o apoio do Ministério da Educação e Cultura e do Conselho Federal de Educação, a Constituição de 1988 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), com objetivos e metas a serem cumpridos em dez anos, conforme determinado em seu artigo 214:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (EC nº. 59/2009).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 87, instituiu a década da educação e delegou à União que, “no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminharia ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996, p. 29). As diretrizes apresentadas nos artigos 61, 62, 63, 64 e 65 da LDB subsidiaram o PNE, no que se refere à construção de metas para a formação docente (BRASIL, 2015). Somente em 1998, o PNE foi instituído como projeto de lei.

O primeiro PNE foi aprovado em janeiro de 2001 pela Lei nº. 10.172, pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, com metas traçadas, para cada etapa e modalidade de ensino, a serem cumpridas até 2010. Nesse Plano, a formação continuada dos professores foi abordada como uma necessidade em decorrência do processo de desenvolvimento da sociedade, sendo importante para a melhoria da qualidade da educação. Como bem descreve:

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (BRASIL, 2001, p. 64).

Com metas e objetivos traçados para o período de 2001 a 2010, este primeiro PNE determinou que municípios e Estados, com a contribuição da União, definissem ações de formação continuada para os profissionais da educação básica, no entanto, estas não

alcançaram, de fato, o que se esperava, principalmente no que se referia à qualificação profissional.

A avaliação deste leva a constatar que houve muitas intenções e baixa capacidade de efetivação. Na verdade, o plano carecia de muita organicidade. Tanto que houve a necessidade de criar instrumentos intermediários como o Plano de Desenvolvimento da Educação, que foi mais um indicativo da ausência de uma política nacional de educação – note-se que emergiram, entre 1990-2009, várias políticas nacionais especiais de educação, para educação infantil, ambiental, indígena, da saúde etc. Apesar do plano, e do esforço que ele representou, a visão fragmentada da educação e da formação dos profissionais da educação tem prevalecido, não apenas porque níveis, etapas e modalidades não são considerados como etapas de um processo, senão, também, porque os procedimentos, planos, políticas e diretrizes não estão de fato integrados em um regime de colaboração dos entes federados (IULIANELLI, 2015, p. 4).

No entanto, percebe-se que houve avanço na formação continuada e inicial, como afirma Iulianelli (2015, p. 6):

Houve, diacronicamente, a proposição do fim da formação de professores por meio do Ensino Médio (os cursos Normais deveriam ser extintos em 2006). Na sequência, porém, houve o restabelecimento dessa modalidade de formação, e a expansão de redes de formação de professores por meio dos cursos de graduação em Pedagogia, sobretudo oferecidos por meio de IES privadas, em especial para a formação inicial. E muitas formas de formação continuada para professores foram criadas, assim como formação inicial por meio da Educação a Distância.

O novo PNE 2014-2024, instituído pela Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, trouxe 243 estratégias e vinte metas que devem ser cumpridas entre os anos de 2014 e 2024. Dentre dessas metas, a de número 16 refere-se especificamente à formação continuada dos professores da educação básica e visa

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 51).

O PNE determina, assim, o fortalecimento de políticas de formação continuada dos docentes que atuam na Educação Básica, em nível de pós-graduação para 50% do seu contingente e garante que todos tenham uma formação contínua, dentro da sua área de atuação. Essa meta, proposta por esse aparato legal, representa um avanço significativo no cenário educacional brasileiro em que pouca atenção vem sendo dada à formação continuada,

e esta, quando pensada, é ofertada de maneira pontual e sem considerar as necessidades daqueles que dela usufruem.

O referido Plano, igualmente, propõe metas para a formação inicial de professores. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes à formação inicial dos profissionais da educação básica, justificam estas medidas ao evidenciar um retrato ainda preocupante no que se refere a essa modalidade formativa. É de se observar, por exemplo, que,

no caso do Ensino Fundamental, a proporção de professores com formação de nível superior concluída ou em andamento atuando nos Anos Iniciais, em 2013, era de 77% e, nos Anos Finais, de quase 89%. Os não formados, portanto, constituem um grupo significativo, sobretudo se considerarmos um universo de 1,5 milhão de docentes (BRASIL, 2015, p. 110).

No que diz respeito à formação continuada dos professores da educação básica, os estudos e os dados do INEP, de 2011 e 2012, nos revelam, conforme mostra a tabela abaixo, o número de professores que realizaram formação contínua, específica, outras formações e o número dos que não realizaram nenhuma ação formativa.

Tabela 1: Formação continuada de docentes no Brasil

	Total de docentes		Com formação contínua				Sem formação contínua	
			Específica		Outras			
	2011	2012	2011	2012	2011	2012	2011	2012
Educação Infantil	408.739	443.405	84.937	93.872	54.003	69.753	269.799	279.780
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	724.541	734.043	42.491	68.874	160.974	168.396	521.076	496.773
Anos Finais do Ensino Fundamental	783.889	801.763	19.288	27.788	148.889	170.171	625.712	603.804
Ensino Médio	488.527	497.797	12.255	18.229	80.417	93.989	395.855	385.579

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Plano Nacional de Educação (2015, p. 108)

Os dados desta tabela nos revelam que uma parte significativa dos professores que atuam nos vários segmentos da Educação Básica não participa de ações de formação continuada. Os dados do ano de 2012 registram que, na Educação Infantil, atuavam um total

de 443.405, porém apenas 163.625 realizaram algum tipo de formação continuada. Também nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, esse quantitativo é expressivo, ou seja, dos 734.043 professores que atuavam nessa etapa de ensino em 2012, mais da metade dos professores não participava de nenhuma ação de formação continuada.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o cenário é mais preocupante, pois, do quantitativo de 801.763 professores, apenas 197.959 professores realizavam alguma formação continuada. No Ensino Médio, encontravam-se 497.797 professores atuantes e apenas 112.218 realizavam algum tipo de formação continuada. Percebe-se, assim, que poucos professores tiveram acesso ou buscaram participar de ações de formação continuada e que, se compararmos os dados dos dois anos apresentados na tabela, pouca coisa mudou entre um ano e o outro. Considerando a importância da formação continuada na profissão docente, concluímos pela necessidade de formulação e implementação de políticas públicas que promovam a formação continuada de todos os profissionais da educação.

Nesse caminho, surgiu, em 2015, uma nova proposta no campo da formação docente, a instituição de uma Diretriz para a formação inicial e continuada que se somou ao PNE no sentido de reforçar a importância desse *continuum* no processo formativo docente, pensada com o objetivo de articular os diferentes setores sociais na formação dos profissionais da Educação Básica. A seguir, trataremos dessa normativa legal.

2.3.2 A formação continuada no Parecer CNE/CP nº. 2, de 9 de junho de 2015

No Conselho Nacional de Educação (CNE), a formação docente vem se constituindo como uma temática com intensos estudos e discussões acerca da profissionalização docente e das relações dessa formação com a qualidade da educação básica. Após idas e vindas, o Parecer CNE/CP nº. 2, de 9 de junho de 2015, foi homologado, trazendo, como elemento importante, a formação continuada dos profissionais da educação básica. Uma de suas proposições é o reconhecimento de que a formação continuada é fundamental para a profissão docente, uma vez que, como agentes formativos, os profissionais da educação necessitam permanentemente acompanhar os avanços da sociedade.

A formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da

instituição de educação básica; e XI - a compreensão dos profissionais do Magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais (BRASIL, 2015, p. 23).

Para Dourado (2015, p. 304), “é importante salientar que a formação de profissionais do Magistério da educação básica tem se constituído em um campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”. Assim, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (DCNs) apontam direcionamentos para a formação docente com fundamentos que procuram repensar a formação inicial e continuada desses profissionais.

Na busca de maior organicidade das políticas, as novas DCNs enfatizam que estes processos implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação (DOURADO, 2015, p. 306).

Nesse contexto, a proposta é de que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais compreendam a formação continuada como:

Dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do Magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (DOURADO, 2015, p. 312).

As Diretrizes discorrem sobre o desenvolvimento do profissional do Magistério e apontam para alguns direcionamentos que devem ser levados em conta. Essas Diretrizes trazem finalidades que se propõem a orientar e a dar subsídios para a formação docente.

- I. os sistemas e redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II. a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III. o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
- IV. o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015, p. 51).

As DCNs apresentam inovações na formação continuada do professor, a partir da ideia de que as atividades que envolvem a prática do professor devem ser organizadas pelos sistemas de ensino e ampliem as modalidades formativas, incluindo:

- I. atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
- II. atividades e/ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
- III. atividades e/ou cursos de extensão, oferecidas por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;
- IV. cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;
- V. cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;
- VI. cursos ou programas de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES;
- VII. cursos ou programas de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da CAPES (BRASIL, 2015, p. 15).

Percebe-se, com isso, que as Diretrizes avançam ao trazerem importantes contribuições para as políticas de formação continuada e que objetivam a valorização do profissional da educação. Instituída pela Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015, define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Define, ainda, que:

Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (BRASIL, 2015, p. 3).

Essa Resolução define as diretrizes para todos os profissionais da educação que atuam no Magistério em diferentes etapas e modalidades de ensino, como determina o artigo 2º:

Aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de

educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015, p. 4).

O artigo 16 dessa Resolução trata do que compreende a formação continuada, especificando as dimensões que a abrangem, as atividades e finalidades, bem como orienta que a formação docente deve aplicar-se à concepção da formação permanente e, para isso, explicita que a mesma pode se realizar de diferentes maneiras.

Desde os anos 1990, as políticas educacionais têm passado por mudanças, com novas propostas de implementações de diretrizes e medidas em busca de um ajuste às novas exigências que surgem com a globalização. Imbricadas a essas mudanças faz-se presente “o discurso da modernização educativa, da diversidade, da flexibilização, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010, p. 66).

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2010), os professores necessitam, para além dos saberes e competências, conhecer as diretrizes que fundamentam o ensino e que estão presentes no currículo escolar e nas propostas pedagógicas. Compreende-se o professor como um mediador e não apenas como um transmissor de conhecimentos e, recentemente, as normativas têm dado destaque para isso ao direcionarem as instituições formadoras a pensarem a formação continuada em consonância com a formação inicial e a partir das demandas de cada sistema de ensino.

2.4 A formação do professor de EJA: inicial e continuada

Na sociedade contemporânea, com as novas maneiras de compreensão do mundo, resultantes das transformações que vêm ocorrendo em diferentes espaços, surgem novas demandas ainda não correspondidas pela educação tradicional. Com isso, “a escola passou a ser questionada em relação aos seus limites para prover as necessidades educativas das pessoas” (HADDAD, 2007, p. 1).

O artigo 13 da LDB é destinado às funções atribuídas aos docentes, como a de cuidar da aprendizagem dos alunos, participar da elaboração do plano pedagógico, juntamente com a comunidade escolar, para pensar na aprendizagem dos alunos e propiciar a articulação

entre comunidade e escola. O que se subentende dessa normativa legal é que, ao docente, cabe promover a aprendizagem de seus alunos e “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional” (BRASIL, 1996, p. 7).

No que se refere à formação continuada, a LDB traz alguns artigos que versam sobre a formação continuada para os professores de diferentes níveis e modalidades. O art. 63, inciso III, afirma que as instituições de Ensino Superior devem oferecer programas de formação continuada para os diversos níveis de ensino. No art. 67, inciso II, a formação continuada aparece como aperfeiçoamento profissional continuado que deve ser oferecido pelos sistemas de ensino. No art. 80, “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 2000, p. 26).

Ainda nessa mesma normativa legal, embora não trate especificamente da formação dos professores para atuar na EJA, alguns artigos são destinados à formação de professores da Educação Básica e, nesse sentido, entendemos que esses se referem igualmente aos docentes da EJA, entendida como uma das modalidades deste nível educacional.

Entretanto, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos definem exigências quanto ao perfil do professor. Essa formação deve ser pautada na complexidade que essa modalidade apresenta, pois, para além dos saberes docentes, o professor da EJA deverá ser habilitado para ensinar a um público com diferentes particularidades. Sendo assim,

com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, esse profissional do Magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 64).

A realidade tem nos mostrado que muitos professores que atuam na EJA não receberam formação específica e necessitam de formação continuada para atender às particularidades dessa modalidade.

Isso nos leva a entender que ambas as formas são necessárias à formação do educador da EJA, complementares entre si: a formação teórica (os cursos e eventos formativos) e a formação pela prática (a discussão coletiva e a reflexão sobre a prática educativa). Ambos têm o mesmo nível de importância no processo de formação do educador e se complementam (PORCARO; SOARES, 2011, p. 11).

A formação continuada dos professores de EJA é um processo que objetiva contribuir para a profissionalização do professor, ao oferecer caminhos para trabalhar a prática a partir da reflexão e desenvolver a autonomia na sala de aula, pois se espera que a mesma propicie uma base de conhecimento que auxilie os docentes na compreensão dos desafios que são específicos dessa modalidade, assim como das particularidades do alunado.

A EJA se institui neste panorama desafiador: de um lado, a certeza de seu público encerrar um coletivo diferenciado, e, de outro, a incerteza sobre quais seriam os subsídios para a formação de seus profissionais. A conjunção desses fatores leva a dupla consideração. Uma primeira diz respeito ao lugar desse coletivo em cursos de formação. Segunda, trataria dos saberes a serem (re)aprendidos pelo educador para atender jovens e adultos (SILVA, 2013, p. 154).

Ainda nessa perspectiva, a formação continuada pode contribuir com o crescimento profissional, pois, ao refletir sobre a sua prática, o professor tende a entender os fatores que contribuem com o sucesso ou que promovem o insucesso na aprendizagem de seus alunos. Além disso, pode favorecer a comunicação entre os professores e, em conjunto, desenvolverem trabalhos interdisciplinares, objetivando cada vez mais a promoção dos alunos.

A EJA é um campo que contempla diferentes sujeitos, de crenças e identidades diferentes e, por isso, necessita de um olhar diferenciado para a formação do professor. Pensando sobre formação do professor de EJA, Silva (2013, p. 150) nos diz que “no caso da formação do educador de jovens e adultos, para melhor apreender sua amplitude, é importante percebê-la de forma ampla, isto é, tanto inserida na própria Educação de Jovens e Adultos quanto tributária indireta da formação docente em geral”.

As discussões e pesquisas em torno da temática da EJA vêm, cada vez mais, ganhando espaço na sociedade e na academia, em especial por reconhecerem que a formação do professor necessita considerar as especificidades presentes nessa modalidade de ensino. De acordo com Silva (2013, p. 150), “a área da formação de educadores que já esteve entre as pouco exploradas, acompanha este fluxo e, com isso, ganha visibilidade, contexto e vai perfilando cada vez mais a Educação de Jovens e Adultos. Possivelmente na direção de constituir a EJA como campo pedagógico”. Sendo assim,

um indicador do crescimento da Educação de Jovens e Adultos e, conseqüentemente da formação, é a emergência, nas últimas duas décadas, de uma multiplicidade de eventos nacionais e internacionais sobre a área. O conjunto desses eventos tem possibilitado debates de questões emergentes, o aprofundamento de conceitos

através de estudos e pesquisas e a articulação de ações que possam intervir na elaboração de políticas públicas (SILVA, 2013, p. 150).

Nesse caminho, considerando o avanço e a grande diversidade que o campo apresenta, considera-se, então, necessária a criação de uma política que considere as particularidades desse público, pois, segundo Andrade (2012, p. 34),

sendo a EJA um campo peculiar de conhecimento, ela exige que se implante e se implemente uma política específica para a formação de professores que atuam e/ou pretendem atuar nesta modalidade de ensino. É fundamental atentar para a especificidade da prática pedagógica da EJA, uma vez que essa modalidade de ensino é diferenciada e que seus pressupostos exigem uma atualização constante das práticas pedagógicas e metodologias.

Com essa afirmação, o autor reforça a necessidade de que os professores dessa modalidade de ensino levem em conta que sua prática pedagógica na EJA deve ser peculiar, por isso, a necessidade de uma política específica para a formação de educadores. Freire (1996, p. 91) nos adverte que “o educador progressista precisa estar convencido como de suas consequências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana”. Assim, o educador deve se propor a conhecer as particularidades do público com o qual irá trabalhar, além de estar consciente para que sua prática docente esteja em consonância com o público atendido.

Por isso a importância de reconhecer que cada faixa etária tem suas especificidades e, uma vez que, como educadores, trabalhamos com pessoas que estão sempre em busca de algo (FREIRE, 1996), devemos ser éticos e ter responsabilidade com o que ensinamos, além de reconhecermos que cada sujeito é capaz de transformar o ambiente no qual ele está inserido.

Para Andrade (2012, p. 35), é necessário refletir sobre as especificidades da EJA e as práticas pedagógicas dos professores que atuam nessa modalidade, pois,

para construir novos caminhos é preciso lançar um novo olhar sobre as ações desses profissionais, destacando que as transformações das práticas docentes só se concretizam à medida que os educadores ampliam sua consciência sobre a própria prática, sobre os estudantes jovens e adultos, sobre a escola e sobre a sociedade como um todo.

Nessa direção, entende-se que o papel do professor vai além de ensinar o aluno a aprender a ler e escrever, mas sim promover a educação para transformar a realidade do sujeito, lhe oferecendo possibilidades para questionar o mundo. As discussões acerca da

formação específica do professor de EJA vêm sendo problematizadas no campo educacional ao longo dos últimos anos e, recentemente, têm ganhado espaço no cenário nacional.

Ainda que não seja uma questão propriamente nova, é somente nas últimas décadas que o problema da formação de educadores para a EJA ganha uma dimensão mais ampla. Esse novo patamar em que a discussão se coloca relaciona-se à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização dos seus agentes (SOARES, 2006, p. 2).

A preparação do professor para atuar com a EJA é inexpressiva, com poucas ações em cursos de licenciaturas. Há, ainda, carência de “propostas de programas e projetos de extensão que contemplem ações de formação de professores e cursos de especialização para esta modalidade” (JARDILINO; ARAUJO, 2014, p. 96). Sobre o ingresso dos professores na EJA, os autores também revelam que:

as recentes pesquisas evidenciam ainda que os professores da EJA, originários de diversas áreas de formação, são preparados para atuar no Ensino Regular e ingressam na EJA por diferentes motivos e, em raras situações, por uma escolha pessoal. Em geral, são professores que não possuem formação teórico-metodológica para o trabalho com jovens e adultos, construindo sua compreensão das necessidades e possibilidades da docência na EJA (JARDILINO; ARAUJO, 2014, p. 96).

Em estudo realizado por Soares e Simões (2004), os dados nos mostram um número expressivo de instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de Pedagogia e evidenciam o número mínimo daqueles que oferecem uma formação com habilitação em EJA:

Das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras – que ofertam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos – apenas 9 (2%) oferecem a habilitação de EJA: três na região Sul, três na Sudeste e três na região Nordeste (MEC/INEP, 2002). Os dados de março de 2005 revelam que houve um aumento, ainda que pouco expressivo, do número de instituições que estão ofertando a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia: das 619 contabilizadas, 16 oferecem a habilitação (2,6%) e, dos 1499 cursos, há 25 ofertando essa formação específica (SOARES; SIMÕES, 2004, p. 3).

Na Educação de Jovens e Adultos, os professores necessitam conhecer o perfil dos alunos de EJA, pois eles não são só sujeitos que estão em busca da escolarização, mas têm histórias e trajetórias de vida que foram se constituindo ao longo de suas vidas, e voltaram a estudar por diferentes motivos. “Esse reconhecimento requer pesquisa e produção teórica dos próprios educadores de EJA, sendo a formação inicial um dos espaços para essa construção” (VENTURA; BONFIM, 2015, p. 219).

Em estudos realizados por Ventura e Bomfim (2015, p. 219), nos anos de 2000 a 2006, no Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (CEREJA), os dados mostraram que “as lacunas na formação inicial para a EJA estão também imbricadas com as lacunas na produção científica sobre o tema, em que pesem algumas experiências de grande relevância”. O estudo também revelou que:

Entre as 518 dissertações defendidas sobre EJA, apenas 44 tinham como objeto a formação docente. Das 77 teses de doutorado, somente cinco tratavam do tema. Como expressão desse quadro, André (2002) e Brzezinski (2006), ao avaliarem a produção específica do Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), reafirmaram a baixa produção sobre a formação docente em Educação de Jovens e Adultos (VENTURA; BONFIM, 2015, p. 219).

No que se refere às contribuições das universidades para a formação destes professores, Soares (2006, p. 3) afirma que “as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação”.

Pensar na formação do professor da EJA pressupõe, então, refletir sobre as especificidades dos alunos que procuram essa modalidade de ensino. A necessidade de formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino parte do pressuposto de que a maioria dos alunos, atendidos por esses docentes, são trabalhadores e trazem uma bagagem significativa de outros conhecimentos e de experiências de vida, além da diversidade geracional presente na sala de aula e, portanto, necessitam de professores que compreendam essa realidade.

Dessa forma, assistimos à iniciativa de alguns governos municipais e estaduais no sentido de promover ações de “capacitação” do corpo docente através da formação continuada de professores e do incentivo à produção de material didático voltado para o público jovem e adulto (SOARES, 2006, p. 2).

Para Lima (2013, p. 33), a formação inicial ofertada “não é suficiente e pouco contribui para criar uma nova identidade profissional”. A formação oferecida pauta-se em transmitir o conhecimento, o que nos permite inferir que

esse modelo de formação profissional apresenta o professor, apenas como um transmissor de conhecimentos, e os estudantes como sujeitos passivos e receptores de conteúdos, elegendo como prática pedagógica a memorização mecânica e a

repetição, que em nada contribui para mudar a realidade da educação no atual contexto (LIMA, 2013, p. 33).

São evidentes as lacunas que se encontram na formação inicial do educador de EJA. Como exposto, a produção sobre a formação do professor e a oferta de formação ainda são poucas. Os cenários que encontramos hoje, no Brasil, nos revelam as deficiências da formação inicial do professor, as poucas ações de formação continuada, mas também explicitam que a produção em formação docente para a EJA pouco tem contribuído para ampliar o conhecimento na área. A presente pesquisa pretende modestamente colaborar com essas discussões.

3 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Paulo Freire, 1991, p. 16).

Neste capítulo apresentam-se as opções metodológicas escolhidas para alcançar os objetivos desta pesquisa. Para isso, discorreremos, no início, sobre o caminho metodológico selecionado, posteriormente, descreveremos os municípios onde a pesquisa foi realizada. Na sequência, apresentamos o perfil dos professores dessa região e dos participantes na investigação e, para finalizar, os procedimentos realizados para a produção dos dados e o método de análise dos mesmos.

3.1 A escolha da abordagem

Essa pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, pois se entende que os discursos produzidos pelas falas dos sujeitos serão fundamentais para a busca de informações. A pesquisa qualitativa propicia ao pesquisador compreender a realidade a ser estudada, a partir do contato com o sujeito da pesquisa e da interpretação dos dados levantados. Para Bogdan e Biken (1994, p. 70),

o objetivo dos investigadores que atuam com uma abordagem mais qualitativa é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanas. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados.

Entende-se que, em uma abordagem qualitativa, o objetivo é identificar o processo que descreve a experiência humana, por isso, a compilação dos dados se faz importante, pois, a partir dessa abordagem, o pesquisador buscará entender quais são as questões mais expressivas que descrevem a realidade. No entanto, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 50),

não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise de dados é como um funil: as coisas estão abertas no início (ou no topo e vão-se tornando fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação.

Com a colaboração de Fraser e Gondim (2004, p. 142), compreendemos que a

abordagem qualitativa ou deográfica parte da premissa de que a ação humana tem sempre um significado (subjetivo ou intersubjetivo) que não pode ser apreendido somente do ponto de vista quantitativo e objetivo (aqui entendido como independente do percebido e do contexto da percepção).

A pesquisa de abordagem qualitativa é, também, descritiva e permite ao pesquisador entender que a realidade é produzida pelos sujeitos de tal forma que se pode atribuir significados nas diferentes maneiras pelas quais os sujeitos podem se apresentar. Essa abordagem é relevante para compreender os dados a partir da sistematização dada pelos próprios participantes, ou seja, será a partir das falas dos sujeitos que se buscou, nesta pesquisa, compreender e interpretar os sentidos atribuídos por esses ao seu processo formativo. Assim, o pesquisador que se propõe realizar a investigação por meio dessa abordagem está preocupado com a vida dos sujeitos, com as suas escolhas.

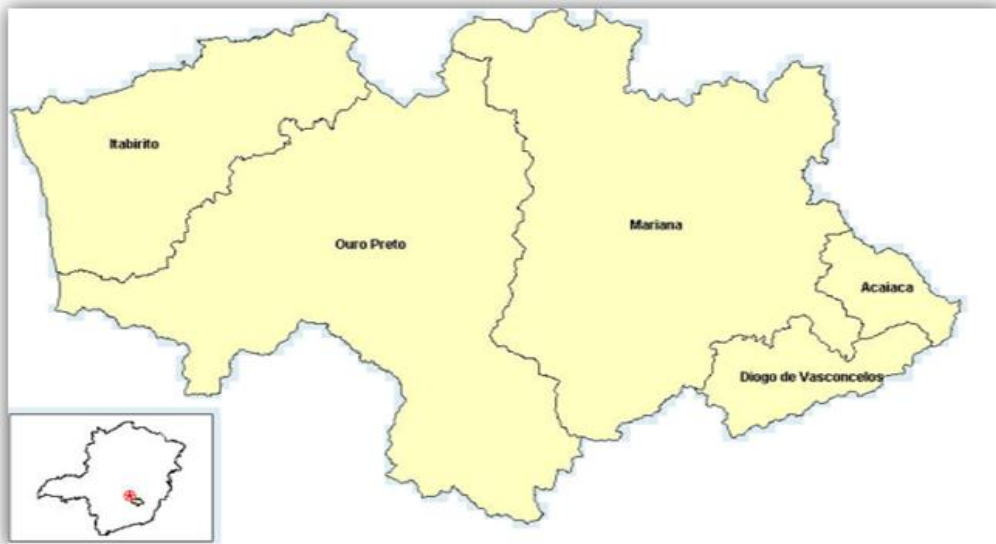
A escolha dessa abordagem se justifica por considerar que os sujeitos participantes desta pesquisa, os educadores da EJA, produzem conhecimentos a partir de suas experiências de vida na tentativa de compreender a realidade humana por meio de suas histórias e vivências. Entende-se, assim, que a ação humana é reflexiva e os fatos têm sempre um significado subjetivo que é próprio do sujeito e intersubjetivo, que se refere às relações entre o sujeito e o outro. Sendo assim, essas relações, que são inerentes à vida humana, influenciam nas suas ações e na maneira de ser do professor.

Como se pode perceber, as características metodológicas presentes nesse estudo procuram compreender o processo formativo dos professores que atuam na EJA na Região dos Inconfidentes. Com o objetivo de alcançar as metas traçadas nesta pesquisa, foram analisadas as narrativas construídas a partir das entrevistas realizadas com onze professores, sendo dois de cada um dos cinco municípios da Região dos Inconfidentes, a saber: Ouro Preto, Mariana, Itabirito, Acaiaca e Diogo de Vasconcelos. Foi utilizado, como instrumento, a entrevista semiestruturada que, nesse estudo, fez-se fundamental para melhor compreender os processos formativos dos professores.

3.2 O contexto

Inicialmente, apresenta-se, nesta seção, o contexto no qual a pesquisa se realizou e, posteriormente, seus participantes. A Região dos Inconfidentes¹⁵ está localizada na região sudeste de Minas Gerais e possui uma história marcada pela descoberta do ouro e do minério de ferro. A região é conhecida como Quadrilátero Ferrífero pela grande quantidade de minério que possui e que se tornou, atualmente, um dos elementos que contribuem para o desenvolvimento econômico e social da área. A pesquisa foi realizada com os professores da EJA dos municípios que se localizam na Região dos Inconfidentes. Delimitamos o campo com cinco municípios mais próximos da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), instituição que abriga o Programa de Pós-graduação em Educação e essa pesquisa. A figura abaixo situa os municípios participantes da pesquisa.

Figura 1: Localização dos municípios que compõem esta pesquisa no Estado de Minas Gerais



Fonte: <<https://www.facebook.com/SuperintendenciaRegionalDeEnsinoOuroPreto/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

O município de Acaiaca está localizado a cerca de quarenta quilômetros da cidade de Mariana, onde se situa um dos *campus* da UFOP e sede desta pesquisa. Segundo dados do IBGE, o município possui 3.920 habitantes e tem, como principal atividade econômica, a

¹⁵ Denominamos de Região dos Inconfidentes os cinco municípios que compõem a Superintendência Regional de Ensino – Ouro Preto. São eles: Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto.

agricultura. O município de Diogo de Vasconcelos possui 3.848 habitantes e está localizado a cinquenta quilômetros de Mariana. Assim como Acaiaca, em Diogo de Vasconcelos além dos pequenos produtores agrícolas que plantam para a sua subsistência, o município também tem o turismo como atividade econômica marcante.

Mariana, segundo o último censo, realizado em 2010, é um município que possui 54.219 habitantes e é marcado pela quantidade de ouro encontrado no século XVII. Mariana ficou conhecida como a primeira cidade onde o ouro foi encontrado e, com a chegada dos bandeirantes, foi nomeada como a primeira capital de Minas Gerais. Atualmente, o município se desenvolve a partir das grandes mineradoras e do fluxo contínuo de turistas que procuram conhecer seus monumentos, que se tornaram referência turística.

Ouro Preto se caracteriza como Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade por preservar ainda a cultura e a tradição de uma época, bem como os monumentos históricos que são abertos a visita para turistas do mundo inteiro. O município possui 70.281 habitantes e é sede da UFOP, instituída nos anos 1960 e referência de ensino público superior no cenário nacional.

O município de Itabirito se localiza a setenta quilômetros de Mariana, com cerca de 49.449 habitantes, segundo o IBGE. É também marcado pela extração de pedras, como o ouro e o minério de ferro. Atualmente, a economia da cidade gira em torno dos comércios e das mineradoras.

A pesquisa será realizada com onze professores que atuam na EJA, em escolas públicas desses municípios. Serão escolhidos dois professores de cada município, para conhecer os processos formativos dos docentes inseridos nestas realidades geográficas e sociais. Alguns dados estatísticos ilustram como se constitui o ensino e a Educação de Jovens e Adultos de cada município, nos últimos anos, segundo dados do Educacenso¹⁶ (2014), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁷ e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁸ de 2013. Na tabela abaixo, é possível verificar que, em 2014, havia, nessa região, 31 escolas públicas que ofertavam a EJA, com um total de 2.693 matrículas.

¹⁶ Sistema que permite o acesso a informações do Censo Escolar de todo o país. Disponível em: <www.educacenso.inep.gov.br>.

¹⁷ Sistema de informações de pesquisas e estatísticas educacionais, em que é possível obter acesso a publicações e resultados de avaliações do ensino. Disponível em: <www.inep.gov.br>.

¹⁸ Índice criado para reunir dados, em um só sistema, com dois focos, o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações de larga escala do INEP. Os dados são utilizados para traçar metas dos anos seguintes visando à qualidade da educação.

Tabela 2: Números de escolas e matrículas na Região dos Inconfidentes

	Acaiaca	Diogo de Vasconcelos	Itabirito	Mariana	Ouro Preto
Total de escolas que atendem a EJA	4	5	5	8	9
Total de matrículas na EJA	95	140	691	997	770

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do QEDu

Conforme a tabela acima, o município de Ouro Preto contém um maior número de escolas que atendem a EJA em comparação com os demais, porém cabe ressaltar que Mariana é o município com o maior número de matrículas na EJA, mesmo possuindo uma escola a menos. A seguir, apresentamos a média do resultado do IDEB das escolas desses municípios.

Tabela 3: O IDEB nos municípios

	Acaiaca	Diogo de Vasconcelos	Itabirito	Mariana	Ouro Preto
Anos Iniciais	5,7	4,9	6,4	5,7	5,8
Anos Finais	4,8	4,3	5,4	4,6	4,5

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do QEDu

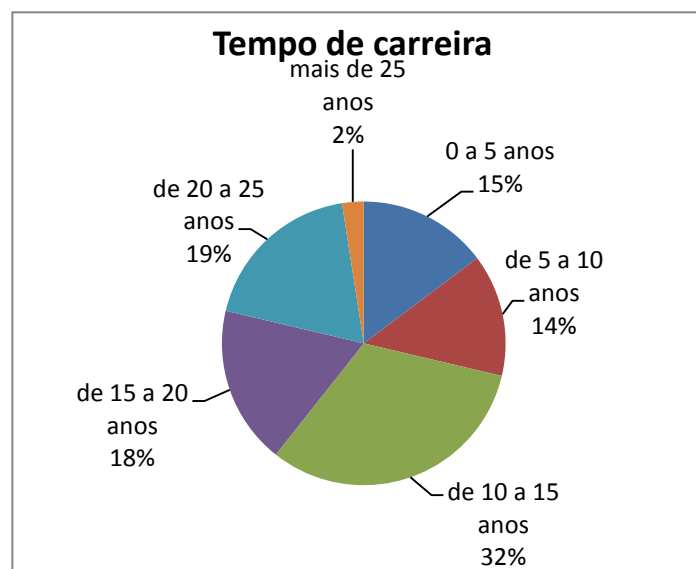
A média do IDEB nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dos municípios de Acaiaca, Mariana e Ouro Preto tem acompanhado a média do IDEB do Estado de Minas Gerais, que vem crescendo, passando de 4,6, em 2005, para 5,9, em 2013. O município de Diogo de Vasconcelos, se comparado com os demais, está com o menor índice, enquanto Itabirito encontra-se acima da média do Estado. A média do IDEB nos Anos Finais dos municípios de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Mariana e Ouro Preto tem acompanhado a média do Estado, ou seja, 4,6. O município de Itabirito apresenta uma média também acima para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

3.3 Os participantes

Nesta seção, serão apresentando os participantes da pesquisa e os caminhos trilhados para estabelecer contato com esses professores.

Sobre o perfil dos professores que atuam na EJA na Região dos Inconfidentes, um estudo realizado por Azevedo, Martins e Araújo (2013) evidenciou quem são esses docentes, o tempo e o segmento em que atuam na EJA. O objetivo dessa pesquisa foi identificar o perfil dos professores que atuavam na EJA, bem como refletir sobre o programa UFOP com a Escola e, principalmente, sobre o impacto do programa, para buscar aspectos que colaboraram com a formação continuada desses professores. Essa pesquisa citada contou com a participação de 122 professores de escolas estaduais e municipais da Região dos Inconfidentes. Quanto ao gênero, os dados da investigação mostraram que a maioria dos professores é do sexo feminino (67%). O gráfico abaixo indica o tempo de carreira que os professores da investigação possuíam até o ano de 2013. Evidenciou-se que 32% dos professores tinham entre 10 a 15 anos de docência, 19% de 20 a 25 anos, 18% de 15 a 20 anos, 15% de 0 a 5 anos, 14% de 5 a 10 anos, e 2% tinham mais de 25 anos de carreira.

Gráfico 1: Tempo de carreira

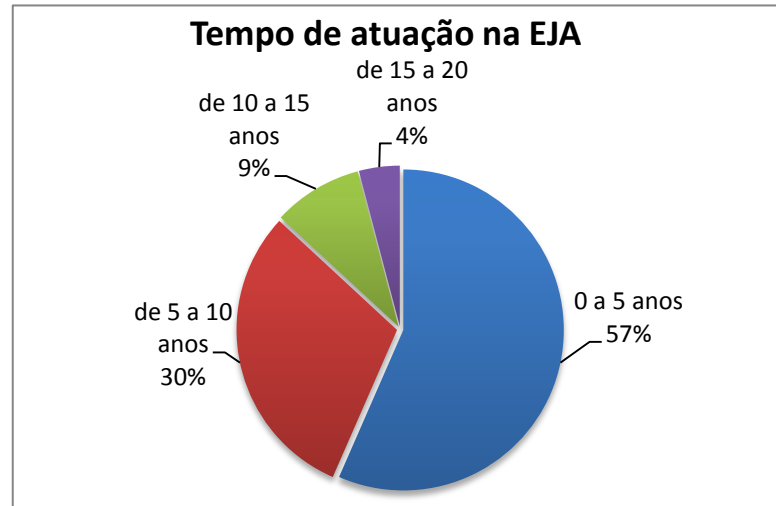


Fonte: Azevedo, Martins e Araújo (2013)

No que se refere ao tempo em que atuavam na EJA, o Gráfico 2 mostra que 57% dos professores possuíam menos de cinco anos de docência na EJA; 30% possuíam de 5 a 10

anos, 9% de 10 a 15 anos; e 4% de 15 a 20 anos. Os dados mostram que é maior o número de professores que atuam na EJA por um período de 10 anos ou mais.

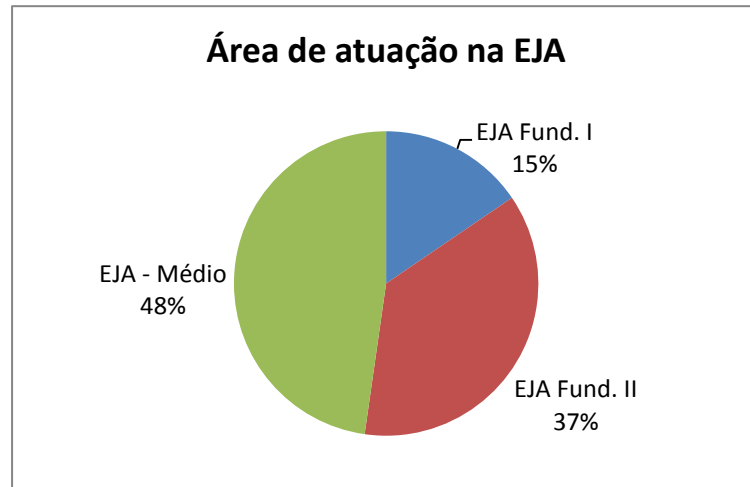
Gráfico 2: Tempo de atuação na EJA



Fonte: Azevedo, Martins e Araújo (2013)

O Gráfico 3 apresenta a área de atuação dos professores de EJA e mostra que 48% atuavam no Ensino Médio; 37% no Ensino Fundamental II; e 15% no Ensino Fundamental I. Fica explícito que quase metade dos professores atuava no Ensino Médio, enquanto que, no Ensino Fundamental, atuavam uma menor parcela.

Gráfico 3: Área de atuação



Fonte: Azevedo, Martins e Araújo (2013)

Para este estudo, os dados explicitados nos três gráficos e que se referem à pesquisa desenvolvida por Azevedo, Martins e Araújo (2013) são relevantes, pois nos mostram um pouco do perfil dos professores que atuam na EJA, na Região dos Inconfidentes, e podem servir de parâmetro para situarmos aqueles que serão os participantes da presente pesquisa.

Para a presente investigação, os participantes são onze docentes professores que atuam na EJA em diferentes segmentos e que estão na docência há mais cinco anos de carreira. No que se refere ao gênero, nove são do sexo feminino e dois do sexo masculino.

A professora Angela¹⁹ tem 42 anos, trabalha em uma escola estadual do município de Acaiaca, é formada em Letras (licenciatura) pela UFOP, há 13 anos e atua na EJA nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A professora Rosa tem 38 anos, trabalha em uma escola estadual do município de Acaiaca, é formada em Normal Superior há 20 anos e em Matemática (licenciatura) há três anos, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Atua como professora na EJA nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A professora Marta tem 61 anos, trabalha em uma escola estadual do município de Acaiaca, é formada em Geografia há 17 anos, pela Fundação Educacional Rosemar Pimentel (Ponte Nova). Atua como professora na EJA nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio.

Em Diogo de Vasconcelos foram selecionadas duas professoras. Carmen tem 62 anos e trabalha em uma escola municipal, é formada em Pedagogia pela UFOP há seis anos.

¹⁹ Os nomes de todos os nossos participantes são fictícios. Essa decisão se deu devido às normas do Comitê de Ética da UFOP e ao acordo firmado entre os participantes e as pesquisadoras.

Na EJA, atua como professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma sala multisseriada. Jane tem 37 anos e trabalha em uma escola municipal. Há um ano formou-se em Pedagogia pela UNIUBE e já trabalhava como professora de EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A professora Carolina tem 52 anos, trabalha em uma escola do município de Itabirito. Formada em Normal Superior pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) há 30 anos, atua como professora na EJA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como alfabetizadora. Nesse município, ainda participa da pesquisa a professora Helena que atua em uma escola municipal. Ela é formada no curso Normal Superior da UFV e atua na EJA como professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

De Mariana participa a professora Lúcia, que tem 40 anos, trabalha em uma escola municipal, é formada em Geografia (licenciatura) há 16 anos pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e atua como professora na EJA nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio. O professor João trabalha em uma escola do município, é formado há 26 anos em História (licenciatura) e em Filosofia (licenciatura) pela UFOP, com especialização em Música (licenciatura) pela UFMG e atua como professor de EJA nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O professor Marcos tem 53 anos, trabalha em uma escola do município de Ouro Preto e é formado há 18 anos em Matemática (licenciatura) pelo Centro Universitário de Formigas (UNIFOR-MG). Atua como professor de EJA nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Também deste município, contamos com a participação da professora Lourdes, que tem 63 anos, trabalha em uma escola municipal e é formada há 42 anos em Ciências Biológicas pela UFMG. Ela atua como professora de EJA nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Dos participantes da pesquisa três professores atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sete atuam nos Anos Finais e no Ensino Médio. Duas professoras iniciaram seus estudos no curso superior quando já estavam trabalhando com a EJA, são professoras recém-formadas, mas já tinham experiência com educação de adultos antes de iniciarem o curso de Pedagogia.

Quadro 2: Identificação dos participantes da pesquisa

Nº.	Nome	Idade	Gênero	Município	Formação	Tempo de formação	Ano de conclusão	Formação dos Docentes Anterior e Após LDBEN/96	Instituição Formadora	Tempo de EJA
01	Marcos	53	M	Ouro Preto	Licenciatura em Matemática	18 anos	1997	01 ano após a LDB/96	UNIFOR*	16 anos
02	Lourdes	63	F	Ouro Preto	Ciências Biológicas	42anos	1973	02 anos após a LDB /71	UFMG	16 anos
03	Helena	**	F	Itabirito	Magistério e Normal Superior	11 anos ***	2004	09 anos após a LDB/96	UFV	18 anos
04	Carolina	52	F	Itabirito	Normal Superior	30 anos	1985	14 anos após a LDB/71	UFV	23 anos
05	Lúcia	40	F	Mariana	Licenciada em Geografia	16 anos	1999	03 após a LDB/96	UFJF	De 8 a 9 anos
06	João	55	M	Mariana	Licenciatura em História	26 anos	1989	18 anos após a LDB/71	UFOP	12 anos
07	Ângela	42	F	Acaiaca	Licenciatura em Letras	13 anos	2002	06 anos após a LDB/96	UFOP	De 5 a 6 anos
08	Rosa	38	F	Acaiaca	Normal Superior e Licenciatura em Matemática	20 anos	1995 e 2002	24 anos após a LDB/71 e 06 anos após a LBD/96	UNIUBE	2 anos
09	Marta	61	F	Acaiaca	Licenciatura em Geografia	17 anos	1998	02 anos após a LDB/96	Fundação Educacional Rosemar Pimentel (Ponte Nova)	20 anos
10	Carmem	62	F	Diogo de Vasconcelos	Licenciatura em Pedagogia	6 anos	2009	13 anos após a LDB/96	UFOP	2 anos e 6 meses
11	Jane	37	F	Diogo de Vasconcelos	Licenciatura em Pedagogia	1 ano	2014	18 anos após a LDB/96	UNIUBE (Ponte Nova)	De 3 a 4 anos

* Centro Universitário de Formigas.

** A professora optou por não informar a idade.

*** Difere do tempo em que atua na EJA, pois, antes de se formar, a professora já trabalhava na área.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são onze²⁰ e, como informado anteriormente, quanto ao gênero, nove são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Nóvoa (1999) afirma que a presença da mulher no Magistério é marcante, o que confirmamos com essa investigação. A maioria dos professores é licenciada e somente uma docente possui Normal Superior; desses, sete são formados em universidades federais. A faixa etária dos docentes varia entre 37 e 63 anos, e o tempo de formação tem variação de um a 42 anos.

Os participantes desta pesquisa são diversos, com trajetórias profissionais diferenciadas. Há também contextos diferentes que trazem diferentes demarcações na formação, ou seja, a maioria dos docentes que reside nos municípios com o maior número de habitantes, como Itabirito, Ouro Preto e Mariana, possui mais tempo de formação. A professora Lourdes possui o maior tempo de formação, 42 anos, seguida da professora Carolina, 30 anos. Cabe destacar que os professores que possuem maior tempo de formação também foram o que nos disseram possuir o maior tempo de atuação na EJA. Ficou evidente, nesta investigação, que a maioria dos professores participantes possui mais tempo de atuação na EJA.

Desses, 10 professores, têm mais de cinco anos de formação e nove deles possuem mais de cinco anos de atuação na EJA. A professora Jane é a única docente recém-formada e, no momento da investigação, estava no início da carreira. Constatamos também que uma professora iniciou o trabalho na Educação de Jovens e Adultos, mesmo antes da formação inicial, a professora Marta.

O quadro nos mostra que a formação inicial dos professores é nas licenciaturas de Matemática, Geografia, História, Letras (Português), Ciências Biológicas e Pedagogia. Como formação inicial, três docentes declararam o curso Normal Superior, Helena, Carolina e Rosa, dessas uma afirmou possuir a uma segunda licenciatura.

²⁰ Inicialmente, teríamos 10 participantes, porém, em reunião entre a orientanda e orientadora, optou-se pelo retorno a uma das escolas na busca de uma docente que tivesse mais experiência na EJA. A escolha por não excluir nenhum dos participantes se deu por compreender que todos têm algo que pode ser compartilhado e que pode colaborar com esta investigação.

3.4 Os instrumentos

A entrevista foi o instrumento escolhido para a produção dos dados. Em pesquisas de abordagem qualitativa, a entrevista, entendida “como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 5). Por meio dela, é possível elaborar dados objetivos que buscam investigar a quantidade (dados numéricos) e a percepção das pessoas, suas reações, atitudes e valores acerca de uma determinada temática (dados quantitativos).

Para isso, alguns cuidados são fundamentais ao realizar as entrevistas, como nos alerta Lakatos (1996) *apud* Boni e Quaresma (2005, p. 72):

O planejamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência para que o pesquisador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes.

Considerando esses cuidados, optou-se pela entrevista do tipo semiestruturada, com o objetivo de produzir os dados a partir da interação com o entrevistado, num diálogo pautado por tópicos orientadores. Bogdan e Biklen (1994) dizem que uma entrevista se realiza a partir de uma conversa entre duas ou mais pessoas de maneira intencional e que tem como objetivo propiciar ao entrevistador a oportunidade de colher informações sobre o entrevistado. Portanto, os dados recolhidos são descritivos e colaboram para que o pesquisador possa dar significado aos discursos produzidos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Dessa forma, a entrevista nos permite interpretar o sentido que o entrevistado dá a sua vida.

A entrevista do tipo semiestruturada é utilizada em pesquisas qualitativas, pois permite ao entrevistado falar sobre o tema da pesquisa, cabendo ao entrevistador fazer algumas questões pontuais. A mesma pode ser utilizada com roteiro previamente elaborado e com questões abertas e/ou fechadas, o que possibilita que o entrevistador seja flexível durante a entrevista.

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar

atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele (BONI; QUARESMA, 2005, p. 6).

Para Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de entrevista não possui uma estrutura rígida, portanto, o entrevistado consegue falar mais livremente sobre o assunto. O guia da entrevista (Apêndice D) que orientou o diálogo entre entrevistador/entrevistado foi composto por nove questões que abordam a formação do sujeito e seu ingresso na EJA e, ainda, como este vem se formando para atuar nessa modalidade de ensino.

Essas questões foram estruturadas da seguinte maneira: as três primeiras procuram investigar como os professores ingressaram ou iniciaram sua atuação na EJA, se pensam em continuar na EJA ou se desejam mudar para outro segmento ou modalidade, e quais os elementos considerados mais e menos gratificantes no trabalho com adultos.

A quarta questão procurou saber da formação do professor que atua na EJA, o tempo que leciona nessa modalidade, assim como sobre a sua formação específica para trabalhar com adultos. A quinta e a sexta questões procuraram investigar a formação continuada dos professores, se há oferta de formação continuada por parte das escolas, universidades e secretarias de Educação, assim como os locais onde ocorrem e como é a participação dos professores quando são ofertadas.

Com a sétima e a oitava questões, procuramos saber dos professores sobre as especificidades para trabalhar com adultos, se há necessidade de formação específica para dar aula na EJA, quais as áreas de formação desse professor que deveriam ser mais consideradas, assim como se deveria existir um currículo próprio para a formação do docente da EJA. A nona questão se referia ao Fórum de EJA, que ocorre anualmente na Região dos Inconfidentes, e que tem como proposta a oferta de formação contínua aos professores de EJA. O que se pretendeu, com esse questionamento, foi obter informações quanto à participação desses professores nos Fóruns e se os mesmos têm contribuído com o seu processo formativo.

3.5 Os procedimentos

Após a definição do objeto de pesquisa e dos seus instrumentos, foi realizado o primeiro contato com as escolas por meio de telefone. Nesse primeiro contato, marcou-se um horário com os diretores para uma primeira conversa e apresentação da pesquisa e seus objetivos, deixando-se explícito que, em nenhum momento, haveria a intenção de atrapalhar o trabalho do professor dentro da sala de aula. Foi esclarecido, também, que os professores não eram obrigados a participar da pesquisa, mas que tal colaboração seria de grande relevância para a ampliação do conhecimento acerca da área investigada, bem como da situação da formação docente na região. Na oportunidade, entregamos a carta convite aos diretores (Apêndice A).

Os professores participantes receberam um convite (Apêndice B) que explicava a pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C), que devolveram assinado. Ao longo da pesquisa, os nomes dos participantes não foram identificados, sendo substituídos por pseudônimos, para garantir seu anonimato.

O contato com as escolas ocorreu, primeiramente, através dos diretores, em um momento em que apresentamos uma carta que explicava do que se tratava a pesquisa. Após a realização desses primeiros contatos, foram marcadas as conversas com os professores e, depois, as entrevistas que ocorreram em diferentes lugares. A maioria das entrevistas foi realizada nas escolas, em horários previamente combinados. Somente uma entrevista foi realizada na casa de uma participante por escolha da mesma.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Assim, deu-se início à organização das falas produzidas pelas narrativas. Os dados organizados foram, então, analisados na expectativa de encontrar, neste conjunto de informações, as evidências que sustentariam as categorias, com base na fundamentação teórica escolhida que dialoga com a temática em questão.

3.6 Método de análise

Para a análise dos dados produzidos a partir das entrevistas realizadas, utilizamos a Análise do Conteúdo, que é “a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de

técnicas possíveis para o tratamento de informações previamente recolhidas” (ESTEVES, 2006, p. 107). Dessa forma, podemos definir análise do conteúdo como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Bardin (2011) nos apresenta três polos cronológicos que fazem parte da organização da análise do conteúdo: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise é a fase da organização dos dados que tem como “objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2011, p. 125). Dentro dessa primeira fase, a autora nos apresenta três missões: 1) a escolha dos documentos a serem submetidos à análise; 2) a formulação das hipóteses e dos objetivos; e 3) a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. No processo de construção dos dados, são escolhidos os índices que precedem os indicadores. Assim, “desde a pré-análise devem ser determinadas operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 2011, p. 130).

Para Bardin (2011, p. 135), “fazer análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos dos sentidos’ que compõem a comunicação e cuja a presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. A escolha da análise temática, nesta pesquisa, contribuiu para que pudéssemos codificar a frequência de aparição de certas temáticas nas entrevistas semiestruturadas. Bardin (2011) afirma, ainda, que não existe uma definição pronta para a análise temática, como há para unidades linguísticas.

Numa análise de entrevista, segundo Bardin (2011), pode-se utilizar a decifração estrutural que trata de analisar a entrevista pela entrevista. Essa abordagem se configura como “uma atitude que exige esforço – mas que não exclui a intuição –, na medida em que a cada nova entrevista, é necessário fazer uma abstração de si próprio e das entrevistas anteriores” (BARDIN, 2011, p. 96). No entanto, é necessário que não se deixe contaminar pelas experiências anteriores durante cada entrevista e guardar os julgamentos para a análise que se realizará no processo de categorização e análise dos dados.

O processo de categorização das mensagens não é uma etapa obrigatória em análise do conteúdo, porém “a maioria dos procedimentos de análise organiza-se, no entanto, em redor de um processo de categorização” (BARDIN, 2011, p. 147). Assim, a categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogias), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147). As categorias são assim constituídas a partir de elementos que se dão por meio de registros e que vão sendo agrupados de acordo com as características comuns.

Para o agrupamento das categorias, Bardin (2011) nos indica alguns critérios que podem favorecer a escolha da melhor maneira de fazê-lo:

- Semântico: categorias temáticas, por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto que os que significam descontração ficam agrupados sob o título conceitual “descontração”;
- Sintático: os verbos, os adjetivos;
- Léxico: classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos;
- Expressivo: por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem.

Além desses critérios, a autora enfatiza que o processo de classificação dos elementos exige investigação em torno dos mesmos a fim de encontrar características comuns entre eles, “o que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (BARDIN, 2011, p. 148). Dessa maneira, o critério a ser empregado vai depender daquilo que a realidade oferece.

Ao falar de processo de categorização, Bardin (2011, p. 148) o descreve como do tipo estruturalista e as etapas que o comportam, sendo essas duas:

- O inventário: isolar os elementos;
- A classificação: repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização nas mensagens.

Considerando as colocações de Bardin (2011, p. 148) de que “o processo classificatório possui uma importância considerável em toda e qualquer atividade científica”, a categorização é, portanto, neste trabalho, de grande relevância, pois, ao buscarmos copilar

os elementos constitutivos presentes nos dados, esperamos produzir um sistema de categorias, com o objetivo de “fornecer por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (BARDIN, 2011, p. 148)”. Para Bardin (2011, p. 201), a análise categorial é aquela que “funciona por operação de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógico”. Sendo assim, é mais eficiente em análises de discursos diretos.

Ao analisar os critérios propostos por Bardin (2011), optamos pelo critério semântico por compreendermos que esse possui familiaridade com as temáticas escolhidas.

Em um primeiro momento, descrevemos todas as entrevistas que foram estudadas a fim de que pudéssemos classificá-las de acordo com a proposta de Bardin (2011). Posteriormente, buscamos as características comuns nas narrativas dos docentes. Dessa maneira, os dados foram agrupados de acordo com cada tema que indicava aquele grupo.

Com isso, os agrupamentos foram realizados observando-se atentamente cada grupo. Criamos as categorias e os indicadores por meio das inferências e interpretação dos dados, conforme apresentado abaixo.

- Inserção na EJA: escolheu trabalhar na EJA; escolheu a EJA pela identificação com o público; pelo perfil apresentado pelo profissional; identificação com o público; foi para a EJA pela exigência do sistema de ensino; o professor foi convidado; foi trabalhar na EJA para ganhar experiência; oportunidade de trabalho; para completar a carga horária;
- Aspectos positivos no trabalho com a EJA: o interesse dos alunos; a identificação com o público; a alfabetização de adultos; a aprendizagem dos alunos; quando o professor consegue intervir e transformar o destino dos alunos; a força de vontade dos alunos; a gratidão dos alunos;
- Desafiador na EJA: a falta de apoio da secretaria de Educação; currículo; a juvenização na EJA; a falta de estrutura e o perfil dos alunos; a desvalorização do profissional; o salário; a escolha do material; o cansaço dos alunos; a sala multisseriada;
- Formação continuada: a falta de tempo e de apoio da secretaria municipal; o trabalho coletivo; cursos ofertados pela Universidade e pela secretaria de Educação (Fóruns); falta de apoio dos coordenadores e secretarias; falta de profissionais capacitados nos cursos de formação continuada que discutem a EJA; dificuldades em participar dos cursos de formação; necessidade de formação continuada voltada para a EJA; a carga horária não permite a participação em cursos de formação; formação continuada pelos fóruns de EJA;
- Fórum de EJA da Região: trocas de experiências; traz contribuições que ajuda o professor a repensar a sua prática; contribui para que o professor amplie o seu olhar para o ensino na EJA;

a falta de tempo e de planejamento por parte das secretarias; a falta de discussão sobre formação do professor de EJA; não participação, mas entende o espaço como sendo importante; não participação devido à carga horária de trabalho;

- Formação específica para atuar na EJA: a falta de oferta de formação específica; necessidade de capacitação/preparação; Educação a Distância; estudos voltados para as áreas sociais; pós-graduação com ênfase na EJA ou pós-graduação em EJA; saber o que é EJA; o ensino de Matemática na EJA; a importância de participar dos cursos ofertados pelos Fóruns; Fóruns e cursos oferecidos pela prefeitura;

- Especificidades para trabalhar na EJA: a didática na EJA; necessidade de formação específica; conhecer o perfil dos alunos; estudos voltados para as áreas sociais para compreender o perfil; estudos voltados para área da Filosofia e Antropologia; considera a sua formação suficiente; necessidade de uma formação/capacitação; necessidade de disciplinas de EJA; necessidade de transformar o conhecimento; um currículo prático que atenda às necessidades dos alunos; alfabetização como disciplina no currículo na EJA; a metodologia no ensino de EJA; a necessidade de uma especialização; mais disciplinas voltadas para a EJA; a necessidade de aprender a trabalhar na EJA; a necessidade de abordar a EJA nas licenciaturas; para diferenciar do ensino de criança; para motivar os alunos.

Posteriormente, o tratamento dos dados produzidos foi realizado a partir da inferência e interpretação de acordo com cada temática. Assim, como apontado por Bardin (2011), o processo de categorização em análise do conteúdo é indicado para a organização dos dados no processo de agrupamento e reagrupamento.

4 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EJA

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (Paulo Freire, 1996, p. 16).

Este capítulo tem como objetivo apresentar as discussões acerca da análise dos dados da pesquisa, os resultados das entrevistas realizadas com os professores que atuam na EJA em cinco municípios da Região dos Inconfidentes. Com base na metodologia proposta e nos objetivos da pesquisa, apresentaremos esse capítulo em cinco seções: a inserção na EJA, os aspectos gratificantes e desafiadores do trabalho com a EJA, a formação continuada do docente da EJA, a formação para o trabalho com a EJA e as especificidades para trabalhar na EJA.

4.1 Inserção na EJA

Uma das categorias de análise utilizada nesta pesquisa refere-se à inserção dos professores na EJA. Conhecer como cada docente ingressou nessa modalidade é importante quando desejamos discutir a formação, seja ela inicial ou continuada. Para compreender a trajetória do professor de EJA, procuramos, nos discursos dos professores participantes, elementos que pudessem indicar como se realizou a entrada desses na EJA.

Durante a carreira docente, o profissional enfrenta diferentes desafios no cotidiano escolar, e alguns deles se iniciam nos primeiros anos de trabalho. Cada etapa da educação básica possui as suas particularidades. Dessa maneira, os professores fazem escolhas ao demonstrarem preferências em trabalhar com determinado público. Nesse caminho, os docentes que atuam na EJA nos revelaram como foi realizado o processo inicial nessa modalidade.

A escolha pessoal foi um dos aspectos mencionados por cinco professores para nos dizerem sobre a sua entrada na EJA. A professora Lourdes nos contou que foi trabalhar na EJA por sua vontade própria:

Foi por escolha, eu trabalhei muitos anos com a educação básica, já lecionei Matemática durante 12 anos, depois voltei para dar aula de Ciências Naturais, já lecionei Física, Biologia... Mas, na EJA, foi escolha, eu já não sou uma pessoa tão nova... O ensino, na educação básica, exige maior agilidade são jovens, eles são muito efusivos (Lourdes).

Lourdes escolheu a EJA ao levar em consideração à própria trajetória de vida e as suas experiências de muitos anos de docência. Ela também nos disse que, devido à sua idade, tem preferência por essa modalidade de ensino, pois não se considera uma pessoa jovem, dessa maneira, acredita que tem o perfil para atuar como docente na EJA. E mencionou também que tem muito a contribuir com a aprendizagem dos alunos e que se sente preparada para os desafios que, cada vez mais, estão presentes na EJA.

Foi por escolha trabalhar com adultos, por escolha, porque eu gosto de fazer e sei fazer, trabalhei com adolescentes até 2012 em escola particular... Mas, agora, de 2012 para cá, eu quis ficar só na EJA, se você considerar a Educação de Jovens e Adultos, tem uns 30 anos que estou na EJA. [...] Vou continuar com os adultos, não volto mais..., a ensinar crianças, não... É identificação até por causa da minha faixa de idade, a gente se identifica mais com as pessoas que estão lá, com os jovens que hoje, é..., fazem parte da Educação de Jovens e Adultos que, cada vez, eles estão chegando mais novos. Eu... sou capaz de compreender melhor a atitude deles perante o mundo, a..., a necessidade que eles tem, a angústia existencial que eles tem pela perspectiva que os nossos alunos da escola básica de EJA, é..., enfrentam no seu dia a dia... Eu não penso em voltar para a educação de adolescentes e crianças (Lourdes).

Como bem cita a professora, a presença de adolescente em turmas de EJA é cada vez maior e eles têm uma perspectiva de vida distinta daqueles educandos mais adultos, trabalhadores, que possuem mais experiência cultural, política e social. Haddad e Pierro (2000, p. 20) corroboram com essa compreensão ao afirmarem:

Esses dois grupos distintos de trabalhadores de baixa renda encontram-se nas classes dos programas de escolarização de jovens e adultos e colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola.

O professor Marcos considerou a sua trajetória profissional como um processo de longas caminhadas. Ao refletir sobre o seu percurso, concluiu que ele aconteceu naturalmente e que sempre teve prazer em lecionar na EJA. Marcos, então, demonstra ter escolhido essa modalidade de ensino ao longo da sua caminhada profissional e iniciou o trabalho com a educação de adultos sem formação pedagógica, declarando ter adquirido experiência com a prática.

Esse percurso foi muito longo, é preciso resumir... Na verdade, ainda fazendo Engenharia, a qual não conclui, eu já dava aula no noturno. Depois, com o trabalho em parceria com a antiga ALCAN e através de um convênio com a Prefeitura Municipal de Ouro Preto, nós conseguimos fazer um trabalho com os alunos que eram da empresa, isso eu estou falando em 1992 e 1993, então eu ainda não tinha o curso de licenciatura em Matemática. Então, nós adquirimos experiências na base da prática mesmo... Depois, entrando através de um concurso público na prefeitura de Ouro Preto em 2001, aí sim... Com a nomenclatura de Jovens e Adultos, essa escola que era em parceria com a ALCAN passou a ser a Escola Monsenhor João Castilho Barbosa. Então, desde essa época é que eu leciono e foi natural, não foi forçado e, sem dúvida nenhuma, é um dos grandes prazeres em dar aula é dar aula para a Educação de Jovens e Adultos (Marcos).

Constatou-se, com esta investigação, que, muitas vezes, esses professores têm escolhido trabalhar na EJA por vontade própria, o que também ocorre pela identificação com o público, como nos revelou a professora Lucia, que foi trabalhar com a EJA pelo perfil dos alunos, pois considera que possui maior facilidade na relação com o público adulto.

A EJA, pra mim, hoje é opção... Eu sou a primeira escolha²¹, então eu tenho essa opção de estar escolhendo o turno, o horário, né? E pela facilidade que eu tenho em trabalhar com a EJA... eu me sinto mais à vontade com os alunos de EJA, então foi escolha mesmo! É opção mesmo... (Lucia).

Quando questionada sobre a sua escolha entre o ensino de crianças e o ensino de adultos, a professora Lucia foi enfática ao dizer que não mudaria o segmento com o qual trabalha atualmente. E ainda fez uma observação sobre a dificuldade que enfrenta quando encontra adolescentes em sala de aula da EJA.

Não! Se possível, eu não mudaria não... Tem até, é... Quando tem um adolescente em sala exclusiva de EJA, aluno que não tem o perfil de EJA, é até meio complicado pra gente, tá adequando esse aluno ao sistema da EJA, né? Eu acho também complicado essa situação! (Lucia).

Sobre o perfil dos educandos da EJA, Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que esse mudou nas últimas décadas, visto que era representado, na sua maioria, por adultos e idosos oriundos da zona rural e que não tiveram a oportunidade de estudar. Atualmente, há uma presença significativa de jovens na EJA, como colocado pela professora Lucia. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a visão de mundo de ambos os grupos é diferente, cada qual possui experiências de vida diferentes e lançam, sobre a escola, um olhar distinto, o que dificulta o trabalho em sala de aula.

²¹ Aqui, a professora se refere à primeira escolha por ter passado em 1º lugar do concurso, por isso, tem o direito de ser a primeira a escolher.

O primeiro grupo [adultos e idosos] vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo [jovens] mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 20).

A professora Helena relatou que sua entrada na EJA se realizou quando ainda estava em formação e também nos disse que se identificou com a EJA já no primeiro contato.

[...] quando eu fui fazer o Magistério, eu fui fazer o estágio na EJA. Então eu gostei muito! Então... Eu já me identifiquei e aí, depois que eu fiz concurso público, surgiu a vaga pra trabalhar na EJA, aí eu vim trabalhar na EJA [...]. Eu gosto muito, é uma opção minha e gosto muito, porque eu poderia ter feito outras escolhas... Eu também trabalho com criança, então eu conheço os dois públicos... Mas eu gosto mais do público adulto (Helena).

Como destaca Helena, sua primeira experiência como professora foi na EJA e ela continuou trabalhando com essa modalidade por opção. A professora afirmou, ainda, conhecer o trabalho com outro público, entretanto, enfatizou seu gosto pela EJA.

Os professores também podem ser convidados pelos diretores, pedagogos e supervisores para trabalhar com a EJA. Segundo a professora Carolina, o convite se realizou com a justificativa de que ela apresentava um perfil adequado para o trabalho com as turmas de EJA.

O início da minha carreira na EJA... Eu fui convidada pelo prefeito na época, o prefeito Juninho me convidou pra trabalhar com esses alunos da EJA, e a diretora achou que o professor deveria ter um certo perfil pra trabalhar com esse tipo de aluno, e encontrou esse perfil na minha pessoa [riso] e me convidou pra trabalhar. Até hoje estou... muito feliz, muito feliz mesmo! (Carolina).

Percebe-se, então, na fala da professora, que as particularidades desta modalidade são consideradas quando se pensa em um profissional com características específicas para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Ainda, a docente nos apresenta uma fala que ilustra a prática docente na EJA, que deve ser diferenciada das etapas iniciais da educação básica.

O professor de EJA, ele tem que ter um certo perfil, ele tem que ter jogo de cintura para trabalhar com adulto, ele tem que entrar na realidade do adulto... Então, as aulas são bem..., assim, tranquilas! O professor que trabalha com EJA, ele tem que ter esse perfil, porque o professor não pode infantilizar o trabalho com a EJA... Se você infantilizar o trabalho com a EJA, o que acontece? Há evasão! (Carolina).

A EJA também é vista como a oportunidade de um novo trabalho para alguns professores. Ao ser questionada sobre sua entrada na EJA, a professora Ângela afirmou:

Não... Eu não fui obrigada... É... Primeiro ano que eu fui trabalhar com a EJA, eu peguei pela experiência... Como seria trabalhar com a EJA..., que, até então, eu trabalhava com o Ensino Fundamental regular... Aí apareceu a oportunidade de trabalhar com a EJA, aí eu comecei a trabalhar com a EJA (Ângela).

Ao iniciar na EJA, geralmente, o professor dessa modalidade se depara com um universo diferente, que ele ainda não conhece. Na afirmativa da professora Ângela, fica evidente que há, inicialmente, dificuldades na prática pedagógica direcionada ao público formado por jovens e adultos:

E, quando eu comecei a trabalhar, eu fiquei perdidinha! Porque são pessoas mais adultas, a experiência deles de vida, é..., é muito grande, então você, é..., você se vê diante deles, você fica querendo ajudar de alguma forma... É, o pessoal que passou mais tempo sem frequentar a escola e por algum motivo falaram: “Não, vou ter que voltar, porque eu preciso do estudo”, só que você tem que ser útil pro dia a dia deles e esquecer..., que o desafio era esse, trabalhar com textos que fossem adequados, que fossem ajudá-los mesmo... E não adianta eu chegar e planejar uma aula e chegar lá, eu não entender direito... Será que eu estou ajudando? Será que eles estão conseguindo me acompanhar, os textos que eu estou trabalhando? (Ângela).

Na sua fala, Ângela aponta para alguns elementos importantes e que devem ser levados em consideração, como os desafios de início da carreira docente na EJA, a prática docente e a faixa etária dos alunos. Ao elencar os diferentes desafios, a professora demonstra o cuidado com a educação de adultos e a organização no planejamento, pois considera importante partir do contexto dos seus educandos. Também evidencia os conflitos que ocorrem dentro da sala de aula, entre os alunos mais jovens e os alunos com mais idade.

Igualmente como Ângela, a professora Rosa foi convidada para lecionar na EJA e também deixou evidente as dificuldades de trabalhar com essa modalidade de ensino. A professora Rosa mencionou que, ao iniciar na EJA, se deparou com uma realidade diferente da qual estava acostumada e, inicialmente, passou por constrangimentos ao lidar com pessoas adultas e com mais experiências de vida.

Bom, eu, antes, estava estudando Matemática, fazendo..., é..., a distância, né? E tive uma oportunidade de conseguir umas aulas na Matemática, só que poderia ser..., a vaga era só à noite..., para mim, foi oferecido o EJA..., poucas aulas e eu tive..., muita dificuldade, fiquei muita assustada..., porque você lidar com pessoas mais velhas do que você..., nem todo mundo enxerga..., te viu crescer, te enxergar hoje e ser professora deles, então eu fiquei meio constrangida, mas foi me oferecido, eu entrei em sala, tive muita dificuldade de como trabalhar com a EJA (Rosa).

Ao discorrer sobre o início da docência na EJA, a professora Rosa declarou que a sua entrada nessa modalidade foi uma alternativa de trabalho.

Como que eu falo..., tipo assim, é..., a gente precisa trabalhar... concorrer a vagas, né? Então era a única vaga que eu poderia pegar, era essa! Para mim, foi uma necessidade, né? Necessidade mesmo (Rosa).

Com isso, verifica-se que o trabalho docente, muitas vezes, não é uma escolha do professor, mas uma oportunidade que este profissional tem de se inserir na carreira docente. Diante dessa realidade, o professor começa a trabalhar na EJA sem formação específica e experiência e se depara com diferentes desafios na sala de aula. A professora Carmem também nos relatou que recebeu o convite para atuar na EJA, pois, em seu município, era a única docente com formação no Ensino Superior para lecionar.

Agora, dois anos e meio, mas só que, antes, eu já trabalhei com o MOBREAL. [...] Me chamaram também... Convidada, convidada, é..., pela supervisora, é, de Ouro Preto²²..., pois não tinha ninguém também formado... Aí eu trabalhava de dia, também de 1º ao 3º ano..., que era o 3º ano antigamente! Aí, depois, me convidaram para trabalhar à noite também..., pois aqui também não tinha mais ninguém que tinha mais estudo (Carmem).

Depois de passar pela experiência docente, é visível, na fala da professora, que, apesar de não ter sido a sua primeira escolha, ela gosta de trabalhar com jovens e adultos e que, hoje, se pudesse escolher, ainda optaria a EJA pelo perfil dos educandos, por demonstrarem interesse e carinho na sala de aula.

Se for pra mim escolher? Aí eu escolheria o jovem e adulto, porque, assim, é coisa muito aconchegante, é gostoso, é, assim... Não é uma sala de aula! É uma família! Ali todo mundo chega... Beijo, abraço na hora de ir embora, é..., é aquele carinho mesmo! (Carmem).

Assim como em outros relatos, a professora Jane também demonstrou dificuldades no início de sua prática docente na EJA:

No começo, foi meio difícil, porque, quando eu comecei..., eu comecei na zona rural. [...] À noite... Tudo à noite é um pouquinho mais difícil, né? Aí... Eles me convidaram para mim participar, eu aceitei como uma oportunidade... Eu fiquei meio assim: “Ah, trabalhar com adulto, como que será?” Fiquei meio desorientada (Jane).

²² Se referindo à supervisora da Superintendência Regional de Ensino.

Falar do percurso, da carreira docente, muitas vezes, pode levar o professor a retomar as experiências negativas e positivas vivenciadas durante a sua profissão. Nessa direção, o professor João afirmou que sua trajetória profissional nem sempre foi linear, pois passou por adversidades e reformas educacionais ao longo do caminho. Após diferentes experiências em educação de adultos, hoje, ele vivencia uma nova proposta de EJA:

É um pouco estranho o meu percurso. Eu fui, na verdade, obrigado a trabalhar na EJA... Então, o que aconteceu comigo... Na verdade... Na verdade, eu estava na EJA e não estava... Essa especialização que eu fiz aí, em Educação a Distância, era um projeto que eu trabalhava com um professor no NEAD, né? E houve problemas internos que levaram, então, à minha saída do NEAD e à minha recolocação no telecurso. Eu pedi para ir para o telecurso, eu não estava acreditando mais no NEAD... Achava que era um problema de metodologia equivocada..., que havia uma concentração de saber num só professor [...] E aí eu não estava me entendendo muito bem com a direção e decidi sair e aí eu fui parar no telecurso. [...] Obrigado a entrar nessa EJA, por mim, eu estaria no telecurso feliz da vida! (João).

Muitas vezes, é necessário que o professor busque alternativas para conseguir completar a carga horária determinada pelo sistema. Em decorrência dessa realidade, o professor pode atuar na EJA por não haver outras opções e vagas disponíveis no segmento em que já atua.

Não, eu trabalho pra completar meu cargo mesmo, entendeu? [...] É pra completar cargo mesmo, né? Então, sempre eu mesmo que pego, é... Então tem ano que dá pra pegar, tem ano que não... Então deve ter aí uns cinco anos, seis anos por aí! (Marta).

Após passar pela experiência de trabalho com a EJA, a mesma professora ponderou que

se pudesse, só trabalharia com eles, com adulto! Se tivesse que escolher, eu escolhia a EJA pra trabalhar! (Marta).

Verificou-se, nesta investigação, que a chegada dos professores na modalidade de ensino de EJA se realizou de diferentes maneiras, e constatou-se que a trajetória desses profissionais é marcada por diversos elementos que a caracterizam. Ao analisarmos as falas dos entrevistados, percebemos que a maioria dos professores que escolheu a EJA para trabalhar tinha afinidade com o público. O perfil dos educandos foi o que levou esses professores a optarem por essa modalidade de ensino e, para outros, a desejarem permanecer atuando com esses alunos.

Ao relatar sobre a inserção na EJA, também ficaram evidentes as dificuldades que os professores encontraram na sala de aula. Muitas vezes, antes de conhecer a EJA, os docentes tendem a interpretar o ensino nessa modalidade como igual ao que ocorre nas demais etapas de Educação Básica. Entretanto, ao se depararem com uma turma de EJA, percebem que a dinâmica da sala de aula é diferente e que necessitam rever sua prática docente para atenderem a diversidade geracional presente nesse espaço.

Após conhecerem o perfil dos alunos e compreenderem que a EJA possui especificidades, em geral, os docentes conseguem, aos poucos, superar os obstáculos, como demonstraram em seus discursos, e começam a compreender melhor esse público. Nessa direção, há também os docentes que veem o trabalho na EJA como uma oportunidade de inserção na profissão e outros que trabalham para complementar a carga horária.

4.2 Os aspectos gratificantes e desafiadores do trabalho com a EJA

Esta seção refere-se aos aspectos gratificantes e desafiadores do trabalho docente com a EJA, que ganha especial importância quando nos interessa discutir sobre a formação continuada dos professores dessa modalidade de ensino. No primeiro momento, refletiremos sobre os elementos essenciais, presentes nas falas dos professores participantes desta pesquisa, que geram satisfação no trabalho com a EJA. Posteriormente, apresentaremos os desafios enfrentados por esses professores em seu trabalho com o ensino para jovens e adultos.

O primeiro indicador definido na fala de uma professora para apontar os aspectos gratificantes do trabalho com a EJA expressou o sentimento de gratidão em relação à contribuição com a aprendizagem dos alunos, ou seja, para essa professora, poder contribuir com a aprendizagem dos jovens e adultos com os quais atua, ajudando-os a unir a prática com a teoria, é um aspecto positivo no trabalho da EJA. Como nos disse Ângela:

Ajudá-los no dia a dia... Ajudá-los, você unir a prática [...], porque eles pararam por algum motivo e retornaram já adultos... E tem a vida deles, então o que que aquele ensino vai ser útil para eles? É isso que eu gostaria de fazer e nem sempre te dá essa formação nem sempre você tem essa formação! Você descobre isso no convívio com eles... É, às vezes você erra, você vê que você deu um texto que... Fala: "Nossa, perdi minha aula!" (Ângela).

Na escola em que a professora Ângela trabalha, os educandos que estão na EJA, na sua maioria, são pessoas adultas que, por diferentes motivos, retornaram para a sala de aula. Com isso, a professora deixou explícito que o ensino para essa faixa etária deve estar vinculado ao contexto dos educandos, para que eles aprendam melhor. Ao refletir sobre o ensino, a professora demonstrou que se preocupa com a aprendizagem dos seus alunos e reforçou que a motivação dos alunos colabora com os aspectos positivos do trabalho docente.

É muito bom. [...] Eles são carinhosos, atenciosos, eles sabem e falam assim: “Nossa, se eu tivesse, é... Se eu tivesse prestado atenção antes, eu daria mais valor para o estudo. Eu deixei de lado, então agora eu quero colocar tudo aqui e aprender, sabe?” É muita vontade, é isso... Pelo menos quando eu vejo isso... Então você fica muito motivado a trabalhar com eles (Ângela).

A prática pedagógica na EJA, como nos revelou a professora Ângela, se realiza em torno do movimento de fazer e refazer no seu cotidiano. Freire (1996, p. 90) afirma que “é digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido”. Esse indicador também pode ser observado na fala da professora Rosa, ao nos relatar que o gratificante, para ela, é verificar que os seus alunos aprenderam.

Quando você vê que eles aprenderam..., aprenderam o que você ensinou e o carinho, né? As pessoas com mais idade..., eles têm mais carinho com a gente (Rosa).

O desenvolvimento dos alunos e a descoberta de que estão aprendendo, para a professora Lucia, também são gratificantes como reforçou em sua fala.

Acho que é o momento da descoberta... Quando eles chegam a um certo momento, eles descobrem diferente um algo mais, é..., como diz: “Estou aprendendo!”, né? É muito gratificante. [...] Quando eles te dão retorno positivo, não tem coisa melhor no mundo, não. [...] É o aprendizado, é cuidar, é o buscar conhecer... É você sentir que está tendo algum resultado. [...] Eles chegam assim com a novidade de que conseguiu aprender! É muito gratificante! É o troféu que a gente tem (Lucia).

A aprendizagem se realiza na interação entre educando e educador. Nesse sentido, Freire (1996, p. 14) contribui ao dizer que estes são “sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos”.

Assim, é... A gratidão deles... Eles ficam gratos... Assim, é..., tipo assim, que nem ano passado, tinha uma aluna, ela não sabia escrever o nome dela, ela assinava com o dedo, aí..., a emoção deles de saber escrever..., aí eles falam assim: “Ô, Jane, se eu sei escrever, agradeço a você, que agora eu cheguei no posto, fiz uma ficha e pude assinar... É a gratidão deles (Jane).

Como demonstrado nas falas acima, a aprendizagem dos alunos é recompensadora para as professoras Lucia, Rosa e Jane, e essa recompensa é resultado do esforço e da dedicação de ambas no trabalho com os jovens e adultos. Freire (1996, p. 64) afirma que “ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem”.

Um dos aspectos positivos que o professor João considerou no trabalho com a EJA é quando ele consegue intervir e transformar o destino dos alunos, como nos relatou:

Quando você consegue intervir no destino de um garoto, por exemplo, um destino que vai ser, é..., optado, por exemplo, pelo narcotráfico, por exemplo... Esse menino quer trabalhar como instrutor de artes marciais chinesa... Eu já encaminhei ele para esse lado, então ele já está entendendo que ele tem que tirar o 2º grau! Ele já está entendendo... Já está trabalhando numa serralheria, já está percebendo que ele pode ser alguma ou outra coisa, do que ser narcotraficante ou um policial (João).

Como evidenciou em sua fala, contribuir para a transformação dos seus alunos e mostrar um futuro diferente, com outras opções para uma vida melhor, é gratificante para o professor. Segundo Freire (1996, p. 70), “o educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica”.

Ao refletir sobre os aspectos gratificantes do trabalho na EJA, a professora Carolina afirma que o processo de alfabetização de pessoas adultas é, para ela, muito gratificante.

Alfabetizar, alfabetizar adultos! Eu sou alfabetizadora! Alfabetizadora de adultos, é tão gratificante!... É que o aluno adulto, apesar da dificuldade, tem mais dificuldade... Mas eles..., são mais atentos... Eles, é... E não agem como criança, que a criança ela aprende mais rápido, mas o adulto ele é mais esforçado, ele é mais dedicado... Ele viu que perdeu muito tempo, então ele..., ele corre atrás desse tempo, sabe? (Carolina).

Na fala da docente, foi possível verificar a relação que a mesma estabelece entre o aprender a ler e escrever do adulto e da criança. Possibilitar o acesso de jovens e adultos à

aprendizagem das primeiras letras e auxiliá-los na descoberta do mundo a partir do seu letramento é o que motiva a professora Carolina.

Paulo Freire foi um revolucionário no método da alfabetização de adultos, ao apresentar uma proposta inovadora que alfabetizou trezentas pessoas em quarenta horas, em uma experiência realizada em Angicos-RN. Para Paulo Freire, a alfabetização não ocorre a partir da repetição e sim de palavras geradoras que vão se constituir em um tema vivenciado pelos educandos. Dessa maneira, a alfabetização de adultos é “um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador” (FREIRE, 1989, p. 13).

Outro indicador encontrado na fala de uma professora, para dizer dos aspectos positivos no trabalho com a EJA, foi a identificação com o público da EJA. A professora Lourdes mencionou sua satisfação em lecionar para jovens e adultos, o público que ela escolheu para trabalhar.

Gratificante, pra mim, é sempre estar com os meus alunos, eu gosto... Eu entro dentro da sala de aula, eu nem lembro do mundo lá fora... Talvez seja gratificante, ah... A identificação do público que eu escolhi trabalhar.... são pessoas mais velhas, pessoas que não tiveram oportunidade na idade, é..., normal (Lourdes).

Por se tratar de um público adulto, as relações estabelecidas entre docentes e discentes são diferenciadas, o que gera uma proximidade maior, mais solidariedade e mais parcerias. As relações entre o educador e o educando no espaço escolar são consideradas, por Freire (1996, p. 60), como sendo um espaço de solidário:

O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.

O interesse dos alunos no processo de ensino foi mencionado como um dos aspectos gratificantes no trabalho com a EJA. Os alunos da EJA buscam, por essa modalidade de ensino, iniciar ou completar os estudos, pois muitos não puderam estudar na idade adequada²³ por diferentes motivos. Dessa forma, para muitos, a EJA é uma nova oportunidade de aprendizagem que deve ser aproveitada, o que mobiliza o interesse nos estudos, como evidenciado na fala de duas professoras.

O que eu considero mais gratificante é porque eles querem aprender e eles têm vontade de aprender... Então, assim... Você poder ajudar uma pessoa a realizar um

²³ Conforme consta na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

sonho, né?, que a maioria das pessoas que está aqui não puderam estudar na fase correta, né? Eles têm um sonho, então você poder participar do sonho de uma pessoa e poder ajudar ela a realizar um sonho é muito bom e você ver como que eles ficam satisfeitos e como eles gostam de estar na escola (Helena).

A professora Marta também nos disse que, apesar das dificuldades, os alunos têm mais interesse e são mais receptivos.

É a receptividade deles... O interesse, eles têm muito mais interesse! Leva muito mais a sério, sabe? Então, é..., bem gratificante que você ver o resultado que você está fazendo entendeu? Por mais que eles tenham dificuldade, eles vão, ali, acompanhando... Bem legal, bacana! (Marta).

Outro indicador encontrado na fala de uma das professoras participantes refere-se à força de vontade dos alunos. Isso confirma o compromisso do educador da EJA com a educação e com os seus alunos, e revela que a força de vontade deles pode contribuir com o desenvolvimento do trabalho na sala de aula. Com o reconhecimento do esforço dos alunos para iniciar ou dar continuidade aos estudos, alguns professores sentem-se gratificados.

É que eles têm muita vontade, eles querem crescer ali. [...] Eles querem crescer. [...] Isso é gratificante, eles não estão ali pra brincar, é... Eles querem, assim..., é aquela vontade, eles ficam com sede de aprender e de crescer mesmo na vida. Isso é gratificante (Carmem).

Como citado pela professora, os educandos estão em busca de conhecimento e, com a EJA, se descobrem sujeitos capazes de transformar o meio em que vivem. Fundamental na perspectiva freiriana é que os alunos se descubram no processo de aprendizagem, pois, como seres humanos e inacabados, são “capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixa e de indignidade” (FREIRE, 1996, p. 30).

Uma das indicações encontrada na fala de um dos professores foi a possibilidade de inovação em sala de aula. Para o professor Marcos, esse aspecto refere-se à oportunidade que tem de lecionar de maneira diferente.

Gratificante, pra mim, é dar aula independente do ensino regular ou EJA, mas, para EJA, em específico, é aquilo que falei, a relação é muito próxima porque você pode fugir das quatro paredes, fugir do ensino dos conteúdos da Matemática e trabalhar outros temas. Isso é gratificante, a gente vê nos olhos a felicidade de estar ali. [...] Você tem que realmente que sair das quatro paredes e tentar dar uma aula diferenciada. É o que tento fazer, nem sempre consigo por causa das condições, mas é por isso que é gratificante (Marcos).

Um apontamento na fala do professor Marcos está relacionado aos conteúdos que devem ser diferenciados na EJA. A proposta é de trabalhar de uma maneira contextualizada, para que os educandos estabeleçam relações com as suas experiências de vida e de trabalho, e com o conhecimento anteriormente adquirido.

Sobre o ensino contextualizado, Freire (1996, p. 49) afirma que, como educador, “não posso de maneira alguma, nas minhas relações políticos-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo”.

Sobre os aspectos positivos de trabalho com a EJA, verificou-se que o processo de aprendizagem dos alunos é recompensador para alguns docentes, como citado em suas falas. A identificação com o público da EJA, devido às características próprias daqueles que frequentam essa modalidade de ensino, revelaram que esses aspectos são gratificantes no trabalho com a EJA. O interesse dos educandos pelas aulas, a demonstração de força de vontade pela aprendizagem e a gratidão que os alunos têm em relação aos professores foram elementos evidenciados na fala dos docentes entrevistados.

Os professores que atuam na EJA também enfrentam inúmeras dificuldades no desenvolvimento do seu trabalho, e uma delas está presente na fala da professora Lourdes.

Falta de uma estrutura de ensino que me permita trabalhar sem essa grade fechada de cinquenta em cinquenta minutos. Hoje, pra mim, essa escola já passou da hora de morrer, ela não funciona. [riso] Desculpa a expressão, foi... [riso] Esse tipo de ensino de cinquenta em cinquenta minutos..., o ensino por caixinha, uma hora Português, outra hora de Matemática, isso não funciona! O mundo não é assim! Ao mesmo tempo em que você fala, você faz compra, você aprende a planejar a sua vida, você tem que saber que lá na cozinha, é..., as bactérias podem se formar! Tudo é um todo! Então... Não dá para trabalhar mais com esse ensino por caixinha..., por disciplinas isoladas que não se falam! Teria de existir um trabalho absolutamente interdisciplinar (Lourdes).

A contribuição que a professora Lourdes traz em sua fala nos revela a necessidade de outra organização curricular para a EJA, que compreenda as especificidades do educando, que o respeite e valorize os conhecimentos já construídos e que o coloque em sintonia com a sociedade em que vive. Sobre essa questão, Cury (2000, p. 61) nos diz que, na EJA,

a flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. A flexibilidade poderá atender a esta tipificação do tempo mediante módulos, combinações entre ensino

presencial e não-presencial e uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente.

A forma como o currículo da EJA está organizado, segundo a professora Lourdes, não apresenta flexibilidade, não atente às especificidades dos educandos e também não é compatível com todas as demandas do cotidiano. Sua fala apresenta a necessidade de um currículo interdisciplinar, menos rígido e mais integrado.

Outro indicador apontado se refere à diversidade geracional encontrada nas salas de aulas da EJA. A presença de um público cada vez mais jovem na EJA torna-se um desafio na sala de aula para os professores dessa modalidade. Quando há faixas etárias diferentes ocupando o mesmo espaço de aprendizagem, por serem públicos distintos com variadas visões de mundo, demandam um trabalho mais específicos dos seus professores.

O que, às vezes, pode ocorrer é... Às vezes, igual hoje... Cada vez a turma está ficando mais jovem... Às vezes, pode aparecer um jovem que não quer estudar e fica atrapalhando os mais velhos, isso é uma coisa que é difícil quando acontece... Cansa... (Helena).

Como demonstrou a fala da professora Helena, as diferentes faixas etárias dentro de uma sala de aula pode dificultar a aprendizagem dos alunos. Em relação à presença de jovens nas turmas de EJA, a professora Lucia também se manifestou.

É a clientela que não deu certo de dia e vem para noite! Então, assim, arrumam uma bagunça com a EJA! Que não é o perfil, né, da EJA. [...] É o problema de dia manda pra noite! Então, ele não se adequou de dia, não vai se adequar à noite, não é? Aí nos temos um impasse! (Lucia).

Lucia argumentou, em sua fala, que a presença do público jovem em turmas de EJA é uma questão que produz impasses e conflitos, em especial, quando esses jovens são transferidos para a noite por apresentarem problemas durante o dia.

A preocupação com os jovens na EJA está, em grande medida, relacionada com a evidência empírica que eles e elas já constituem fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou quase totalidade dos alunos em sala de aula (CARRANO, 2007, p. 1).

Os jovens, por diferentes motivos, encontram dificuldades de acesso e permanência na escola, nos turnos matutino e vespertino. Alguns, devido às condições sociais e econômicas, optam por estudar à noite, pois necessitam trabalhar para ajudar no sustento de

suas famílias. A EJA representa, para muitos, a oportunidade de dar continuidade aos seus estudos.

O cansaço dos alunos foi outro indicador apresentado por alguns ao falarem sobre os desafios do trabalho na EJA. A maioria dos estudantes da EJA, jovens e adultos trabalhadores, chega à escola noturna após um dia exaustivo de trabalho e, em algumas situações, sem uma refeição ou um tempo de descanso.

Como informou a professora Marta:

Ah, eu acho que não... Eu não sei não... Às vezes, tem dias que eles estão cansados, né, aí não consegue... Às vezes, é isso... Até dormem, às vezes, dentro da sala! (Marta).

A classe multisseriada foi mencionada por uma professora ao falar sobre os desafios de trabalhar na EJA. A organização escolar das classes multisseriadas na EJA ocorre, na maioria das vezes, devido à presença de poucos alunos nos Anos Iniciais. Com isso, as turmas são agrupadas pela proximidade das séries e esse fato coloca-se como um elemento complicador na prática desse docente, que, além de lidar com as diferentes faixas etárias na sala de aula, necessita ministrar conteúdos diferentes no mesmo ambiente. Rosa (2008, p. 228) afirma que:

A classe multisseriada é organizada, na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunos para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe. Ela representa um tipo de escola que é oferecida a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar.

A professora Carmem, participante desta pesquisa, demonstrou, em sua fala, que a forma de organização da classe multisseriada não contribui com o desenvolvimento de uma prática pedagógica adequada aos discentes da EJA e, conseqüentemente, com a aprendizagem desses alunos.

Assim, essa mistura de turma, né? Porque, se separar, tem como a gente trabalhar mais e eles também podem aprender mais, não é? (Carmem).

Dessa forma, as classes multisseriadas na EJA é um desafio para a prática docente, pois exigem dos professores um saber pedagógico e uma estrutura específica que permitam que todos aprendam em sala de aula. É necessário, portanto, reconhecer as diferenças que existem nas turmas multisseriadas e refletir sobre a organização dos espaços,

tempos e conteúdos. As propostas de classes multisseriadas definem a concepção de educação de uma escola, por isso, o currículo deverá ser formulado em conformidade com as particularidades dos educandos.

A falta de conhecimento do que efetivamente significa a EJA pelas secretarias de Educação foi um indicador encontrado na fala de um professor. Esse aspecto está ligado à falta de assistência das secretarias, como nos relatou o professor Marcos.

A questão do outro lado, hoje, mudou muito na nossa escola, porque, na verdade, tem que existir um trabalho mais determinante por parte da Secretaria da Educação, mas não estou falando politicamente deste governo, [...] falo de outros governos também. Na verdade, eles não entendem muito o que é Educação de Jovens e Adultos, então eles não dão esse apoio. Então hoje nós estamos com muitos alunos que são adolescentes, alunos que, já que a lei permite a partir de 15 anos, 16 e 17, que não tem muito o perfil da EJA, têm o direito, obviamente de estar na EJA [...] mas não tem esse perfil que aí é um fator complicador. Esse aluno deveria estar fazendo um trabalho paralelo dentro do ensino regular, do que estar dentro da EJA, então isso complica muito mais... É porque não tem o trabalho da rede municipal com o envolvimento da EJA, acho que eles não conhecem muito a filosofia da EJA (Marcos).

O professor Marcos reconheceu o direito dos alunos de estarem na EJA, porém criticou a falta de políticas públicas que atendam aos alunos mais jovens e que frequentam essa modalidade. A proposta que o professor Marcos trouxe em relação à presença dos jovens em turmas de EJA é de buscar um trabalho diferenciado com esses alunos e, para isso, é necessária a reorganização do sistema de ensino. Com isso, ficou evidente que o currículo dessa modalidade de ensino não é organizado para possa atender às particularidades presentes na EJA. Assim como foi mencionada a falta de um currículo específico para a EJA, também foi relatada a falta de material adequado à aprendizagem de jovens e adultos. Indicado como um dos desafios do trabalho docente na EJA, afirmou a professora Jane:

Assim, o que eu acho que... tipo assim, material... Não tem muito material direto, falta muito material... a falta do material (Jane).

Em um estudo realizado por Pedroso, Macedo e Faúndes (2011) constatou-se que os materiais utilizados na EJA, pelos professores, são os mesmos utilizados no Ensino Médio, etapa final da educação básica. Os autores evidenciaram ainda que o currículo escolar não tem se atentado para as necessidades e os interesses dos educandos da EJA. Além da falta de material específico para a EJA, há outros fatores que não contribuem com o desenvolvimento dos alunos, como nos informou a professora Lourdes:

É o material, quando eu falo de material, é..., é estrutura da escola pra me atender! Se eu tenho um... Como eu tenho... Sempre tem alunos da 5ª série que ainda não dá conta de ler! Eu acho que, numa escola preparada pra EJA, eu tinha que ter um suporte pra alguém tomar conta daqueles alunos que não dão conta de ler ainda e que eu não tivesse que parar o meu trabalho aqui só pra dar atenção para a leitura deles, seria interessante que funcionasse tudo ao mesmo tempo (Lourdes).

Para essa professora, a organização pedagógica da escola é um aspecto desafiador no trabalho com a EJA no que diz respeito à equipe de apoio escolar. A falta de auxílio de outros profissionais pode comprometer o processo de aprendizagem dos educandos. Como nos relatou Lúcia, a presença de uma equipe pedagógica na escola auxiliaria a sua prática, pois esse apoio seria fundamental no processo dos seus alunos que se encontram em diferentes níveis de aprendizagem.

O professor é um profissional da educação que executa inúmeras tarefas que compõem o seu fazer docente, além daquelas que se originam da estrutura escolar, como participação em reuniões, eventos acadêmicos, dentre outras. Dele são exigidos conhecimentos específicos e pedagógicos, para os quais, muitas vezes, não há o devido reconhecimento profissional e social. Um desses reconhecimentos, e que se relacionam ao seu profissionalismo, refere-se a uma remuneração digna e que garanta a esses trabalhadores uma melhor condição de vida (GATTI; SIQUERA; ANDRÉ, 2011).

O salário foi apontado como um desafiador no trabalho docente na EJA por três professores. A professora Carolina afirmou que o salário, não apenas na EJA, mas em todas as etapas da educação básica, deveria ser melhor.

Seja o salário... Vou falar do salário. [riso] Eu acho que o professor da EJA, não só de EJA, deveria ganhar mais do que o do ensino regular e do Ensino Fundamental..., deveria ganhar um pouquinho mais (Carolina).

Com base em pesquisas desenvolvidas por Gatti, Siqueira e André (2011), a desvalorização docente realiza-se pelo não reconhecimento do profissional, como, por exemplo, pela baixa remuneração. Melhorias nas condições de trabalho e bons salários contribuem com a profissionalização e o desenvolvimento profissional docente. Sobre a falta de reconhecimento profissional, dois participantes da pesquisa relatou -nos:

Tudo, desde o salário... É o salário... Ele não é reconhecido, está certo, o professor não é reconhecido também com um profissional ... As pessoas acham que a gente nunca trabalha... Filósofo então, menos ainda, entende? (João).

Salário![risos] pra ser sincera? [risos] é o salário...ehhh ... eu acho que a valorização do professor ... começa pela valorização do professor...[...] O valor é o

mesmo do fundamental ... não tem diferença de salário pra quem trabalha com EJA... e pra quem trabalha com regular[...]Com certeza deveria ser diferenciado (Ângela).

O professor João relatou suas condições do trabalho na EJA:

Tem que chegar na escola às 5 [17 horas] pra dar aula às 6 [18 horas]. Colocou uma hora a mais! E você não tem um local... Isso aqui que nós estamos aqui dentro é que eu pedi emprestado, mas não tem uma sala pra trabalhar! (João).

A falta de espaço na instituição escolar foi um destaque mencionado pelo professor, e isso pode ser um desafio no trabalho com a EJA. Além de uma carga horária extensa, o espaço limitado ou pouco adequado para o trabalho docente não contribui para um bom desenvolvimento da sua prática pedagógica. Freire (1996, p. 39) afirma que:

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversa que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e a prática pedagógica.

Diante do que foi exposto, verificou-se que os aspectos desafiadores no trabalho com a EJA estão tanto fora quanto dentro da sala de aula. Dentre esses aspectos, os professores entrevistados destacaram o currículo que, muitas vezes, limita e compromete o ensino; a juvenilização, cada vez mais presente em turmas de EJA; a diversidade geracional encontrada na sala de aula; o cansaço dos alunos trabalhadores e a estrutura de classes multisseriadas, que reúnem duas turmas em uma mesma sala de aula.

Foi verificado, também, que a falta de conhecimentos do que efetivamente significa esta modalidade de ensino pelas secretarias de Educação é um desafio para o trabalho docente, o que foi evidenciado pelos professores entrevistados e que sinaliza que a Educação de Jovens e Adultos ainda é marginalizada em nossa sociedade.

A falta de material e uma estrutura pouco adequada ao ensino de jovens e adultos foram também apontados como aspectos desafiadores no trabalho do professor com a EJA. Essa realidade condiz com a história de lutas dessa modalidade de ensino, porém cabe ressaltar que alguns dos docentes participantes desta pesquisa reconhecem a EJA como direito de todos os educandos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade considerada pela legislação como a mais adequada. A desvalorização do profissional educador também foi mencionada pelos nossos participantes. Para eles, a profissão docente não é reconhecida, o que se traduz em precárias condições de trabalho e em salários que não condizem com a carga

horaria estabelecida. Uma professora revelou que não há nenhum aspecto desafiador no trabalho na EJA “Não tem[...] Não ...não tem... assim...não vejo . (Rosa)”.

4.3 A formação continuada do docente da EJA

Com o objetivo de compreender como os professores de EJA estão se formando ao longo dos anos em que atuam na modalidade, buscou-se, nesta seção, apresentar como eles têm realizado a formação continuada. Essa discussão, para nós, é essencial, uma vez que temos como proposta identificar os principais elementos da formação do professor de EJA.

Há diferentes estudos que afirmam que a formação docente tem privilegiado o ensino de crianças e adolescentes e, dentre eles, podemos citar os de Machado (2008), Soares (2011), Arroyo (2011), Di Pierro (2005), Ventura e Bonfim (2015). Além disso, esses autores também apontam para a emergência de uma nova configuração para a EJA e que envolve a formação inicial e continuada dos educadores. Acerca da formação inicial, Diniz (2006), em suas pesquisas, nos ajuda a compreender os cursos de licenciatura como o início de uma trajetória profissional, um processo que perdura por toda a vida do educador. Ainda, para o autor, quando o professor inicia-se na carreira docente, ele traz consigo a concepção do que seja ensinar, em parte devido às experiências educativas que obteve ao longo de sua escolarização, como aluno. Diniz (2006) afirma também que o professor tem que ter um grande domínio de diferentes conteúdos e conhecimentos para atuar em sala de aula, no entanto, a prática pedagógica, sempre em movimento e frequentes inovações, exige desse profissional constantes atualizações.

Um processo contínuo e permanente de formação poderá auxiliar os professores na construção de caminhos e possibilidades diante dos desafios da sala de aula na EJA. Assim, procuramos, nas falas dos docentes participantes dessa pesquisa, elementos que nos permitissem compreender se e como esse grupo de professores vem realizando sua formação continuada.

Ao mencionarem sobre a formação continuada, alguns professores nos revelaram que a realizam por meio da participação em cursos, fóruns e nos trabalhos coletivos realizados na escola. Os cursos aos quais os professores se referiram são ofertados pela UFOP e pelas Secretarias Municipais de Educação. Como nos declara Carolina, esses cursos

são realizados pela secretária Ana Goes²⁴! No caso, [...] são oferecidos mais, assim, nas escolas..., nas escolas da rede municipal. [...] Tem um momento, sim, que esses cursos são realizados..., é..., com professores..., com oficinas que são trazidas de fora... A secretária sempre traz oficina de fora de fora pra gente e essas oficinas são oferecidas nas escolas mesmo... São oferecidos para todos os professores da EJA! (Carolina).

Com isso, percebe-se que há um apoio da secretaria de Educação do município onde essa professora trabalha, como também o reconhecimento dela de que lhe é ofertado um espaço de formação. Entretanto, é necessário questionar a maneira como são realizados esses cursos, pois não é sempre que os desafios do cotidiano do professor são levados em consideração nessas situações. Imbernón (2009, p. 54) nos alerta para o fato de que a formação deve corresponder às necessidades da instituição e, para isso, “será necessária uma reconstrução da cultura escolar como objeto não só final, mas também de processo, pois o centro²⁵ deve aprender a modificar a própria realidade cultural das escolas”. Para o autor, a formação permanente é o processo de reflexão crítica dos professores sobre as práticas educativas. Nesse modelo, ao planejar, executar e avaliar os professores seriam os atores responsáveis pela própria formação. Ao abordar sobre a organização da formação permanente, Ibernón (2009) aponta para possibilidades de funcionamento dessas no interior das instituições escolares. Para o autor, a proposta seria ampliar as concepções que os docentes têm em relação à formação permanente, inserindo esses processos no cotidiano da escola e transformando-as em centros de formação. Questiona-se, portanto, os modelos que persistem em ofertar cursos de treinamento, pontuais e aligeirados, fazendo com que a escola passe a ser “objeto da transformação” e resultando num processo de “ação-reflexão-ação” da prática docente.

Ao questionarmos sobre a formação continuada, a professora Carmem afirmou que, na instituição em que atua, a coordenadora pedagógica auxilia os professores no processo formativo, fato igualmente relatado pela professora Jane.

Tem direto! Ano passado teve o ano todo! É prefeitura junto com a..., quer dizer, a coordenadora nossa... Sempre é ela que traz. Agora eu não sei se é parte dela ou da prefeitura... Deve ser a prefeitura, que ela trabalha lá. Tem o ano todo, nos tivemos vários cursos em Mariana, lá na universidade! [...] Que, assim, nós fizemos várias! Nós fizemos um estudo de uma apostila que a coordenadora pedagógica trouxe de Belo Horizonte! Sobre educação de jovem e adulto e projetos. E o fórum foi muito bom! Uma menina daqui apresentou o nosso projeto que nós fizemos ano passado (Carmem).

²⁴ Secretária do Município de Educação de Itabirito.

²⁵ O autor se refere a centro como comunidades formativas nas instituições escolares, as quais os professores sejam atores responsáveis pelo próprio processo formativo.

[...] A gente participa do Fórum, entendeu? Que cada um vai falando uma coisa... As dificuldades que tem... As escola... A coordenadora pedagógica consegue através da UFOP, de Ouro Preto! Assim, se tivesse até um curso especializado assim, sabe? É... De repente, até fazia! [...] Eu fiz curso de LIBRAS. Ah... Teve uns outros cursos, de oficina aqui em Diogo, que é trazido pela secretaria de Educação... Aí a gente participa... Que nem ano passado, teve de LIBRAS. No início do ano, teve de LIBRAS e tem a pós também, né? [...] É sobre a EJA... Tem uma parte lá só de EJA (Jane).

É importante destacar que o incentivo do coordenador pedagógico na instituição escolar é fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente, pois, ao instigar a formação continuada, ele reconhece as necessidades dos professores e pode colaborar com a prática educativa que é permeada por desafios enfrentados cotidianamente pelos docentes. Há também os fatores que impossibilitam e dificultam a formação continuada, conforme mencionado pela maioria dos docentes participantes.

Dentre as dificuldades enfrentadas pelos professores na busca por formação, está a ausência de informação, como nos relata a professora Lourdes:

A secretaria estadual, eu não sei, mas a secretaria municipal de Educação não oferta, eu não tenho conhecimento. Fiquei conhecendo o trabalho da professora Regina, que ela organiza o Fórum dos Inconfidentes... E, sempre que é possível, a gente participa..., mas eu sou a única na escola que participa. [riso] [...] Nenhuma. [...] Eu nunca parei de estudar, agora, por exemplo, estou fazendo mestrado em Letras justamente pra ver de que forma eu posso contribuir com a leitura dos meus alunos..., adultos e, principalmente, dos jovens... Que todos os alunos jovens que nós temos são aqueles que a escola regular não deu conta deles, então eles vão pra lá... A própria escola tem essa política: começou a dar problema lá na 8ª série de manhã, eles passam pra noite. Não nos perguntam nada... (Lourdes).

O relato da professora Lourdes evidencia que não há divulgação, por parte das secretarias, da realização de ações de formação continuada. Diante dessa realidade, a professora afirmou que toda a formação que possui partiu do seu interesse. Assim, foi possível constatar, a partir de sua fala, que os desafios do cotidiano escolar a motivaram a dar continuidade nos estudos com o intuito de compreender a realidade que estava vivenciando. Pimenta (2012, p. 23) nos ajuda a entender esse contexto ao dizer que:

Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático.

Lourdes, diante de novos obstáculo, buscou na formação continuada, por meio da participação em cursos e nos encontros dos Fóruns, elementos que pudessem contribuir com a sua prática pedagógica nas turmas de EJA. Como também nos revelou a professora Helena

Tem os fóruns igual eu te falei... esses fóruns geralmente esses fóruns... fóruns da EJA que a gente participa. A prefeitura... o estado né! A prefeitura e o estado em conjunto (Helena).

A falta de tempo e de apoio da Secretaria Municipal foram apontadas também na fala de um professor ao nos dizer das dificuldades de participar das ações de formação continuada.

Olha, confesso que sei da importância, sei que existe o Fórum da EJA, e até há pouco tempo teve, com a superintendência. Às vezes, falta tempo, o que a gente percebe é que esses cursos, normalmente, são à noite, exatamente no momento de dar aula e, às vezes, fica difícil... Eu não estou colocando isso como desculpa não, mas precisava sentar melhor e planejar melhor esses cursos para gente fazer e precisa realmente de um incentivo grande de liberação, de apoio da secretaria municipal que, infelizmente, não tem, não tem. A gente percebe que eles têm pouco conhecimento, não têm um coordenador dentro da Secretaria Municipal de Educação, mais uma vez não é desse governo e sim dos governos passados também... (Marcos).

A fala do professor nos permitiu identificar três elementos que não contribuem para a realização da formação continuada. A falta de tempo dos docentes, devido à excessiva carga horária de trabalho; a falta de planejamento das ações de formação; e a falta de incentivo por parte dos gestores. São dificuldades com as quais o professor se depara no seu cotidiano e que comprometem e dificultam a participação em atividades que promovem a formação continuada. Em um estudo realizado por Gatti, Barreto e André (2015), constatou-se que muitos docentes trabalham em dois ou mais períodos para complementar o salário. Jardimino e Araújo (2014, p. 138) afirmam que “a política de remuneração dos professores – nunca é adequada à proporção de trabalho realizado – leva à precarização do seu trabalho, uma vez que os obriga a trabalhar em mais de um turno escolar e, muitas vezes, em mais de uma escola”. A falta de tempo, como citado pelo professor Marcos, pode estar vinculada à acumulação de funções nas instituições escolares e, de acordo com Gatti, Barreto e André (2015), isso ocorre também com a maioria dos docentes que lecionam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Segundo o professor Marcos, a falta de incentivo por

parte da secretaria de Educação do município não tem impulsionado os professores a realizar a formação continuada.

A falta de apoio dos coordenadores e secretarias também foi apontada pela professora Lucia como sendo um dos fatores que dificultam a realização de formação continuada em EJA.

Oh... A gente tem aqui uma... A rede municipal tem um coordenador de EJA...Mas a gente não contato com esse coordenador... Esse coordenador não senta com a gente! Não oferece, assim, o mínimo: “Vamos discutir essa grade de EJA!” Tá certo! Né? Não existe! Então a gente trabalha muito isolado! Muito largado! [...] Eu acho assim, os cursos de formação que a prefeitura oferece, eles são muito repetitivos e não oferece nada em específico EJA não, né? A não ser algum treinamento. Teve uma apostila que veio então, veio um pessoal lá do sul para fazer o treinamento da apostila... Chegou aqui, deu confusão porque a apostila estava muito errada! Então eu acho que deveria, sim, ter mais curso de formação. É... Buscar parcerias mesmo pra EJA! Eu acho que EJA tinha que ter um algo mais! Tinha que ter um diferencial! Até mesmo a UFOP já ofereceu uma coisa assim pra gente, até para os meninos! [...] Geralmente é assim, é para toda rede e, geralmente, é lá no Centro de Convenções, mais assim específico para EJA não teve nenhum não... Então faz tudo junto... Então não atende, né? É só uns anseios, né? Só uma parte da clientela que fica atendida ali né? São oferecidos em dias letivos... É realmente em início de ano ou assim... Não afeta a carga horária não... Sempre é fora da carga horária é só [riso] (Lucia).

Podemos pontuar diferentes elementos na fala da professora Lúcia que não contribuem para o desenvolvimento do trabalho na sala de aula, como a falta de diálogo entre coordenadores pedagógicos e os professores que atuam na EJA e a falta de cursos que abordam, especificamente, a EJA. É notável, na fala da professora, que há um sentimento de que o seu trabalho não tem sido valorizado pelos gestores da instituição, por isso, a proposta colocada por ela é de que haja diálogo entre os campos para que a EJA seja o centro das discussões e, como bem mencionou a professora Lucia, quando há oferta de formação, essa não aborda nada em específico para a EJA e, portanto, não atente às necessidades dos docentes. Imbernón (2009) colabora com essa discussão ao dizer que é necessário buscar pensar na formação de acordo com as problemáticas do contexto em que os professores estão inseridos, de maneira que toda a comunidade escolar possa estar envolvida, pois assim os sujeitos participantes farão parte de toda a organização e isso significa que, quanto mais envolvidos com o processo formativo, mais esta formação será assimilada de um modo consciente e construtivo.

Esta participação comporta a criação de um sistema de comunicação mediante o qual se chegue às pessoas envolvidas, para que estas possam responsabilizar-se efetivamente no processo organizativo e também na direção, coordenação e tomada de decisões no âmbito geral. Para conseguir este grau de participação, será

fundamental oferecer aos envolvidos os meios para adaptar continuamente a formação às necessidades e aspirações. A participação será necessária não apenas na etapa organizativa, mas também no momento de levar à prática a formação, de maneira que se estabeleça um processo contínuo de modificação e introdução das *estratégias* baseado na experiência acumulada e, ao mesmo tempo, nas novas necessidades detectadas (IMBERNÓN, 2009, p. 55).

A falta de profissionais capacitados nos cursos de formação continuada que discutem a EJA foi um dos aspectos mencionado pelo professor João ao falar da realização de formação continuada.

Temos... Na universidade, a secretaria, mas assim ainda não de focar, assim, essa questão... Sempre é a questão do ensino regular! Do ensino, pré-escola, mas EJA eu não vejo muita gente especializado..., assim, falando com propriedade, assim, alguém que tenha a experiência dentro de sala de aula, porque, é..., as teorias caem todas por terra, né? Você tem que saber a teoria como uma espécie de curso de retalho para te ajudar dentro da sala de aula com a experiência... No centro de convenções ou quando a UFOP oferece alguma coisa lá... Mas, fora isso, não é tão regular quanto o Estado! [...] Normalmente, nós somos obrigados a ir porque tá dentro do plano... Não obrigado, você aceitou um contrato! Tem disponibilidade pra esse concurso x, você tem que ir (João).

Primeiramente, o professor João afirma participar da formação continuada, porém destaca, em sua fala, que os temas abordados são direcionados para professores que atuam no Ensino Fundamental e Médio. E, no que se refere à EJA, o professor João critica a formação ofertada ao afirmar que os profissionais que atuam como formadores não estão preparados, de fato, para auxiliar os professores que trabalham nessa modalidade. Conforme destacou o docente, esses profissionais desconhecem a prática do professor de EJA ao centrar os seus discursos apenas na teoria, sem abordar as práticas específicas para quem atua com jovens, adultos e idosos. Sobre a sua participação em espaços de formação continuada, o professor enfatizou que essa não ocorre por escolha pessoal e sim por uma exigência do sistema de ensino.

Diante do exposto, podemos evidenciar três elementos na fala do professor João que não contribuem para o desenvolvimento profissional: a falta de formação direcionada para a EJA; a obrigatoriedade do sistema de ensino na participar destes espaços; e a falta de profissionais formadores preparados na oferta de formação continuada. Jardimino e Araújo (2014, p. 148) afirmam que “a reflexão sobre a prática auxilia no entendimento de que não basta ter domínio dos conteúdos das disciplinas que serão ministradas; é preciso ter conhecimento de outros saberes que ajudam o profissional na resolução de problemas e conflitos inesperados”. Ficou evidente na fala do professor João que refletir sobre a prática pedagógica é, nesse contexto, uma prioridade, pois, ao lidar diariamente com os desafios na

sala de aula da EJA, o professor se depara com situações inesperadas e desafiadoras, e, por isso, anseia, para além do domínio do conteúdo, discutir as dificuldades que encontra no cotidiano escolar nesses espaços de formação continuada.

A necessidade de formação continuada voltada para a EJA é emergente, como nos relatou a professora Rosa ao afirmar não ter participado de nenhuma formação continuada.

Não... Desde que eu estou não... Não, eu como professora em sala, agora não... Mas parece que já teve aqui sim... Mas eu não estava aqui dando aula. [...] É importante... Quanto mais você capacitar, melhor, né? Mas com a Educação de Jovens e Adultos... Você tem a formação mais para adolescente, então, pra Educação Infantil, Ensino Fundamental, né? É... Anos Iniciais, para os Finais também, mas pro EJA, a Educação de Jovens e Adultos, nós não temos. Mas aí, nesse caso, é... A capacitação que eu tenho é pós..., em supervisão... Tenho da educação inclusiva... É... Tenho LIBRAS. [...] Esses me ajudou através da didática... Pra você trabalhar sim... Ajudou sim, bastante, apesar de não ser voltada pra EJA, mas por ser voltada para disciplina que é a Matemática em geral... Ajuda porque a didática de como você trabalhar... Te ajuda tanto no Fundamental, quanto na EJA e quanto na Educação Infantil também (Rosa).

A professora Rosa reconhece a importância da formação continuada para os professores da EJA ao nos relatar que a formação docente inicial, em geral, é direcionada às crianças e aos adolescentes e que existe a necessidade de capacitação para os professores que atuam nessa modalidade de ensino. No entanto, a professora Rosa, que é licenciada em Matemática, afirmou ter realizado alguns cursos de formação que a ajudaram na prática pedagógica na EJA. Entendemos que alguns aspectos abordados na formação docente podem contribuir para o ensino de jovens e adultos, porém cabe ressaltar que os alunos dessa modalidade de ensino possuem objetivos diferentes, saberes e experiências diversificadas, que precisam ser consideradas ao se pensar nas ações de formação continuada.

Nesta investigação tivemos também um número expressivo de professores que nos revelaram não participar de nenhuma formação por diferentes motivos, dentre eles, a carga horária que não permite a participação em cursos e outras ações.

Não... Eu nunca fiz! Nenhuma! [...] Leio muito... Leio, vou em internet, abro alguma coisa, leio! Pego sugestões com outras pessoas de outras escolas, entendeu? E aí é assim. [...] Assim, uma reciclagem, de vez em quando... Às vezes, até tem a gente que não fica sabendo, né? E, às vezes, você fica também e não tem nem tempo de ir..., porque realmente eu não tenho tempo não, eu trabalho em duas escolas, então é meio complicado, entendeu? (Marta).

Ao mencionar sobre a formação continuada, a professora Marta nos disse que não realizou nenhum tipo de formação, porém destacou, em sua fala, que busca informações por meio da tecnologia e no contato com outros profissionais. Jardimino e Araújo (2014, p. 152),

argumentam que “o desenvolvimento pessoal refere-se à possibilidade de o docente criar momentos para a sua própria formação. É necessário um investimento pessoal, pois é o professor quem decidirá os caminhos que percorrerá nesse processo e o que ele deseja aprender nesse momento”. A busca da professora Marta está ligada com os desafios que se apresentam no seu cotidiano escolar, por isso, a mesma vê como alternativa a pesquisa e o diálogo com os demais colegas da profissão. “É no contexto da prática que surgem os problemas, dúvidas, dificuldades e situações inesperadas que precisam ser resolvidas com uma postura reflexiva, crítica e investigativa” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 153). Concordamos com a posição dos autores e enfatizamos a urgência da formação continuada para os professores que já atuam e que irão atuar na EJA, pois os sujeitos que frequentam essa modalidade de ensino são jovens, adultos e idosos que se encontram à margem da sociedade, e é nesse contexto que a centralidade da formação continuada deve ter o seu foco.

Ainda sobre a falta de tempo para participar de ações de formação continuada, Gatti, Barreto e André (2015), bem como Jardimino e Araújo (2014) afirmam, em seus estudos, que os professores que trabalham em mais de um turno encontram mais dificuldades em realizar formação continuada. A carga horária extensa de trabalho se dá devido à desvalorização que tem se acentuado no cenário nacional, levando os professores a buscarem por mais cargos para complementar o salário.

Nessa direção, outra professora também nos apontou para as dificuldades em participar dos cursos de formação:

Não! Não tem. [...] Eu participei do Fórum que teve da EJA, mas não foi... Foi no ano retrasado. [...] Continua? Não, elas oferecem alguns cursos²⁶, mas eu não vou falar formação contínua... Poderia ter formação contínua... Às vezes, tem algum curso que a delegada de ensino passa por aqui, convida os professores pra participar... Mas, assim, contínua, é..., que você vai lá, não. [...] Participei desse Fórum. [...] O problema dos cursos é o tempo também..., que você tem que saber conciliar que, às vezes, não adianta oferecer esses cursos e esses cursos virem de encontro com o horário que você trabalha na escola... Então tem esse problema também... Às vezes, é oferecido um curso, é..., da EJA e você, às vezes, não tem como participar devido à sua carga horária... Então o que você vai fazer? Aí vai dispensar, vai mexer com a escola inteira... Que eu, por exemplo, eu trabalho com a EJA, mas também trabalho com regular também... E isso não é um problema só meu, acredito que, em outras escolas, também tenha isso... Às vezes, o professor da EJA não trabalha só naquele turno, trabalha em outro... Então, assim, pra dispensar o professor, eu acho que fica meio complicado. [...] Mas ela é extremamente necessária, extremamente necessária! Eles teriam que ter uma forma, eu não sei se é reformulação de carga horária, o que deveria ter pra deixar destinada a formação. É... Pra você trocar as experiências... O que que tá dando certo, o material, o tipo de turma que é num lugar, o tipo de turma que é em outro, entendeu? Então, você troca

²⁶ Se referindo às secretarias de Educação e universidades.

informação e, com isso, você vai só melhorando... Só melhorando... Você faz uma autoavaliação e começa a melhorar (Ângela).

Como evidenciou em sua fala, para a professora Ângela, a formação continuada não é realizada devido à falta de tempo. Os professores entrevistados trabalham na EJA e nas demais etapas da educação básica, como os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que faz com que a formação torne-se cada vez mais um desafio, como nos relatou a docente. A partir das experiências, Ângela reconhece a formação continuada como sendo necessária na carreira docente e, para que isso ocorra, traz como proposta a reformulação da carga horária. Ao conquistar um tempo e espaço para a formação o professor, poderia compartilhar as suas experiências e refletir sobre a sua prática, num processo dialógico e formativo.

As falas indicam a necessidade de repensar a formação continuada dos professores de EJA nos municípios que integram a Região dos Inconfidentes, em Minas Gerais. Os professores entrevistados revelaram que o governo e as instituições pouco têm contribuído com a formação continuada dos docentes de jovens, adultos e idosos. Diante dessa realidade, os participantes sugerem propostas de formação, a partir de suas experiências na EJA, e que mereceriam um olhar mais atento dos formadores, gestores e coordenadores pedagógicos.

Dos professores, cinco revelaram participar da formação continuada nos espaços onde ocorrem os Fóruns de EJA, e seis relataram fatores que dificultam a realização da formação. Dos professores que afirmaram participar de formação continuada, constatou-se, em suas falas, a falta de discussões que abordam as problemáticas da prática docente na EJA. Imbernón (2009, p. 35) afirma que:

Atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existe.

Esta investigação demonstrou que ainda é preciso refletir sobre a realidade vivenciada pelos professores que atuam na EJA e, a partir dessas reflexões, construir ações formativas mais contextualizadas e dialógicas. Em suas falas, ficou evidente que os desafios no trabalho com a EJA não têm sido discutidos nos espaços de formação, bem como as questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem dessa modalidade de ensino.

Os professores participantes demonstraram, também, o seu interesse e a necessidade da formação continuada, ao falarem do trabalho na EJA. Segundo esses docentes, a formação continuada os ajudaria a refletir sobre a própria prática e, ainda, contribuiria com a melhoria do trabalho em sala de aula, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos.

4.3.1 Fórum de EJA da Região dos Inconfidentes

O Fórum de EJA da Região dos Inconfidentes tem como objetivo contribuir com formação dos professores que atuam com jovens, adultos e idosos nos municípios da região, em parceria com a UFOP, a Superintendência Regional de Ensino e as Secretarias Municipais de Educação. Silva (2009, p. 6) afirma que, em meados de 1998, Minas Gerais criou os fóruns regionais.

Nas Gerais, a interiorização inicia-se no ano de 2002, com a criação do Fórum do Leste, no município de Ipatinga, no dia 23 de março. Na esteira da criação do Leste vieram, no ano de 2004, o Fórum do Oeste, sediado em Divinópolis (20 de março); o Fórum do Norte, em Montes Claros (4 de junho); o Fórum da Zona da Mata na cidade de Juiz de Fora (em julho) e o Fórum das Vertentes com sede em São João del-Rei (10 de agosto). No ano de 2005, há o surgimento do Fórum dos Inconfidentes, sediado em Mariana (23 de março) e do Fórum do Sudeste, em Viçosa (18 de junho). No ano seguinte, foi criado o da Região Metropolitana de Belo Horizonte, em Vespasiano (10 de março). Ao final do ano de 2007, acompanhamos o processo de criação dos Fóruns Caminho do Mar (Manhuaçu) e do Triângulo Mineiro (Uberlândia).

Desse modo, a realização dos encontros proporciona espaços de formação a esses educadores e propicia o contato com diferentes temáticas vivenciadas no cotidiano das turmas de EJA. O Fórum é um espaço de formação continuada, realizado na Região dos Inconfidentes há muitos anos. Iniciou os seus encontros de formação em 23 de março de 2005 e tem ofertado formação para 150 professores de EJA, o que nos levou a compreender a participação dos docentes nesse espaço, bem como as contribuições que esse movimento traz a sua formação e as dificuldades que os impedem de participar.

Dos professores entrevistados três revelaram que o Fórum é um espaço propício para a troca de experiência.

Eu acho que o Fórum contribuiu..., porque lá eu pude ver as experiências das outras escolas e a gente pode ver o que a gente está fazendo e pode ver o que as outras escolas estão fazendo e pode pegar ideia de lá e implantar aqui (Helena).

Já teve aqui em Mariana! Acho que duas vezes, né? Os que tem, a gente participa! Os de fora, a gente nunca participou não! Acho que nem a secretaria! Porque isso é acesso das secretarias, né? E aí... Aí é muito complicado. [...] É válido, é muito válido! Até mesmo pros alunos, né? Eles vão também! Eles não se sentem, né?, sozinhos, né? Tem outros, em outras regiões, então é interessante! Veio o pessoal de Itabirito! Foi ano passado! Acho que foi ano passado! Tem o pessoal de Itabirito, então é muito válido, né?, válido, sim... Contribui nas trocas, né? Acaba trocando experiência, né? (Lucia)

Já... Contribui muito... Que a gente aprende... A gente vê muito depoimento de professores..., das dificuldade... Da... Relato dos alunos... Como que eles gostam, entendeu? Aí... Muito bom. [...] Fez... Fez diferença, né? Que a gente troca muita experiência... A gente acha que Diogo está assim, mas não tá... Tem outros lugares melhores, outros nem tem..., entendeu? São muitos interessantes esses encontros, eu acho muito bom... Até então, ano passado, não teve nenhum! (Jane)

As colocações das professoras acima evidenciaram que o Fórum de EJA contribui para que os professores possam refletir sobre a prática docente. Nesse espaço, a troca de conhecimentos pode gerar resultados no cotidiano da EJA, ou seja, ao participar dos Fóruns, o professor conhece outras metodologias de trabalho e também compartilha as suas experiências com os demais docentes. Para a professora Lucia, o Fórum é também direcionado para os alunos e isso contribui para a autoestima dos mesmos. A professora Jane enfatizou, em sua fala, que nesse espaço há aprendizagem através das trocas de experiências entre professores e entre professores e alunos, e deixou evidente, ainda, que a formação que recebe nesses encontros auxilia a compreender e comparar a instituição escolar que trabalha com outras.

Outra professora também mencionou que o Fórum é um espaço de formação que traz contribuições e ajuda o professor a repensar a sua prática.

Muito bom. Sim, participei de um. [...] Ele contribuiu... Eu acho... Eu queria que fosse mais. [riso] Eu achei que foi muito pouco. [riso] Eu queria que fosse mais, sabe? Eu não sei se é possível, mas é muito bom. O que contribuiu é que você repensa a sua prática... Esses cursos que gente faz de capacitação... Você começa a pensar no que você pode mudar! Porque, assim, se você cruzar os braços e falar que não tem jeito, aí que não vai ter mesmo, né? Mas, se você ficar..., falar: “Não, o que eu posso melhorar dentro do que foi me passado que é possível fazer?” Porque também falar que você vai colocar tudo em prática é ilusão! É dentro do que é passado e dentro do que é possível fazer, né? Ajudando dentro de um determinado contexto... O que foi te passado, você vai melhorar em cima do que você ouviu das pessoas que têm experiência, das pessoas que são capacitadas a trabalhar com a EJA, por isso que acho muito válido!... Ah, muito válido aí dentro do que te passam, você já se orienta melhor, você não se sente assim tão insegura, já tem mais firmeza, já tem mais segurança na hora de elaborar um planejamento... De falar: “Não, as pessoas que trabalham com a EJA seguem essa linha aqui... Então, dentro da minha realidade, eu vou trabalhar aqui”, mas você sabe que você está dentro de um... de um, vamos dizer assim..., você já foi orientada para trabalhar daquela maneira... É...

Já conhece algum trabalho, então, por isso, que eu acho muito importante essa formação (Ângela).

A professora Ângela traz elementos importantes na sua fala sobre as possibilidades de formação que este espaço pode proporcionar. Na vivência de cursos e oficinas, o professor pode ter a oportunidade de repensar a sua prática pedagógica e analisar os erros e acertos com os quais tem lidado no cotidiano escolar. Com isso, o professor tem a percepção de que há outras maneiras de ensinar e que sempre podem ser modificadas de acordo com o contexto. A partilha de conhecimento entre os professores é um dos elementos mencionados pela professora Ângela, que contribuem para a realização de um trabalho mais seguro na sala de aula. Como nos disse, a orientação que recebe nesse espaço colabora para a realização de um bom planejamento de aula.

Ao relatar sobre a contribuição que o Fórum traz para a sua prática pedagógica, a professora Carmem mencionou que esse espaço a faz repensar o trabalho dentro da sala de aula. Um dos aspectos presentes na fala da professora reporta-se à didática. Ela afirma que foi nesse espaço de formação que percebeu que o trabalho com os adultos se difere do que é realizado com as crianças. Outro aspecto evidenciado vai ao encontro da percepção que os alunos adultos têm de uma instituição escolar, ou seja, quando eles percebem que o ensino está sendo infantilizado, acabam evadindo por não se reconhecerem como alunos nesse espaço.

Já [participei]. Ajudou muito, muito... A diferença é igual eu estou te falando, que, antes, a gente imaginava trabalhar igual com criança, e lá gente obteve esse conhecimento que não deve trabalhar do mesmo jeito, é que a gente tem que trabalhar de forma diferente... Que, igual aqui, essa turma daqui, qualquer coisa que gente vai trabalhar, eles aceitam... Para eles, está bom e contribuem com boa vontade e tudo, mas tem lugar que eles falam: “Ah, eu não vou, não está ensinando igual ensina as crianças!” Eles querem uma coisa diferente! (Carmem).

Os Fóruns de EJA também contribuem para que o professor amplie o seu olhar para o ensino na Educação de Jovens e Adultos.

Já... Já participei de vários! [...] Olha, os Fóruns, ele contribuiu da seguinte forma... Para que, é..., a gente pudesse fazer um planejamento específico..., mas dentro da realidade do aluno... Na verdade, a gente... Não temos um específico, mas o fórum contribui pra isso..., pra que o professor possa ir, a cada dia, se atualizando e..., fazendo o seu planejamento, avaliando o aluno no dia a dia... Ele nos ensina que o aluno da EJA..., ele tem que ser avaliado não é com prova..., mas ele tem que ser avaliado no dia a dia, nas atividades propostas em sala de aula... Esse aluno tem que ser avaliado todos os dias, avaliação contínua (Carolina).

Além das contribuições já mencionadas, a professora Carolina relata que este espaço também possibilita refletir sobre a maneira de avaliar os alunos da EJA. Os sujeitos que compõem as turmas de EJA possuem características próprias, diferentes histórias de vida e trajetórias, por isso, a necessidade de que os professores que atuam nessa modalidade de ensino conheçam as especificidades desse público. Assim, a formação continuada, nesse e em demais espaços, pode colaborar para que os docentes compreendam que os alunos da EJA possuem as suas demandas e que essa diversidade precisa ser considerada no processo de avaliação.

Algumas carências nos Fóruns foram assinaladas na fala da professora Lourdes:

Várias vezes. Neste ano de 2015, eu participei no último encontro que teve que, foi num sábado inteiro. É... Eu deixei a minha contribuição, a minha sugestão... Eu sempre acho que, é..., dão muita ênfase ao relato! Mas falta caminhar mais, como que poderiam ter sido, é..., qual que é a condução pedagógica que a gente poderia ter dado aqui, sabe? Apresentar situações-problema para os professores que estão lá, evidentemente, como um grupo que desse apoio pedagógico para esses professores aprenderem a planejar, com base no conhecimento que esse apoio pedagógico pudesse dar, para que eles aprendessem a planejar para adultos. Não tem formação relacionada com situação-problema (Lourdes).

No que se refere à participação no Fórum de EJA, a professora nos disse que esteve presente diversas vezes. Com a experiência nesse espaço de formação, Lourdes trouxe sugestões de mudanças para melhor atender aos professores da EJA. Ela relatou que falta ainda um apoio pedagógico para auxiliar os professores nos desafios da sala de aula e no planejamento. Quando iniciam a docência nessa modalidade, os professores têm pouco ou nenhum conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem de jovens, adultos e idosos, por isso, um dos objetivos da formação continuada deveria ser o de ofertar subsídios pedagógicos que contribuíssem com o ensino na EJA, como bem cita a professora Lourdes.

Nesse caminho, os professores participantes também nos revelaram alguns aspectos que impossibilitam a participação nos Fóruns. A falta de tempo e de planejamento por parte das secretarias de Educação não contribuem para que o professor de EJA participe da formação ofertada pelos Fóruns, como nos disse o professor Marcos:

É... É... Exatamente o que estava falando... Há pouco tempo, agora a superintendência foi lá dar um esclarecimento para nós, para trazer o fórum da EJA..., mas acabou sendo em um sábado e a gente não fez... Eu acho que está faltando um pouco mais de entusiasmo, um pouco mais de incentivo da Secretaria Municipal de Educação, porque, quando a gente percebe que lá dentro não tem pessoas específicas, com conhecimentos claros, que traz pra nós um pouco de desânimo..., e como, ao mesmo tempo, os professores que estão na escola da Barra, na Escola Municipal Monsenhor Castilho Barbosa [citando a escola em que trabalha

como professor da EJA] têm uma experiência muito grande... Não estou dizendo que experiência seja ligada à qualidade, não necessariamente... Apesar que nós temos grandes professores lá..., a maioria, se não todos..., acaba desanimando fazer esses cursos! Que, às vezes, a gente vê nesses cursos, é..., a gente acha que não vai trazer novidades... Acha... Não creio que essa é a realidade, vai trazer e vai trazer muitas experiências sim... Mas existe um desânimo por falta de incentivo por parte da secretaria de Educação. Essa é a questão, incentivo maior por parte da secretaria de Educação e um planejamento..., que você já saiba disso com bastante..., com antecedência..., dos cursos, é..., é..., um incentivo maior pra que a gente possa realmente participar com satisfação. É isso que eu percebo... Agora não tenho dúvida da importância do Fórum... Talvez trazendo ele para dentro da escola... Talvez também seria um facilitador porque você veja bem, é..., todos os professores que estão na Educação de Jovens e Adultos na escola municipal [cita a escola que ele trabalha], é..., trabalham em outras escolas... É a realidade do professor... Eu, por exemplo, tenho trinta horas que, com certeza, vira mais de trinta na semana, como vice-diretor em uma escola, mais as quinze da escola como professor... Então, se trouxesse mais para dentro da escola, seria mais interessante (Marcos).

Marcos nos revela as dificuldades encontradas no cotidiano escolar e que impossibilitam sua participação neste espaço. A falta de comunicação e de pessoas preparadas na Superintendência e na secretaria de Educação não contribuem para que o professor possa participar e, de fato, obter novos conhecimentos nos Fóruns. Com a falta de incentivo dos setores responsáveis pela educação nos municípios, os docentes ficam desanimados quando surge alguma oferta de formação. Devido às atividades acumuladas no dia a dia dos dirigentes das instituições e à falta de um coordenador pedagógico para a modalidade da EJA, o trabalho docente tem sido mais difícil, pois os professores se sentem desamparados, isolados e, por isso, não demonstram interesse no seu processo formativo. Outro aspecto mencionado pelo professor para justificar a sua não participação foi a carga horária de trabalho. Para ele, é difícil trabalhar em mais de um turno e participar dos cursos e Fóruns. Compreendemos que cabe aos dirigentes acompanhar o trabalho do professor e dialogar com os demais setores na busca de caminhos que possibilitem os docentes a estarem em permanente formação.

O professor João também nos disse que não participa desse espaço de formação devido à carga horária de trabalho.

É, o fórum bate normalmente com os meus horários de aula! Então, se a secretaria não nos libera, a gente não pode ir! Então, eu nunca participei! [...] Então, o fórum é importante sim! Tem que ter sim, você não pode querer implementar um padrão ou um ciclo de debate se você não tem um elo..., é..., aglutinador de todas as tendências. O problema é que a academia ainda está cheia de flores ainda... Nós somos de uma... A universidade é muito recente... Eu conheci na... Não sei se hoje continua assim... Havia muito estrelismo, muitos caras disputando... Colegas meus, hoje, que são intelectuais respeitados na Alemanha e etc. continuam a mesma coisa, um egocentrismo sem fim, está entendendo? Não adianta você ser um grande... filósofo, um grande historiador, se você não tem uma base de uma pessoa que está fazendo Filosofia, né? O velho Kant falava: “Se você quer construir uma nação, constrói uma cidadania

primeiro, e se você não tem educação, não tem cidadania”. Isso é equação básica. [riso] Está entendendo? (João).

Para o professor João, o Fórum é importante, mas, em virtude da carga horária extensa de trabalho e da falta de apoio da secretaria de Educação, a sua participação fica impossibilitada. Em algumas escolas e sistemas de ensino, percebe-se a falta de apoio institucional para que o professor possa participar de ações de formação continuada. Nesse relato, foi possível constatar, também, que há uma resistência do professor com os formadores que atuam nesses espaços.

Outra docente também nos revelou nunca ter participado do Fórum de EJA:

Não. Não participei. [...] Seria... Eu, para mim, quanto mais curso, melhor... Dentro da área que eu estou, para mim, é bom... Uai... Eu... Como é que eu falo? É... A pós-graduação mesmo..., já é uma que eu busquei... Não é oferecida pela secretaria... A licenciatura em Matemática foi outra que eu busquei e fora outras, né? E tem a internet que tem muitos curso on-line e que eu busco formar mais (Rosa).

A professora Rosa afirmou que sempre procurou uma formação como a pós-graduação e uma segunda licenciatura. No que se refere à formação continuada em EJA, ela destacou que, quando tem alguma dúvida, busca os cursos on-line e informações na internet. A professora informou ainda que realizou a licenciatura e a pós-graduação no Ensino de Matemática, o que a ajudou em alguns aspectos no trabalho docente na EJA.

Ainda, outra docente nos revelou que não participou de nenhum fórum de EJA até o momento e disse que a sua formação se realiza por meio de livros e da internet.

Não, nenhum! Leio muito... Leio, vou em internet, abro alguma coisa, leio! Pego sugestões com outras pessoas, de outras escolas, entendeu? (Marta).

Como exposto, os Fóruns de EJA são espaços propícios para a formação dos professores dessa modalidade. Nessa investigação verificamos que os encontros de formação ofertados nesses espaços têm contribuído para que os professores que atuam na EJA possam conhecer mais sobre essa modalidade de ensino. Dentre as contribuições, está a reflexão sobre a prática pedagógica, pois, como relataram, muitos professores vão atuar na EJA e não conhecem as particularidades deste público e é nesse espaço que muitos perceberam que a metodologia de ensino deve ser diferenciada. Essa percepção dos professores se dá devido ao fato de que há troca de conhecimento e métodos. Em muitos momentos, os professores relataram que o papel da formação continuada seria o de possibilitá-los a conhecer a prática

pedagógica dos seus colegas de profissão para que assim pudessem saber o que pode dar certo no trabalho com jovens, adultos e idosos.

Os relatos confirmam a importância do Fórum de EJA e seu reconhecimento como um dispositivo impulsionador para a realização de formação continuada. Ficou evidente também que os docentes têm encontrado dificuldades para participar dos encontros que o Fórum de EJA realiza. Dentre essas dificuldades estão a extensa carga-horária de trabalho, a falta de divulgação e a falta de conhecimento do que seja o Fórum. Porém, é perceptível que, apesar das impossibilidades de participação, as ações que se concretizam conseguem transformar a realidade e, assim, contribuir com o ensino na EJA.

4.4 A formação para o trabalho com a EJA

Nesta seção, trataremos de apresentar a formação específica dos professores participantes da pesquisa, o currículo necessário para formar professores de EJA, bem como as especificidades que os mesmos consideram importantes para uma docência em turmas de EJA.

4.4.1 Formação específica para atuar na EJA

Em relação à formação específica para atuar na EJA, considera-se que são recentes as discussões em torno dessa temática. Machado (2008) afirma que foi a partir de 1980 que a necessidade de formar docentes para a modalidade de ensino se iniciou, principalmente na habilitação do pedagogo. No final dessa década,

as faculdades de Educação realizaram amplo debate sobre a atuação do pedagogo e sua habilitação profissional. Resulta desse rico debate a compreensão, assumida principalmente pelas instituições públicas de educação superior, de que os pedagogos deveriam ser habilitados prioritariamente como professores, podendo atuar na gestão pública da educação em diversos campos, como diretor, coordenador, supervisor, mas de que sua matriz de formação era de fato o Magistério dos Anos Iniciais do 1º grau²⁷. A partir dessa compreensão, alguns cursos de Pedagogia, pelo país, passam a ter ênfases específicas em sua habilitação. Dessa experiência resultam os cursos de Pedagogia, com ênfase ou habilitação em EJA (MACHADO, 2008, p. 4).

Soares e Pedrosa (2016, p 256) colaboram ao dizer que

somente nas últimas décadas a formação de educadores para a EJA vem ganhando ênfase, o que pode ser relacionado à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes.

²⁷ A denominação 1º grau era utilizada ainda na década de 1980, como tratava a Lei nº. 5.692/71, e correspondia ao ensino de crianças de 7 a 14 anos. Com a LDB, Lei nº. 9.394/1996, houve mudança na terminologia para especificar os níveis da educação básica. A partir daí, surgiu o Ensino Fundamental, que corresponde ao ensino de crianças e adolescente de 6 a 14 anos de idade.

Após a garantia do direito à educação, inclusive para os jovens e adultos que não tiveram acesso na idade considerada adequada, o Parecer CEB/CNE nº. 11/2000, que subsidia a Resolução que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, determina que a formação específica seja necessária aos docentes dessa modalidade de ensino para que as particularidades desses educandos sejam atendidas. Como afirma esse documento:

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante (BRASIL, 2000, p. 58).

Consideramos que a formação específica pode ocorrer tanto inicial quanto continuada. A formação inicial é aquela oferecida pelos cursos de licenciatura, em que se preparam os docentes para todos os segmentos da Educação Básica. Em um estudo realizado por Queiroz (2016) em nove IES Mineiras, constatou-se que apenas uma universidade, a UFMG, oferecia o curso de Pedagogia com habilitação em EJA.

Em relação à formação inicial, a falta de habilitação em EJA em muitas IES é um fato constatado e, muitas vezes, a oferta de disciplinas que abordam a EJA tem pouca duração e não oferecem subsídios necessários para preparar o professor para a modalidade. A professora Helena considerou a realização de uma disciplina na formação inicial e as participações em Fóruns como formação específica para atuar na EJA.

Eu fiz a especialização quando eu fiz o..., Normal Superior. Tinha uma grade que era..., que era de EJA... A minha monografia era de EJA e depois a gente sempre faz cursos, tem Fóruns, a gente participa de cursos quando a prefeitura oferece (Helena).

As diferentes licenciaturas preparam os docentes para a educação básica, para o ensino de crianças e adolescentes, entretanto, têm deixado a EJA sempre às margens das discussões que alimentam o campo da formação docente (ARROYO, 2011). A EJA acolhe diferentes sujeitos, oriundos de camadas populares, marcados pelas desigualdades sociais e econômicas. Essa modalidade de ensino possui especificidades que demandam um ensino direcionado para classes multigeracionais, heterogêneas, e que atendam com qualidade aos sujeitos que a compõem.

Com o objetivo de compreender a formação continuada dos professores e professoras da EJA, buscamos investigar se os participantes desta pesquisa possuem formação

específica para atuar na EJA, seja ela inicial ou continuada. Sabemos que a formação inicial pouco tem contribuído na preparação de professores para essa modalidade de ensino. Com isso, os professores, após sua inserção no mercado de trabalho, têm procurado, através de outros meios, uma formação que atenda às suas necessidades.

Ao falarem sobre formação específica, os professores entrevistados consideraram os cursos de pós-graduação com ênfase em EJA, especializações, as disciplinas realizadas em licenciaturas, participações em fóruns e cursos como sendo formação específica. No que se refere à formação do professor de EJA, Soares e Simões (2005, p. 28) afirmam que, nas universidades mineiras:

A habilitação em Educação de Adultos foi introduzida no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG em 1986. Nessa época, o currículo era composto pelas habilitações de administração, supervisão, orientação e inspeção escolar, as quais eram marcadas por uma forte dimensão técnica.

Em um estudo realizado por Soares e Simões (2004, p. 34), com os alunos egressos e professores formadores do curso de Pedagogia com habilitação em Educação de Jovens e Adultos da UFMG, ficou claro

que o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na ideia de que “qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos”, há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho.

Dos professores investigados, cinco disseram não ter nenhuma formação para atuar na EJA, outros quatro revelaram ter feito ou estar fazendo pós-graduação em áreas específicas que abordam a EJA, os demais participaram de cursos oferecidos pelo Fórum de EJA da Região dos Inconfidentes e de disciplinas, ao longo da graduação, que abordaram a temática. Cabe salientar que nenhum dos participantes dessa pesquisa possui graduação com habilitação em EJA, o que os leva a buscar, por meio de outros processos formativos, uma maior compreensão do campo da EJA.

Ao mencionar sobre a formação para trabalhar na EJA, a professora Ângela relatou-nos que não realizou nenhuma formação específica para atuar no ensino de adultos.

Eu não tive nenhuma formação voltada para o ensino adulto... Por isso que eu acho que esses cursos que são oferecidos..., igual do Fórum, é muito importante..., que,

além do material, a gente discute com outros professores que trabalham na EJA... A troca de experiência é muito válida, né? (Ângela).

Como citado pela professora, devido à falta de formação específica, a participação no Fórum de EJA é o caminho que a mesma tem percorrido para complementar a sua formação. Em sua fala, fica evidente que a participação nesse espaço de formação é positiva e tem permitido a troca de experiências por meio do contato com outros colegas da profissão.

A professora Lúcia também revelou não ter nenhuma formação específica para atuar na EJA, porém afirmou que sempre procurou se atualizar.

Não. Não tenho, o que eu tenho, eu busco por fora. Isso... Igual eu te falei, é uma busca isolada, não é? É uma busca isolada... Ah, igual tem a secretaria municipal do Rio, lançou a Base Curricular da EJA. Aí a gente entra lá [indicando o computador] e vai buscando... O que eles estão trabalhando, será que é o mesmo que a gente? É assim! A gente busca sozinho pela gente mesmo! (Lucia).

Como relatou a professora, a busca pela formação tem se realizado por vontade própria. Ficou claro também, em sua fala, que há dúvidas quanto ao trabalho que realiza e, por isso, leituras e informações que a mesma busca pela internet, a respeito do trabalho na EJA, colaboram com a sua prática docente. Ainda sobre a realização de formação específica, a professora Marta nos disse que nunca lhe foi oferecida nenhuma formação para trabalhar com adultos.

Nunca fiz nenhum curso pra trabalhar com adulto!... Não, nunca me ofereceram! O Estado pelo menos... Não fiz, nunca ofereceram! Para mim não! (Marta).

Como mencionou a professora Marta, o Estado, a instituição para a qual trabalha, não tem proporcionado nenhum tipo de formação específica. A professora Rosa, que também não realizou formação específica para trabalhar na EJA, reforçou, em sua fala, a necessidade de uma capacitação para o professor que vai atuar nessa modalidade de ensino, uma vez que a formação inicial já a preparou para trabalhar com os mais novos, os adolescentes.

Não. Nenhuma... É bom... É bom a gente ter um curso, uma capacitação para trabalhar com eles... Porque eu sei trabalhar mais é com adolescente... Mais é com adolescente. [...] Não digo assim uma formação específica..., mas eu acho que deveria ter uma preparação (Rosa).

Ao analisar as falas dos professores participantes, verificou-se que, com as experiências na EJA, eles mudam a concepção que têm em relação à prática pedagógica

nessas turmas ao se depararem com os diferentes públicos, ou seja, os docentes percebem que a metodologia de ensino utilizada com crianças e adolescentes não se aplica ao ensino de adultos. Arroyo (2005, p. 37) nos diz que “o sonho da escola é que todas as trajetórias escolares fossem lineares, sempre progredindo, sem quebras, subindo as séries sem escorregar, aprendendo em progressão contínua, em ritmos acelerados”. No entanto, a trajetória dos educandos da EJA não é linear e “a maior parte ou a totalidade das trajetórias dos alunos e alunas que volta a EJA não se enquadram nessa esperada linearidade” (ARROYO, 2005, p. 37). Dessa maneira, os docentes são preparados para atuar com crianças, adolescentes e jovens que em estão na fase da descoberta, e não com os adultos trabalhadores que trazem consigo a consciência crítica em relação ao conhecimento.

Esses e outros motivos levam os docentes a buscarem uma formação com o objetivo de ampliar a sua compreensão acerca da EJA e suas particularidades. Vejamos o que nos diz o grupo abaixo, que revelou obter, como formação específica, estudos direcionados para a EJA e cursos de especialização que abordavam essa modalidade de ensino.

O conhecimento sobre a aprendizagem dos adultos foi apontado, na fala de uma professora, que nos revelou sobre a importância do professor que atua na EJA saber o que significa essa modalidade de ensino e suas especificidades.

Eu trabalhei com formação gerencial há muitos anos e eu fiz várias cadeiras, na UnB, de Andragogia²⁸, de... O que é trabalhar com adulto? Quais as necessidades? Como que ele aprende? O que é importante para ele aprender? É diferente do adolescente, por exemplo, de 5ª série, que ainda não consegue formar um conceito lá. 5ª série, ele só vai conseguir fazer..., formar um conceito abstrato lá na 7ª, 8ª série... O adulto não, ele já é capaz de fazer isso (Lourdes).

Constatamos que, em geral, a busca pela formação continuada está atrelada à falta de formação específica, e que alguns dos professores entrevistados procuram conhecer como os adultos aprendem e quais são as suas particularidades. Outro aspecto importante no processo formativo é o reconhecimento de que a EJA é uma modalidade de ensino, que possui identidade própria e que

Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se pautar pelo diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais. Esse diálogo exigirá um trato sistemático desses saberes e significados, alargando-os e propiciando o acesso aos saberes, conhecimentos, significados e a cultura acumulados pela sociedade (ARROYO, 2005, p. 35).

²⁸ Refere-se ao estudo da aprendizagem de adultos, de como os adultos aprendem.

Sobre a formação específica para atuar na EJA, o professor Marcos destacou sua pós-graduação e trouxe à memória um trabalho de conclusão em EJA.

Eu tenho uma pós-graduação na Educação Matemática da EJA, especificamente onde eu fiz um levantamento de como lecionar em EJA, de como a prefeitura entende a EJA e sobre a evasão e a questão do ensino da Matemática em EJA (Marcos).

As questões que nortearam o trabalho final realizado pelo professor Marcos são decorrentes dos desafios encontrados no cotidiano escolar e, nessa busca de respostas às suas indagações, ele se percebeu em formação. A contribuição presente na colocação do professor remete-nos às especificações que podem compor a formação inicial do professor de EJA, dentre as quais estão a didática na EJA, as políticas públicas e as causas de evasão nessa modalidade de ensino. Soares e Pedroso (2016, p. 261) afirmam que

ao indagarmos sobre o que contemplar na preparação do docente para atuar na Educação de Jovens e Adultos, vamos encontrar um leque de contribuições originário de várias áreas do conhecimento, a começar pela Sociologia e Antropologia, passando pela História, Filosofia, Política, Psicologia, Linguagem até as Didáticas e Práticas Pedagógicas.

Concordamos com as colocações de Soares e Pedroso (2016) e reafirmamos a importância dessas áreas na preparação do educador de jovens, adultos e idosos. Porém, cabe ressaltar que as especificidades da EJA deverão ser sempre o objeto de estudo dessas áreas, uma vez que o propósito dessa formação é habilitar professores para atuar nessa modalidade de ensino.

A professora Carolina afirmou que a sua formação específica é em

Psicopedagogia com ênfase em EJA... Fiz Psicopedagogia com ênfase em EJA..., porque eu já trabalhava com EJA e queria, assim, aprofundar mais o conhecimento sobre a EJA (Carolina).

Como mencionou essa professora, a procura pela formação complementar foi com o objetivo de conhecer mais o campo em que estava inserida. Sobre os estudos da Psicologia, Soares e Pedroso (2016, p. 263) colocam que, “em interação com os estudos da Psicologia, o campo da Linguagem tem apresentado uma rica contribuição para as pesquisas sobre alfabetização e leitura na EJA”. A professora citada é alfabetizadora na EJA, portanto, ao buscar compreender o sujeito, os estudos da Psicologia contribuíram para a sua prática

pedagógica. Vóvio e Kleiman (2012) citados por Soares e Pedroso (2016, p. 263) mencionam que:

Nos discursos sobre a Educação de Jovens e Adultos, tanto nacionais como internacionais, a alfabetização é apontada como processo fundamental para a construção de um projeto de sociedade inclusiva e democrática, constituindo-se como requisito necessário para dar continuidade à escolarização, processo que compreende o acesso a bens culturais construídos ao longo da história e a modelos culturais de ação, fundados em saberes, valores e práticas socialmente prestigiados.

Outros docentes também buscaram, na pós-graduação, conhecimentos que auxiliassem o seu trabalho na EJA. Acerca da formação específica para trabalhar na EJA, o professor João afirmou ter realizado, no final de uma especialização, um trabalho de conclusão de curso cuja temática foi a formação de educadores de EJA.

Tem. Essa da Educação a Distância aí..., eu trabalho exatamente com a especificidade da formação no EJA... Isso em Educação a Distância para adultos [...] Pois é, é um acordo que você tinha que fazer em uma dissertação no final, foi uma especialização no mestrado no Ensino de Ciências... Então, no final, eu escolhi um tema! (João).

Apenas duas professoras entre as entrevistadas nos revelaram estarem realizando uma pós-graduação específica na EJA, por incentivo e apoio da coordenadora de EJA do município em que atuam.

Não. [...] Agora que eu estou fazendo! É... Como, como que fala? Pós-graduação de Jovem e Adulto... Eu estou fazendo em Mariana, a distância, que prepara só para dar aula para adultos (Carmem).

Não, não fiz não, mas sempre a coordenadora pedagógica, é... A gente tem uns fóruns de EJA, aí a gente participa. E agora eu estou fazendo a pós- graduação na EJA (Jane).

Como exposto, a formação específica que os professores disseram obter está diretamente ligada com as experiências que eles tiveram durante a trajetória profissional, ou seja, a maioria dos docentes realiza cursos ou estudos sobre a EJA em consequência dos desafios enfrentados na sala de aula. É relevante destacarmos que os docentes foram trabalhar na EJA sem muitas informações sobre essa modalidade, por isso, viram a necessidade de

buscar mais conhecimentos. Apenas uma professora nos disse não ter realizado nenhuma formação para trabalhar na EJA pela falta de oferta da rede estadual²⁹.

Dos professores pesquisados 07 possuem formação inicial anterior a LDBEN/96, normativa que traz uma seção completa sobre as definições da Educação de Jovens e Adultos, e apenas 04 professores formaram após a legislação reconhecer a EJA como modalidade de ensino. Anteriormente à Lei nº 9.394/96, a Lei nº 5.692/71 era a legislação que vigorava nos sistemas de ensino brasileiro, e não reconhecia a EJA como modalidade. As mudanças nas legislações trouxeram para os sistemas de ensino novas demandas e após 21 anos da LDB/96 a formação, o ensino e a aprendizagem ainda encontram-se em consolidação.

A seguir, tentaremos compreender, a partir das experiências desses docentes, quais são as especificidades que deveriam ser consideradas na formação docente do professor que trabalha na EJA.

4.5 Especificidades para trabalhar na EJA

Os cursos de licenciaturas das IES têm como objetivo preparar os professores para atuar na educação básica, porém, como constatado em alguns estudos (SOARES, 2011), a formação inicial ofertada, não tem preparado os professores da EJA para atender a demanda dessa modalidade de ensino. Silva (2013, p. 154) afirma que:

A EJA se institui neste panorama desafiador: de um lado, a certeza de seu público encerrar um coletivo diferenciado, e, de outro, a incerteza sobre quais seriam os subsídios para a formação de seus profissionais. A conjunção desses fatores leva a dupla consideração. Uma primeira diz respeito ao lugar desse coletivo em cursos de formação. Segunda, trataria dos saberes a serem (re)aprendidos pelo educador para atender jovens e adultos.

Tratar das especificidades da formação docente para trabalhar na EJA é relevante quando estamos discutindo a formação do professor de jovens e adultos. Soares (2011, p. 318), afirma que “o tema ‘especificidades na Educação de Jovens e Adultos’ é muito amplo. Podem-se trabalhar vários aspectos, como currículo, reflexão teórico-prática, tempos-espacos, diversidade de sujeitos, material didático e formação de educadores”. Diante das

²⁹ Sabemos que a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais apoia e colabora com a realização dos Fóruns de EJA no Estado, e que, no ano de conclusão desta dissertação, foi realizado o 1º Encontro de Formação Continuada de Educação de Jovens e Adultos, promovido pela Superintendência de Ouro Preto.

particularidades presentes na EJA, faz-se necessário buscar compreender quais são as especificidades necessárias na formação docente para essa modalidade.

A necessidade de conhecer o perfil dos alunos da EJA para trabalhar nessa modalidade foi apontada, na fala da professora Carolina, como um fator determinante na formação dos professores.

Sim... Eu acredito que sim... O professor, pra trabalhar com EJA, ele tem que ter uma formação específica e também tem que ter um certo perfil para trabalhar com esse aluno, não é? Tem que ter um jogo de cintura para trabalhar com esse adulto. Porque o aluno adulto, ele não é igual criança. A criança, você trabalha, ela memoriza e... O adulto não, ele é mais difícil pra memorizar, ele chega aqui, muitas das vezes, ele trabalha o dia todo, ele chega cansado e aí você tem que trabalhar dentro da realidade de cada aluno... É... As suas aulas são voltadas mais para realidade daqueles alunos que estão ali... Na verdade, nós não temos um plano de curso específico... A gente faz uma adaptação do regular... A gente vai fazendo uma adaptação do plano de curso... E a gente não tem muita coisa específica de EJA não, é uma adaptação mesmo. [...] Eu acho que ele deveria fazer cursos de pós-graduação voltados mais para EJA, tá? Seria assim... Eu acredito... Seria participar de oficinas..., oficinas voltadas pra essa área da EJA e cursos de pós-graduação que dão ênfase à EJA também (Carolina).

A professora Carolina também apontou para os desafios que estão presentes no seu cotidiano e ainda relatou-nos sobre a falta de um currículo para a EJA, pois o que se observa, atualmente, é a adaptação de um currículo que foi pensado para o ensino de crianças e adolescentes sendo adaptado para o ensino de jovens e adultos. Como bem coloca abaixo, o papel do professor de EJA deve ser diferenciado, pois ele irá atuar na prática pedagógica com alunos que, por diferentes motivos, chegam ou retornam à sala de aula com pouca ou nenhuma escolarização.

Deveria sim... Eu acho que o professor, para trabalhar com EJA, trabalhar com adulto, ele tem que ser um professor diferente, ele tem que ser um professor especial, ele tem que gostar daquilo que ele faz, ele tem que gostar de trabalhar com EJA... Alfabetização... Com certeza! Porque, em minha opinião, o aluno que chega aqui, é..., sem experiência nenhuma... Quer dizer, ele chega aqui, ele não sabe pegar num lápis!... Se o professor também não tiver interesse, as aulas ficam desmotivadas (Carolina).

A professora também mencionou que o docente desta modalidade de ensino deve gostar de trabalhar com adultos e conhecer sobre a alfabetização de adultos para que possa contribuir com a aprendizagem desses alunos. Freire (1996) afirma que, com sua experiência, o professor é capaz de estimular e proporcionar alegria aos educandos. Para o autor, a prática educativa “é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 1996, p. 90).

Outra professora mencionou que a necessidade de uma formação diferenciada dos professores de EJA possibilitaria que esses pudessem conhecer as particularidades dos alunos.

Para trabalhar lá com EJA tem que ter muita paciência e muito respeito com esse pessoal, entendeu? Porque, para eles, sim é sim, se não é não... Você pode ver a sala como está cheia? Entendeu? E aí não é fácil... Porque eles têm o jeito deles, eles gostam de como ser tratados... A gente não pode tratar uma pessoa do jeito que gente trata uma criança... É uma forma diferente... Um adulto... A EJA do adulto... Educação Jovem e Adulto é uma coisa. [...] Para trabalhar com a EJA tem que gostar... Não é só: “Ah, vou pegar a EJA”. Não é só isso, tem que gostar mesmo... Se você não gostar, não dá certo... Porque, se o aluno não for com a cara do professor, não dá não! (Jane).

Jane registrou, em sua fala, que o trabalho na EJA deve ser diferenciado pelo perfil dos alunos, pois são jovens e adultos com singularidades, detentores de uma história de vida única, com registros de exclusão e discriminação. Em decorrência dessas características, a professora reconhece a necessidade de que os professores compreendam seus educandos, tratando-os com paciência e respeito. No que se refere ao respeito, essencial na relação dos docentes com os educandos, Freire (1999, p. 37) declara que:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração às condições em que eles vem existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola.

Respeitar o tempo, o espaço e o conhecimento dos educandos é um trabalho que deve estar em permanente reflexão na prática docente, por isso, a avaliação constante dessa permite ao professor analisar o seu fazer. Freire (1999, p. 38) afirma que:

Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série e virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando. Estas qualidades ou estas virtudes absolutamente indispensáveis à posta em prática desde outro saber fundamental à experiência educativa – saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando – não são regalos que recebemos por bom comportamento. As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

O conhecimento de que o público da EJA possui particularidades contribui para que os professores reflitam sobre o seu fazer docente. A professora Ângela relatou que algumas especificidades são necessárias para os professores que irão atuar nessa modalidade de ensino.

É importante... É importante... Porque, se você tiver uma formação diferenciada, você pode atendê-los de forma melhor... Quando você não tem... Igual quando eu peguei, eu não tinha... Formei em Letras, Licenciatura em Língua Portuguesa para o ensino regular e Ensino Médio. Aí comecei a dar aula para EJA, aí me passaram que era um projeto de jovens e adultos..., pessoas que ficaram um tempo sem estudar e retornaram. Aí, na hora que você chega e vê o pessoal realmente adulto, aí você começa ter um monte de dúvidas, né? [riso] Será... Como que eu vou trabalhar esse texto? Não é adolescente, são adultos, eles têm toda uma história de vida, né? Então, para isso, é importante você ter uma formação diferenciada! (Ângela).

A professora Ângela mencionou que sua licenciatura não a preparou para trabalhar na EJA e que também não teve nenhum conhecimento prévio sobre as particularidades dessa modalidade de ensino. Assim, ao se deparar com a sala de aula, começou a entender que o público era diferente e, conseqüentemente, que o ensino deveria ser diferenciado. Quando se tem uma preparação para atuar na EJA, o professor consegue, na prática docente, desenvolver um trabalho condizente com aquele contexto. Arroyo (2006, p. 19) pontua que o “caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explicam porque não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação”. Segundo o autor, há muito que avançar na formação do educador e, mesmo com inúmeras pesquisas na área, ainda faltam políticas públicas que busquem repensar as especificidades da EJA e da formação do educador para essa modalidade.

A metodologia de ensino para a EJA foi, também, apontada como um dos elementos que não podem faltar na formação do professor de EJA. A maneira como o professor de EJA vai abordar o conteúdo pode colaborar para motivar os alunos a continuarem os seus estudos, como mencionou a professora Jane: “Para incentivar os alunos [...], porque, assim, estou só como professor, nem formada e nem nada... Então tem gente que pensa... Só porque já é professor já pode pegar a EJA... e não é assim”.

A fala da professora Jane evidencia que além dos saberes do conhecimento que o licenciando adquire na formação inicial, é necessário também o saber pedagógico, imprescindível quando se trata do saber ensinar cada conteúdo específico e de saber como conduzir a dinâmica em sala de aula, garantindo o interesse e a aprendizagem de cada aluno. Pimenta (2000, p. 24) afirma que “para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”.

Esses conhecimentos e saberes podem ser construídos na formação continuada, como nos disse a professora Marta ao falar para as especificidades do trabalho que deve ser desenvolvido nas turmas de EJA.

Assim eu acho... Eu já sei como trabalhar com eles e tudo mais... Eu acho que, se tivesse assim um... alguma formação por fora, talvez ajudaria... Assim... Embora... Trabalho... Assim, já acostumei a trabalhar com eles... Já sei como trabalhar, entendeu? Mas faz falta, não é? A gente ter assim... Uma capacitação, não é? Para melhorar o trabalho da gente! De repente, você vai olhar um trabalho diferente de trabalhar, não é? Eu acho que cada um na sua área, o de Geografia na Geografia, o de Língua Portuguesa em Letras, né? Cada um na sua área! Eu acho! (Marta)

Marta reconhece a necessidade de uma formação e/ou capacitação para um bom trabalho na EJA. Ficou evidente, também, que mesmo com conhecimentos e experiências nessa modalidade de ensino, a professora ainda sente falta de uma formação que a qualifique para melhor desenvolver o seu trabalho. Para a docente, a falta de formação específica para trabalhar com jovens e adultos poderá comprometer a prática do professor na EJA.

A metodologia em EJA foi mencionada pela professora Lúcia como necessária na formação do professor dessa modalidade de ensino.

Enquanto educação básica sim. Mas aí, quando a gente pega, assim, é..., Ensino Médio, né? E aí ele vai ser cobrado para o mundo, então um professor específico só para EJA, eu acho que ia ficar muito sobrecarregado... Mas, para o Ensino Fundamental é interessante, até mesmo assim nem que seja uma pós-graduação, né?, voltada só para metodologia EJA, eu acho que iria fazer um apanhado legal! (Lucia).

A professora destacou a necessidade da formação continuada para o professor que atua na EJA ao afirmar que seria importante que eles conhecessem um método de ensino mais adequado para classes multisseriadas e para o trabalho com adultos e idosos. Essa formação, segundo ela, poderia ser realizada em cursos de pós-graduação.

Os participantes desta pesquisa são professores licenciados que atuam nessa modalidade de ensino, no entanto, não foram habilitados para trabalhar especificamente com jovens, adultos e idosos. Em consequência disso, a maioria deles revelou sentir-se despreparada para enfrentar os desafios, que são específicos dessas turmas, no cotidiano escolar. Os docentes relataram também alguns aspectos que um currículo próprio para a formação do professor de EJA deve conter para atuar com jovens e adultos e, assim, contribuir com os processos de ensino e aprendizagem.

A professora Carmem nos disse que uma formação diferenciada auxiliaria o professor na compreensão do que é Educação de Jovens e Adultos e, da mesma forma, reconhecer que o conhecimento que o aluno traz para a escola deve ser considerado e trabalhado.

Precisa porque, assim, é..., para a gente saber como trabalhar, né? Não trabalhar de qualquer jeito. [...] Ah, eu acho que precisa de todas... Mais o Português e a Matemática mais. [...] Porque é o que eles vivenciam direto... Igual Matemática..., o tempo todo eles têm Matemática, né? Vai fazer um copo de arroz! Um litro de leite! Para fazer um bolo! As medidas! Então eles convivem diretamente... Quantos ovos! Agora o Português, eles vão fazer... O arroz... Vai fazer uma lista, entendeu? Eu acho que é mais importante (Carmem).

A professora Lourdes apontou-nos para a necessidade de uma formação que ofereça subsídios aos docentes para que, na prática, consigam transformar o conhecimento que o educando traz para a escola.

Acho. Principalmente para mostrar..., para a gente conseguir transformar esse conhecimento que o aluno traz, com o conhecimento que a gente consegue construir com ele, e transformar isso em atitudes em ação! O que eu faço com isso que eu sei? O que faço com isso que eu aprendi? Onde que eu vou aplicar isso? O que, que eu faço com isso tudo que eu sei? (Lourdes).

Uma formação própria para o professor de EJA justifica-se pelo fato de que essa modalidade de ensino apresenta demandas diversas que a difere das etapas iniciais e finais da educação básica. Soares (2011) afirma que o que configura a EJA são os sujeitos, jovens e adultos, com marcas de trajetórias escolares mal sucedidas, oriundos de camadas populares e que foram explorados nos contextos sociais, culturais e econômicos. Nessa direção, a prática pedagógica na EJA deverá ser conduzida considerando a realidade desses sujeitos, ou seja, deverá criar condições favoráveis para contribuir com a aprendizagem desses alunos, na busca do resgate do ser humano na sociedade.

Um currículo para formar o professor de EJA terá de agrupar o saber escolar dessa modalidade de ensino aos saberes que os sujeitos trazem do seu cotidiano. Pois, diferentemente do ensino para crianças, o ensino para adultos necessitará considerar a história dos sujeitos, as suas experiências de vida.

O professor Marcos apontou, em sua fala, para a fragilidade da formação inicial ao indicar que os graduandos não saem preparados das licenciaturas para atuarem na sala de aula.

Com certeza! É... O que a gente percebe, nessa vida toda discutindo com alguns professores da universidade, não... Você não tem nada específico, talvez agora começa a ter dentro do estudo acadêmico alguma coisa voltada para a Educação de Jovens e Adultos! E você já tem uma dificuldade quando o aluno forma..., sai da universidade para dar aula no ensino regular, mesmo com todos os estágios dele, imagina na Educação de Jovens e Adultos, que é totalmente diferenciada! Você não tem condições..., infelizmente, as pessoas acham que a EJA, é..., fazer um resumo do ensino regular e não é isso! É você resgatar a cidadania. Então, pra resgatar a cidadania, tem que ter um trabalho diferenciado em termos de mostrar pra eles não

só o conteúdo! Mas, primeiro, um conteúdo básico, do dia a dia deles, da realidade deles, isso é de suma importância e, depois, você discute cultura, discute valores, você está quase com pessoas ali da sua idade ou mais velha do que você! Então precisa, necessariamente, obrigatoriamente fazer um curso específico para entender a Educação de Jovens e Adultos! Que, às vezes, algumas professores entendem que, é...: “Passamos, mas não sabem nada”. Ele não está trabalhando com a realidade do aluno, ele está comparando com outros parâmetros que não têm sentido! Ali, nos estamos resgatando a cidadania! Mais importante que conteúdo é resgatar a cidadania de que, de uma certa forma, é a sociedade que provocou essa questão dele estar ali naquele momento... Então é esse que é o fator fundamental que alguns professores não entendem! Porque não têm uma formação para, especificamente, entender o que é Educação de Jovens e Adultos (Marcos).

Marcos evidenciou os desafios que um professor em início de carreira se depara ao entrar em uma sala de aula e enfatizou que esses desafios podem ser maiores na EJA, pois essa modalidade de ensino possui um público específico, com particularidades bem distintas de outras etapas da educação básica. Ele também apontou, em sua fala, para o fato de que a formação diferenciada para os educadores de EJA auxilia na compreensão do que é essa modalidade, sua história, seus desafios. Com isso, a formação teria como fundamentos levar esses docentes a conhecerem os tempos e espaços de uma educação voltada para os jovens, adultos e idosos, a conhecerem os princípios metodológicos, e a compreender que o perfil dos educandos da EJA é diverso. Preparar o professor significa oferecer subsídios ao seu processo formativo para uma ação pedagógica competente e qualificada em sala de aula.

A didática na EJA foi apontada pelos professores entrevistados como uma das maiores necessidades na formação de educadores para atuarem nessa modalidade de ensino. Ensinar jovens, adultos e idosos, um contingente que se caracteriza pela diversidade de faixas etárias e com uma trajetória marcada pelas experiências que tiveram ao longo de suas vidas, exige do professor uma formação diferenciada, com conhecimento das especificidades desse público.

Acho. Olha, eu acho que já passou da hora de um professor ser formado em uma área só para trabalhar com adultos. Você precisa ter um conhecimento muito grande de Psicologia do Adulto, de Andragogia. Você precisa ter um grande conhecimento de Didática para essa faixa de idade, você tem que ter um ótimo conhecimento em leitura..., leitura de imagem..., leituras diversas..., leitura que a gente faz no dia a dia... Você tem que ter percepção pra trabalhar com eles e conhecer um pouco de tudo... Você tem que saber Geografia pra associar, né?, com a Ciência, com a História, principalmente com a História: por que que era assim e por que que hoje esta assim? E se continuar assim, onde que a gente vai parar? Tem que ser uma formação mais completa... Isso, não acho que seja só na Educação de Adultos, na escola básica precisa mudar urgente o jeito de formar professor (Lourdes).

Acho mais importante, para se dar aula com EJA, é ter jeito... Para dar aula pra eles... Porque você tem que procurar sempre de fazer o ensino de uma forma mais..., mais fácil para que eles entendam, né? Então, às vezes, tem uma pessoa que tem o mestrado..., mas que não sabe ensinar! Então, isso não resolve... Então a pessoa tem

que..., tem que ter um jogo de cintura de saber..., de saber lidar com adultos para que, de uma forma, todos aprendam (Helena).

Como ensinar melhor os educandos da EJA foi uma preocupação colocada pelas professoras Lourdes e Helena. A necessidade de formação para trabalhar com adultos foi um dos aspectos ressaltados por uma das professoras acima, assim como também de conhecimentos específicos sobre a aprendizagem do adulto e a didática na EJA. De acordo com as docentes, para um bom desenvolvimento do trabalho nessa modalidade de ensino é preciso que a formação contemple algumas especificações e que considere o público a ser atendido.

Um currículo atento a essas particularidades na formação docente contribuirá para melhorar o trabalho do professor na sala de aula. Como nos disse a professora Marta, “para melhorar mesmo a maneira da gente trabalhar a forma até para aprendizagem dos alunos! Para eles aprenderem o que for bem mais necessário para eles”.

Um currículo próprio para a formação do professor da EJA requer, então, que as propostas considerem as especificidades dessa modalidade de ensino. Com isso, a formação inicial poderá abordar os principais fundamentos, necessários ao ato de ensinar, e tendo como alvo as pessoas jovens e adultas, subsidiando o professor na construção de uma docência para essa modalidade.

Bom, seria bom [...] que aí te daria mais, é... Como que eu te falo? Você aprenderia até mais... Mas, desde que não seja só, é..., só da didática, né? Ensinar como trabalhar, igual na Matemática. [referenciando-se à licenciatura] Então eu acho que também deveria ter nem que seja um pouco de jovens e adultos (Rosa).

A professora Rosa apontou para a necessidade de ter uma disciplina sobre a EJA nas licenciaturas, que orientasse o professor em formação a trabalhar com essa modalidade de ensino. A proposta de um currículo próprio para a formação do professor de EJA teria como objetivo ofertar subsídios metodológicos e didáticos para um ensino diferente daqueles que nos últimos anos tem se apresentado nas grades curriculares dos cursos de formação inicial, que regularmente são direcionados ao ensino de crianças e adolescentes.

As especificidades, de maneira geral, não são aprofundadas, já que as ênfases permanecem sendo a Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no caso da licenciatura em Pedagogia, bem como as Séries Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio regular, no caso das demais licenciaturas (VENTURA; BONFIM, 2015, p. 10).

Um currículo, com o foco na formação de docentes para atuar na EJA, auxiliaria na diferenciação entre uma didática de ensino voltada para a aprendizagem de pessoas adultas e outra, direcionada ao ensino de crianças, como mencionou a professora Carmem:

Eu acho que sim, porque a linguagem, para eles, não é assim totalmente diferente... Igual a gente sempre vê que muito professor trabalha o mesmo conteúdo que trabalha com criança e não é igual... Eles mais... Às vezes, eles chegam... Igual hoje, não falaram “não”. Mas sempre chega e fala assim: “Nós queremos aprender conta, nós queremos aprender isso”, e mais voltado para o modo deles, para o jeito deles... Que, às vezes, assim precisa daquilo que eles convivem, uma receita... É... “Vamos supor que vamos fazer uma receita, uma receita de bolo de chocolate.” Aí, eles vão trazer e como fala, a gente vai escrever junto, aí depois vão pesquisar, né? E outra também: rótulo. Trabalhar com rótulo que aí cada um traz de casa. Um traz de arroz, outro de feijão, de macarrão. Aí lê com eles, né? E depois monta tipo um mural e cada um vai lendo... Aí é, tipo assim, é aquilo que eles trazem, não é aquilo que eu quero, que se for por mim, eu vou pegar a mesma coisa que trabalho de dia, facilita meu trabalho... Aí eu já faço diferente (Carmem).

A fala desta professora contribuiu para reforçar a importância de abordarmos a metodologia de ensino na EJA. Ao trabalhar a teoria a partir das experiências e necessidades dos educandos, estamos não só contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem, mas nos colocamos atentos às especificidades dessa modalidade de ensino. Arroyo (2011, p. 33) nos afirma que “um currículo de formação de educadores e educadoras de jovens e adultos populares, das cidades ou dos campos, teria de capacitá-los para o domínio desses conhecimentos para explicitar significados, para responder às interrogações que como adultos carregam”. Por isso, as discussões sobre a prática do professor de EJA seriam um dos aspectos relevantes a serem incluídos no currículo de formação do professor de EJA.

É essencial assegurar nessa modalidade a leitura, a escrita, a Biologia, a História, a Matemática, a Geografia, a Física etc., como instrumentos indispensáveis à compreensão da realidade em que vivemos e à preparação para o trabalho, o que faz da seleção curricular uma questão ético-política (VENTURA; BONFIM, 2015, p. 12).

Constatou-se também que as necessidades de formação para trabalhar com a EJA ampliam-se para as diferentes áreas do conhecimento. Os estudos voltados para a Antropologia e a Filosofia foram apontados por alguns docentes, participantes desta pesquisa, como áreas a serem inseridas na formação específica do professor.

Eu acho, acho que você tem que tentar, pelo menos, ler a bibliografia a respeito. Porque é um público diferenciado! [...] Você tem que ver... É um trabalho antropológico mesmo, você tem que entrar olhar e se você é... O perfil de cada um... Tem pessoas que se dão muito bem com crianças! Mas, se colocar numa sala de EJA, morre. [...] Filosofia. Porque é a única coisa que eles interessam! Porque, se

...você discutir..., não a Filosofia, é..., no sentido do..., mais do problema que o autor propõe... Por exemplo, é..., uma coisa que eu discuto muito com os meus alunos que é terreno... Eu discuto muito o amor dentro da sala de aula, principalmente em Platão que trata isso e, mais tarde, Otero e Gasset, vai tratar essa questão do amor... Então essas questões, eu acho fundamental. A Filosofia eu acho fundamental (João).

De acordo com os docentes entrevistados, para um bom desenvolvimento no trabalho com a EJA, é necessário que os professores compreendam o perfil destes educandos, e que estudos voltados para a Antropologia e a Filosofia sejam inseridos na formação do professor, o que poderá contribuir com uma prática pedagógica mais qualificada e coerente com o público a ser atendido. É importante lembrar que os alunos da EJA são sujeitos oriundos de diferentes grupos sociais e culturais, marcados pela exclusão e, em sua maioria, já inseridos no mercado de trabalho. Assim,

...não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de Educação de Jovens e Adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos (ARROYO, 2011, p. 23).

Entender como esse sujeito aprende e o campo social no qual está inserido contribuirá para um ensino mais qualificado dentro da sala de aula, como mencionou Lucia.

...Porque, é... A gente, quando a gente trabalha, você tem o ano inteiro para você desenvolver certas habilidades, né? Então, na EJA, você já tem metade do tempo para estar desenvolvendo essa habilidade! Essas habilidades, muitas vezes, têm que começar do zero! É gente com vinte ou trinta anos, não é? Tem gente que sofreu um trauma e parou de estudar! [...] A questão assim, é..., as áreas sociais, não é? Eu acho que é bem válido! [...] É por causa da vivência da clientela, não é! Então, muitas vezes, acho que ter um conhecimento maior nas áreas sociais. Ciências Humanas, eu acho que é válido também... Até mesmo porque tem muita evasão! (Lucia).

A professora Lucia relatou que os estudos da Sociologia e da Antropologia seriam relevantes na formação do educador de EJA, uma vez que o público, jovem, adulto e idoso, apresenta uma identidade própria. Esses estudos poderiam contribuir com a formação do educador para essa modalidade ao abordar aspectos importantes do perfil dos alunos da EJA, do contexto social, cultural e todas as outras dimensões que envolvem a relação do sujeito com a sociedade. Soares e Pedroso (2016, p. 261) afirmam que diversas áreas tendem a contribuir com a formação docente, dentre elas, a Sociologia.

...Por meio da sociologia do trabalho tem sido possível analisar essa importante dimensão na vida dos sujeitos da EJA. Estudos de Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto e Sônia Rummert problematizam a relação trabalho e educação. Carlos Rodrigues Brandão nos leva a entender esses sujeitos imersos em suas culturas.

As particularidades presentes na EJA, os desafios da sala de aula e a metodologia foram aspectos indicados pelos docentes ao falarem sobre especificidades para trabalhar com jovens e adultos. Outro professor nos revelou que não é necessário um currículo próprio para a formação do professor de EJA, porém a realização de uma especialização em Educação de Jovens e Adultos seria fundamental.

Não! Um currículo propriamente não... Eu acho que uma especialização sim. Ele tem que ter o básico, como todo professor tem que ter. Agora, se ele vai especializar em EJA, é outra coisa... Agora uma especialização, sim! (João).

Nos relatos apresentados pelos professores desta investigação, encontramos uma educadora que não considera necessária uma formação específica para atuar na EJA. Ela relatou-nos: “Não, acho que não... Não precisa ter um professor específico para isso. Como se diz, a formação de cada um dá conta” (Rosa). No entanto, a necessidade de uma formação diferenciada do professor de EJA foi vista como importante para a maioria dos docentes. Para esses educadores, o trabalho na Educação de Jovens e Adultos requer dos professores o domínio de práticas pedagógicas que considerem as particularidades dos sujeitos trabalhadores. Assim,

pensar a escola de Educação de Jovens e Adultos, devido às suas especificidades, vai exigir dos professores de todas as áreas considerar a prática social como ponto de partida, o que requer um aprofundamento teórico-metodológico sobre essa modalidade, ainda ausente em boa parte dos cursos de licenciatura (VENTURA; BONFIM, 2015, p. 12).

Para isso, é fundamental que a formação docente rompa com algumas tradições existentes em sua trajetória histórica. Enquanto a formação docente não voltar as suas atenções para a EJA e repensar acerca das especificidades nessa modalidade de ensino, não será possível construir um currículo específico para formar o educador e que ofereça subsídios teórico-metodológicos aos professores que atuarão na educação das pessoas jovens e adultas. Apresentamos, a seguir, com base nas falas dos professores participantes, as especificações e os elementos essenciais que devem compor o currículo para formar os professores de EJA.

Um currículo para a formação do educador de EJA é considerado, para a maioria dos entrevistados, como significativo para o campo da Educação de Jovens e Adultos. Ao se preparar mais adequadamente, espera-se que os sujeitos que buscam pela escolarização de um

currículo vivenciem, em sala de aula, atividades mais práticas e contextualizadas, como foi apontado pela professora Helena.

Sim, eu acho! E, de preferência, um currículo bem resumido... Para que eles peguem o básico, para que eles ensinem mesmo o básico. Ler e escrever, né? Fazer a contas, saber... Uma coisa bem prática para vida deles. [...] Porque os alunos já são adultos, né? É o que eles procuram para vida deles..., que é ler e escrever e saber lidar com situação lá fora, né? (Helena).

Ao falar sobre a necessidade de um currículo para a formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos, dos participantes quatro professores nos disseram que são necessárias disciplinas que tratem a EJA na formação inicial, como a alfabetização de adultos, a didática e metodologia do ensino.

Uma matéria voltada diretamente para a Educação de Jovens e Adultos sim... Precisa, com certeza, porque, é..., é... Mais cedo ou mais tarde, esse aluno que está formando, ele vai se deparar com a escola de jovens e adultos (Marcos).

Eu não sei próprio! Mas que deveria ter uma área que especificasse a formação da EJA sim. [...] É também junto as outras deveria ter EJA, Educação de Jovens e Adultos deveria ter, é..., mais disciplinas que focassem isso com certeza. [...]. Mas se, pelo menos, você tiver tido alguma disciplina que te dê uma base, falando: “Olha...”, que te oriente, pelo menos um pouco, porque a prática você aprende muito..., mas a formação, ela te dá embasamento para você tomar suas atitudes, então, por isso, que é importante ter! (Ângela).

Cada um desses professores evidencia elementos importantes que devem ser considerados na formação do professor da EJA. Os professores Ângela e Marcos apontaram para a necessidade de disciplinas de EJA nas licenciaturas, como a metodologia de ensino e as disciplinas que conceituem e posicionem a EJA no campo histórico e das políticas públicas.

É importante entender a formação do educador de jovens e adultos para além dos cursos de graduação, mas pensar em um currículo é significativo, seja para as licenciaturas ou cursos de especialização, ou mesmo cursos de capacitação. Mediante as colocações, constatou-se que a falta de formação específica para trabalhar na EJA pode dificultar o exercício da prática pedagógica dos docentes que irão trabalhar com os jovens, adultos e idosos. Assim,

quando falamos em um programa, em um currículo de formação de educadores e educadoras para a EJA, não podemos deixar de lado a sua história. Temos de nos esforçar para captar essas pluralidades, temos de incorporar essas fronteiras, esses métodos, todos esses processos nos quais esse educador se formou. Todas essas questões que fazem parte da história me parecem muito importantes para fazer parte dos conhecimentos que devem compor o currículo de formação de educadores e educadoras da EJA (ARROYO, 2011, p, 21).

Dessa maneira, a formação específica do professor de EJA requer uma reconfiguração da própria Educação de Jovens e Adultos. Para formar educadores que atuarão nessa modalidade de ensino, é preciso um currículo que componha a história da educação das pessoas adultas, porém cabe ressaltar que

não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São 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 (ARROYO, 2011, p. 24).

Concluimos, pelas falas dos docentes, que uma formação específica deveria ter como finalidade que estes professores adquirissem conhecimentos acerca da EJA e a compreensão de como se realiza o ensino nessa modalidade. Para tanto, seria necessária uma reformulação nas concepções de ensino, de escola e de processos formativos. Compreendemos assim que,

se caminharmos no sentido de que se reconheça as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, aí sim teremos de ter um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores. Estamos, neste momento, na configuração do sistema, num momento decisivo para termos ou não uma Educação de Jovens e Adultos, educadores com suas especificidades e centros e políticas de formação com suas especificidades (ARROYO, 2011, p. 22).

Reconhecer as especificidades desta modalidade de ensino é levar em consideração os saberes docentes como parte integrante da prática docente (TARDIF, 2007). São saberes provenientes da experiência, da formação profissional, saberes disciplinares e curriculares. No decorrer desta investigação, os professores expuseram todos os desafios e possibilidades da prática docente na EJA e isso só foi possível devido às suas experiências como professores nessa modalidade de ensino.

Para Tardif (2007, p. 39) “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 no cotidiano dos alunos”.

A formação do professor de EJA é uma temática que ainda necessita de mais atenção no cenário educacional, pois são múltiplas as problemáticas que envolvem essa modalidade de ensino. Além de reconhecer as necessidades, os desafios da EJA, é preciso

também que os educandos da EJA tenham os seus direitos garantidos na prática pedagógica, pois, ao garantir o acesso e a permanência dos jovens, adultos e idosos nas instituições escolares, é necessário refletir acerca das condições de oferta das turmas de EJA, bem como, sobre como vem ocorrendo o ensino nessas classes. Esta investigação pontuou diferentes elementos que são fundamentais para podermos pensar na formação do professor da EJA. Primeiramente, demonstramos como os professores estão se inserindo nessa modalidade de ensino, se foi por escolha, convite ou se o percurso profissional os levaram a estar nessa modalidade. Posteriormente, tratamos dos aspectos gratificantes e desafiadores do trabalho docente, o que nos permitiu compreender que, para esses professores, o que faz o trabalho na EJA ser gratificante são os sentimentos que os alunos demonstram ter em relação ao aprender e a quem ensina. Foram destacados o interesse, a motivação, a força de vontade e a gratidão dos alunos. No que se refere aos desafios, constatamos que esses são internos e externos à sala de aula, como a falta de apoio, a juvenilização, o currículo, a desvalorização profissional, salas multisseriadas, a carência de material adequado e a estrutura precária das salas de aula.

Quanto à formação para o trabalho na EJA, essa investigação apresenta os principais caminhos sinalizados pelos participantes e que se revestem de desafios e possibilidades para aqueles que atuam na EJA nos cinco municípios da Região dos Inconfidentes. Pelos relatos, constatamos que os professores necessitam de formação específica para trabalhar na EJA, para que possam conhecer os perfil dos alunos, saber o que é Educação de Jovens e Adultos e saber como trabalhar com essa modalidade de ensino, sinalizando a necessidade de um currículo diferenciado para aqueles que serão ou já são docentes em turmas de jovens e adultos. No que diz respeito à formação continuada, verificamos que há ainda a necessidade de refletir sobre as práticas de formação que têm sido ofertadas a esses docentes. Como visto, as problemáticas que os professores de EJA enfrentam no cotidiano não têm sido discutidas pelos formadores e, quando há alguma ação de formação continuada, esta não tem oferecido subsídios que contribuam com a prática pedagógica desses educadores. Vimos também que o Fórum de EJA não tem alcançado todos os professores e, para aqueles que conseguem participar, os encontros realizados têm contribuído com novos conhecimentos e novas construções acerca do ensino na EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Direcionados pelos objetivos propostos no início desta investigação, de abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Para nós, o contato com esses docentes foi significativo, pois, ao ouvir os professores, percebemos que os discursos colocados, decorrentes da prática vivenciada na escola e no interior da sala de aula, traduziram-se em relatos que informaram sobre o tema em foco, ou seja, a formação continuada dos professores de EJA na Região dos Inconfidentes.

Compreendemos que os professores participantes desse estudo tiveram um papel importante em nosso processo investigativo e contribuíram para que pudéssemos responder aos objetivos colocados. Por isso, os questionamentos aqui colocados não têm o intuito de levantar nenhum aspecto negativo em relação à posição dos professores e sobre a sua formação, ao contrário, buscamos, nos dados obtidos pela fala dos docentes, questões que poderão auxiliar na concepção de novas políticas para a melhoria da qualidade da educação de jovens, adultos e idosos e dos docentes para esta modalidade.

Ao analisarmos a inserção dos professores na EJA, constatamos que essa se realizou de diferentes formas. A escolha por trabalhar nessa modalidade de ensino foi mencionada pela maioria dos docentes e nos levou à compreensão de que, antes de escolherem a EJA para trabalhar, os professores conheciam acerca do perfil dos alunos que frequentam essas turmas. Encontramos também os professores que foram convidados para atuar nessa modalidade de ensino. Ao nos dizerem sobre os convites que receberam, os professores destacaram que, para atuar na EJA, é necessário ter um certo perfil, que conheça as especificidades desse público, que tenha carinho com os educandos, que reconheça a trajetória de cada um, que saiba lidar com as diferentes gerações e que compreenda que esses alunos possuem formas de aprendizagem diferentes. Ainda sobre a entrada dos professores na EJA, encontramos relatos da exigência do sistema de ensino na complementação da carga horária de trabalho.

Todos os relatos nos levaram a refletir sobre os diferentes desafios que cada professor encontra ao iniciar a docência na EJA. Dentre eles, está a prática em sala de aula, sobre a qual a maioria dos docentes disse ter encontrado dificuldades nos primeiros anos. Os professores relataram que o perfil dos alunos, a identificação com o público, a metodologia de ensino, a didática e a aprendizagem foram os principais obstáculos enfrentados. Contaram

também que aprenderam a trabalhar na Educação de Jovens e Adultos na prática, com as vivências do dia a dia. Ficou evidente também que, ao iniciarem o trabalho na EJA, os professores se afeiçoam ao público e, mesmo com as dificuldades, afirmaram que não deixariam de trabalhar nessa modalidade de ensino. Di Pierro (2006, p. 283), afirma que

no caso da EJA, a formação acadêmica de seus educadores nem sempre antecede a prática docente. Não raras vezes, o educador, qualquer que seja sua escolaridade, constitui-se na prática e, desafiado por ela, procura a formação acadêmica, que, nesse caso, não pode ser denominada “inicial”.

Ao buscarmos entender sobre os aspectos positivos e desafiadores do trabalho docente na EJA, os professores nos revelaram alguns elementos que possibilitaram refletir sobre a prática docente com alunos jovens e adultos, bem como acerca da presença dessa modalidade no contexto de um sistema de ensino.

Em relação aos aspectos positivos, verificamos que o interesse dos alunos, acompanhar seu processo de aprendizagem, a força de vontade, a gratidão e a receptividade desses alunos em relação aos seus professores foram os aspectos mais apontados pelos docentes no trabalho com a EJA. Percebemos que os sentimentos que os alunos têm em relação à aprendizagem foi o mais gratificante para esses professores, pois cada passo na construção do conhecimento e no desenvolvimento era percebido pelos alunos e compartilhado, denotando certa proximidade entre alunos e professores, o que ficou evidente em cada fala. Sobre a aprendizagem Freire (1999, p. 14) afirma que

nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

Os professores e alunos são sujeitos ativos dos processos de ensino e aprendizagem, co-participantes das ações pedagógicas em sala de aula. Nesta direção, concordamos com Freire (1999), pois os docentes desta investigação reconheceram que os seus alunos têm construído um saber a partir das experiências da sala de aula. E esse reconhecimento, de que os alunos são sujeitos de aprendizagem, está na fala e na gratidão de cada professor ao afirmar que há recompensa no trabalho docente na EJA quando consegue transformar o destino dos alunos, quando eles percebem que sabem escrever o nome, quando começam a ler, quando conseguem aprender o que o professor ensinou diversas vezes.

Buscamos, também, compreender quais foram os aspectos considerados pelos participantes como os mais desafiadores no trabalho na EJA. As falas dos docentes evidenciaram que os desafios não estão apenas relacionados com a prática docente e, sim, com o contexto da profissão docente, com a instituição e com a própria modalidade de ensino. Dentre esses aspectos, destacamos a questão do currículo, as salas multisseriadas, o material, a falta de apoio das secretarias, a juvenilização e a desvalorização da profissão. Pesquisas recentes têm confirmado os desafios desses educadores e, até então, pouco tem sido feito para que a EJA seja mais valorizada e considerada, tanto nas instituições escolares quanto nas instituições formadoras de professores.

Em relação ao objetivo central desta investigação, os dados revelaram a necessidade de uma formação específica dos educadores da EJA, seja ela inicial ou continuada, que consiga oferecer subsídios para o trabalho com qualidade nas turmas de jovens, adultos e idosos. Conhecer as especificidades, o perfil dos alunos, as políticas públicas atuais para a Educação de Jovens e Adultos e as demandas colocadas por essa modalidade de ensino são necessidades que foram apontadas pelos docentes. E, diante dessas demandas, nos questionamos sobre quais são as ações que estão efetivamente sendo problematizadas pelas instituições de ensino superior para pensar ou repensar a formação inicial de docentes para essa modalidade de ensino. E, ainda, a EJA tem sido problematizada pelos coordenadores e docentes dos cursos de licenciaturas? As necessidades dos educadores que atuam na região têm sido acolhidas? As ações de formação continuada desenvolvidas têm alcançado todos os professores?

Outro ponto destacado pelos participantes a ser pensado na formação docente está relacionado à prática pedagógica. Muitos professores são formados para trabalhar com um público infantil ou de adolescentes e, ao ingressarem na profissão, se encontram diante de uma sala de aula da EJA, sendo necessário repensar todas as suas ações, estratégias de ensino e formas de avaliação. É oportuno que, numa formação, ao se estabelecer um diálogo com esses educadores, seja possível auxiliá-los na construção de uma ação docente que atenda às especificidades da EJA. E acreditamos que essa proposta formativa deve estar articulada a um currículo voltado para jovens e adultos trabalhadores, que vise à formação ao longo da vida, na perspectiva de uma educação popular.

Ao levar em consideração o que determina a LDBEN/1996 e o que está proposto e reafirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, outros questionamentos surgem: as normatizações e especificações desses documentos têm sido atendidas pelas instituições de ensino? Ou seja, as especificações estão sendo observadas

e efetivadas por essas instituições? Questionamos, pois, ao iniciar esta investigação e ao longo da mesma, fizemos diferentes apontamentos sobre as leis que regem esta modalidade de ensino e em relação à formação dos educadores; porém não foi possível perceber se essas determinações legais têm sido atendidas, como a capacitação em serviço, os programas de formação continuada, enfim, necessidades que, colocadas como um direito do educador, fariam toda a diferença numa escola de EJA.

A investigação evidenciou, ainda, a importância de uma reestruturação no campo da formação docente inicial ao indicar a necessidade de reformulação nos currículos dos cursos que licenciam professores para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em que observamos a inexistência de disciplinas voltadas para a EJA. Um currículo que contemple a preparação de um educador para atuar, também, na EJA não poderá deixar de considerar a história desse campo, o perfil de seus alunos e as experiências de ensino já realizadas. Referimo-nos, aqui, em especial, ao método utilizado por Paulo Freire na alfabetização de adultos em Angicos e ao conjunto de sua obra.

Em relação à formação continuada dos professores entrevistados, é importante destacar que, em todas as falas, ficou evidente que a formação continuada não é realizada pela maioria dos docentes. Para esses docentes, a oferta de cursos que discutem a EJA foi pouca e não contribuiu com a sua prática pedagógica e com o seu desenvolvimento profissional. Evidenciou também a falta de apoio dos coordenadores pedagógicos para a realização da formação continuada. Enfatizamos aqui que somente duas professoras declararam que receberam incentivos para participar dos espaços de formação.

A investigação apontou, ainda, para a desvalorização do profissional da EJA. Ficou evidenciado que os professores não são valorizados pelo trabalho que realizam nessa modalidade de ensino. O salário, a jornada de trabalho, a falta de formação continuada foram aspectos citados para exemplificar os desafios enfrentados na EJA. A falta de diálogo entre os setores educacionais foi mencionada como um dos aspectos que impossibilitam as relações entre coordenadores, gestores e professores. Com isso, o trabalho realizado é isolado, apoiado em decisões individuais dos docentes, em seus saberes e experiências, mas com pouca partilha e construção em grupo.

O Fórum de EJA da Região dos Inconfidentes tem como objetivo ofertar formação continuada a todos os educadores dos municípios que compõem essa região. É notável que esse espaço contribuiu com a formação dos educadores de EJA, porém os professores indicaram a necessidade de discutirem mais sobre as problemáticas que eles têm enfrentado na sala de aula. Nesse caminho, indagamos se a proposta de formação é pensada a

partir dos desafios vivenciados pelos professores. Como os formadores veem a posição dos professores em relação à formação que ofertam? Os formadores têm oportunizado a todos os docentes maior participação nesses espaços? Como tem sido essa divulgação? O que gestores e coordenadores podem fazer para impulsionar a formação continuada desses docentes?

De acordo com a legislação existente, compete às instituições de ensino superior e aos sistemas de ensino fomentar a formação permanente dos professores da educação básica. No entanto, é possível observar que as ações de formação têm centrado em cursos de capacitação, realizados esporadicamente, pensados sem a colaboração dos próprios docentes e, portanto, não contribuindo com o desenvolvimento contínuo desse profissional. A partir dessas informações, refletimos sobre a responsabilidade das instituições formadoras com a formação continuada dos docentes para a Educação Básica e, conseqüentemente, para a EJA, e também sobre o necessário diálogo entre o Ensino Superior e a Educação Básica, esta última considerada co-formadora nesse processo.

Esse conjunto de questões, pontuado acima, poderá ser respondido em investigações futuras, pois o trabalho aqui realizado não se pode dar como terminado, uma vez que os dados encontrados nos levam a novas questões e à busca de novos caminhos. Investigar sobre a formação continuada dos professores de EJA é, nesse cenário, fundamental, pois é através dos elementos constitutivos de cada fala dos professores, de cada questionamento, que podemos construir um caminho pelo qual poderemos trilhar na busca por um ensino com qualidade social e que alcance a todos. Diante do cenário educacional em que nos encontramos, se faz emergente uma política de formação continuada dos professores da Educação Básica que compreenda as problemáticas que estão no cotidiano da prática docente, diversa em relação aos segmentos, modalidades e localidades. Cada etapa, nível e contexto possui suas especificidades, seus desafios, que serão melhor atendidos se ouvirmos os professores e, com eles, formarmos uma parceria que articule o conhecimento inicialmente produzido pelas pesquisas e fecunde as ações de formação continuada.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luciana Borges. *O processo de formação continuada de profissionais da rede pública de ensino: um estudo de caso da especialização PROEJA do IFMT*. 2012. 64 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal do Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jeferson. A formação continuada de professores no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE. *Anais...* Maringá: Programa de Pós-graduação da UEM, 2011, p. 1-13.

ALVARADO-PRADA, Luiz Eduardo; FREITAS, Thais Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, p. 367-387, 2010.

ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *Seminário Nacional Sobre Formação do Educador de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-32.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

AZEVEDO, Angelita Aparecida; MARTINS, Jessica Cristina Carvalho; ARAUJO, Viviane Wilteburg. Professores da EJA na Região dos Inconfidentes: considerações preliminares sobre o seu perfil. In: IX SIMPÓSIO DE FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE, *Anais...* Ouro Preto: UFOP, 2013. v. único.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. *Investigação qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema Leone. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, Florianópolis, v. 2, p. 68-80, 2005.

BONAMIGO, Carlos Antônio; CORREIA, Carla Maria Aparecida; FAENELLO, Daniele; RAHIER, Dhiandra Leicy; NEPOMUCENO, Felipe; KUNS, Marina. História da Educação brasileira: uma avaliação do Plano Nacional de Educação PNE 2001-2010. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED SUL. *Anais...* Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012, v. 1, p. 1-17.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Ementas Constitucionais n^{os}. 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo n^o. 186/2008 e pelas Ementas Constitucionais de Revisão n^{os}. 1 a 6/1994. 35 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. (Série Textos Básicos, n. 67.)

BRASIL. *Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas* / Ana Valeska Amaral Gomes, Tatiana Feitosa de Britto (organizadoras). – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015. 293 p.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei n^o. 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. *Lei n^o. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. CNE. *Resolução CNE/CP n^o. 2/2015*, de 1^o de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 2 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n^o. 1*, de 5 de julho de 2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

BRASIL. *Lei n^o. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CANÁRIO, Rui. Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 2, 555-570 maio/ago. 2013.

CARNEIRO, Waldeck; ARAUJO, Flavia. Apontamentos para uma abordagem teórica da formação de professores da Educação de Jovens e Adultos: capital cultural e educação

bancária em questão. In: I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA PUC-RIO - I SEEJA, *Anais...* Rio de Janeiro: PUC-Rio / Caetés, 2010, p. 1-14.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara; RIBEIRO, Vera Masagão; JOIA, Orlando. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 115-139, out. 2005.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS. *Anais...* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. Formação de professores: pesquisa, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 167 p.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

ESTEVES, Manuela. Para um desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida. *Educação em Foco*, FAE-Campus BH-UEMG, ano 17, n. 23, p. 17-44, jul. 2014.

ESTRELA, Albano *et al.* *Formação de professores por competências: projecto FOCO*. (Uma experiência de formação contínua). Lisboa: Fundação Calouste Gubenkian, 1991. 159 p. (Coleção Textos de Educação)

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sonia M. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre entrevistas qualitativas. *Cadernos de Psicologia e Educação - Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 92 p.

GATTI, Bernadete. Angelina; BARRETTO, Elba. Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011. 295 p.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. *Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, p. 1-113, ago. 2007.

IULIANELLI; Jorge Atilio Silva. Formação de professores como objeto de estudo da política educacional: contribuições da democracia deliberativa para uma análise da meta 15 do PNE 2014-2024. I ENCUESTRO LATINOAMERICANO DE PROFESSORES DE POLITICA EDUCATIVA. II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE QUESTÕES DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Anais...* São Paulo: UNIFESP, 2015, p. 1-21.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. *Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 216 p. (Docência em Formação: Educação de Jovens e Adultos).

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 544 p.

LIMA, Severina Ferreira D. *Formação continuada e mudanças nas concepções e práticas de professores da EJA*. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores) – Instituto de Educação da Universidade Lusófona do Porto, Porto, 2013.

LIMA, José Ávila; PACHECO, José Augusto (orgs.). Fazer investigação: contributo para elaboração de dissertação e teses. In: ESTEVES, Manuela. *Análise do conteúdo*. Porto: Porto Editora, 2006, p. 104-127.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

NAKAYAMA, Andréa Rettig. *O trabalho de professores/as em “um espaço de privação de liberdade”*: necessidades de formação continuada. 2011. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

NASCIMENTO, Claudia Araújo Diogo do. *Formação docente contínua: a busca da satisfação pessoal na construção de uma identidade profissional na sociedade do século XXI*. Disponível em <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0442.html> acesso em 10 de dezembro de 2015.

NÓVOA; Antônio. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999. 191 p. (Coleção Ciências da Educação)

PEDROSO, Ana Paula Ferreira; MACEDO, Juliana Gouthier; FAÚNDEZ, Marcelo Reinoso. Currículos e práticas pedagógicas: fios e desafios. SOARES, Leôncio (org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas?* Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 183-210.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 19-62.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-34.

PORCARO, Rosa C.; SOARES, Leôncio. Os desafios da formação do educador de jovens e adultos no Brasil. In: REUNIÃO DA ANPED (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO). *Anais...* Natal: ANPEd, 2011, v. 1.

QUEIROZ, Ana Helena Oliveira. *A formação inicial de educadores de jovens e adultos nas universidades federais de Minas Gerais: a perspectiva dos pedagogos em formação*. 2016. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

ROSA, Ana Cristina Silva da. Classes multisseriadas: desafios e possibilidades. *Revista Educação & Linguagem*, v. 11, n. 8, p. 222-237, jul./dez. 2008.

SANTOS, Edlamar Oliveira. *Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editora, 2014. 357 p.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. *Elementos para construção das especificidades na formação do educador da EJA*. 2013. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2013.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. Formação, vivência e convivência nos Fóruns Regionais Mineiros de EJA, 2009. In: REUNIÃO DA ANPED (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO), *Anais...* Caxambu-MG, 2009.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos em formação. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, *Anais...* Caxambu, 2006, p. 1-20.

SOARES, Leôncio; SIMÕES, Fernanda Mauricio. *A formação inicial do educador de jovens e adultos. Educação e Realidade*. Rio Grande do Sul, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. *Educ. ver.*, v. 32, n. 4, p. 251-268, 2016.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2007. 325 p.

TEIXERAS, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, p. 426-443, maio/ago. 2007.

VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Maria Inês. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. *Educação em Revista*, v. 31, p. 211-227, 2015.

ZATARIM, Joel Ribeiro; COSTA, Cláudia Borges. Formação de professores para a EJA: da lógica das competências à formação humana omnilateral. *Revista Lugares de Educação*, Bananeiras, v. 3, p. 175-189. 2013.

APÊNDICES

APENDICE A: CARTA AO DIRETOR

Pesquisa: “A formação contínua dos professores da Educação de Jovens e Adultos na Região dos Inconfidentes”

Mariana, 29 de setembro de 2015

Senhor(a), Diretor(a), _____

O Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação, do Departamento de Educação – ICHS, da Universidade Federal de Ouro Preto, está realizando um projeto de pesquisa, que busca investigar a “Formação contínua dos professores da EJA na Região dos Inconfidentes”, desenvolvido pelas pesquisadoras Dr^a. Regina Magna Bonifácio de Araújo (orientadora) e Eliana do Nascimento Libanio Maia (mestranda), que tem por objetivo investigar como os professores que estão atuando nessa modalidade, com mais de cinco anos de carreira, vem se formando; se há formação contínua e como é ofertada; e se a formação atende às necessidades deste professor.

Com os professores que se disporem a participar será realizada uma entrevista, com previsão de duração de 40 minutos, em data, local e horário previamente agendados, de acordo com a disponibilidade, de forma a não comprometer as atividades de sala de aula. Para participação, será necessária a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo professor ou professora.

Cabe ressaltar que as informações obtidas durante e após a pesquisa serão utilizadas para fins de elaboração de relatórios e artigos científicos para divulgação dos resultados, entretanto, nomes e informações pessoais não serão divulgados, a fim de manter a integridade do voluntário e sigilo das informações. Os resultados deste trabalho serão disponibilizados à Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto, bem como à escola e aos(as) professores(as) que se interessarem.

Na certeza de podermos contar com a honrosa atenção de Vossa Senhoria, autorizando a realização da mencionada pesquisa, apresentamos nossos agradecimentos e protestos de elevada estima e consideração.

De acordo _____

Atenciosamente,

Regina Magna Bonifácio de Araújo
Pesquisadora - Orientadora

Eliana do Nascimento Libanio Maia
Pesquisadora - Orientanda

(31) 35579413 (DEEDU - UFOP)

APÊNDICE B: CONVITE AOS PROFESSORES

Caro(a) professor(a),

Você está convidado(a) a participar de um projeto de pesquisa. Esse projeto foi apresentado ao diretor da escola e conta com a permissão para se realizar. Nele, tentaremos verificar como os(as) professores(as) que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) vêm se formando, ao longo dos anos de docência, se há oferta de formação contínua e como se realiza. Esse trabalho terá duração de, aproximadamente, três meses e as atividades poderão acontecer em sua própria escola ou em um local a combinar que lhe seja mais favorável.

Esse projeto faz parte de uma pesquisa realizada sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Regina Magna Bonifácio de Araújo, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Você participará da pesquisa se desejar. Além disso, poderá desistir de participar em qualquer momento, sem problemas. Para isso, bastará entrar em contato com as pesquisadoras.

Procuraremos garantir total anonimato aos participantes do estudo. Nem seu nome ou de qualquer professor(a), funcionário(a) ou da escola será citado em nenhum documento produzido nesta pesquisa. Se você se interessar em participar da pesquisa, gostaria que autorizasse a realização de uma entrevista, na data e local que for mais adequado e oportuno para você. Todos os registros produzidos durante a pesquisa ficarão guardados sob nossa responsabilidade e apenas poderão ser consultados pelas pesquisadoras. Ao final, os resultados serão enviados para os participantes da pesquisa. A pesquisa na íntegra poderá ser acessada na página do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação (www.posedu.ufop.br), quando assim terminar os estudos.

Embora saibamos que qualquer projeto pode oferecer algum incômodo – tal como sentir-se constrangido com a presença das pesquisadoras –, procuraremos estar atentos de modo a corrigir eventuais desconfortos, procurando propiciar situações em que todos se sintam à vontade para se expressar. Nossa intenção é criar um espaço agradável, respeitoso, para que você se sinta estimulado a participar.

A sua participação não envolverá qualquer gasto para você e nem para a escola, uma vez que a pesquisadora providenciará todos os materiais necessários. Caso ainda deseje qualquer esclarecimento, por favor, sinta-se à vontade para nos consultar sempre que precise e, se houver qualquer dúvida quanto a aspectos éticos da pesquisa, sinta-se à vontade para entrar em contato como o Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP. Todos os dados de contato seguem ao final dessa carta que ficará em seu poder.

Se você se sentir esclarecido em relação à proposta e concordar em participar voluntariamente desta pesquisa, peço-lhe a gentileza de assinar e devolver o termo em anexo.

Prof.^a Dr.^a Regina Magna Bonifácio de Araújo
regina.magna@hotmail.com

Eliana do Nascimento Libanio Maia
eliananascimentomaia2010@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP)

Campus Universitário – Morro do Cruzeiro – ICEB II – sala 29
cep@propp.ufop.br (31) 3559-1368 / Fax: (31) 3559-1370

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, de _____ anos de idade, fui convidado(a) a participar da pesquisa “Formação contínua de professores da EJA”. Sei que tal pesquisa conta com o apoio da direção dessa escola e que seu principal objetivo é verificar, como ao longo desses anos de docência, estamos nos formando para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Fui informado que o projeto terá duração de, aproximadamente, três meses e as atividades acontecerão em minha própria escola ou em um local combinado com as pesquisadoras. Sei ainda que esse projeto faz parte de uma pesquisa realizada sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Regina Magna Bonifácio de Araújo, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), e que serei convidado a responder algumas questões referentes à pesquisa.

Participarei das atividades normalmente e só farei parte da pesquisa se desejar. Além disso, posso desistir de participar em qualquer momento, sem problemas. O estudo será suspenso ou encerrado em caso de impossibilidade da pesquisadora por motivos graves, como doença, e/ou no caso da escola ou professor assim o desejarem.

Estou ciente de que nem meu nome ou de qualquer professor(a), funcionário(a) ou da escola será citado em nenhum documento produzido nessa pesquisa e que todos os registros produzidos durante o estudo ficarão guardados com as pesquisadoras e apenas serão consultados por elas. Também terei acesso aos resultados da pesquisa, em dia e local que a direção da escola definirá e poderei acessar o texto completo da pesquisa na página do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação (www.posedu.ufop.br), quando terminar os estudos da pesquisa.

Fui informado(a) que as pesquisadoras se empenharão para diminuir qualquer incômodo – tal como sentir algum constrangimento com a presença delas – que eu possa sentir e que poderei entrar em contato com elas em qualquer momento. Tenho os dados necessários (e-mail e telefone) em minha carta convite.

Minha participação não envolverá qualquer gasto, pois as pesquisadoras providenciarão todos os materiais necessários e, portanto, não haverá ressarcimento de despesas. Está garantida a indenização em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Caso ainda tenha alguma dúvida quanto a aspectos éticos da pesquisa, posso entrar em contato como o Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP.

Sinto-me esclarecido em relação à proposta e concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Assinatura do(a) professor(a)

Identidade

Mariana, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

Objetivos:

- Conhecer quem são esses professores que atuam na EJA;
- Conhecer o percurso formativo do(a) professor(a);
- Conhecer a trajetória desse(a) professor(a) especificamente na Educação de Adultos;
- Conhecer as ações de formação continuada desenvolvidas por esse(a) professor(a) na Educação de Adultos.

Nome:

Idade:

Gênero: () Masculino () Feminino

Município:

Formação:

Tempo de formação:

Instituição de formação:

- Como chegou a trabalhar com adultos? (Como foi este percurso? Se foi convidado, se escolheu ou foi obrigado a aceitar aulas para adultos.)
- Pensa em continuar a trabalhar com adultos ou mudar para o ensino de crianças e jovens, se puder?
- O que é mais gratificante no ensino de adultos? E o que é menos gratificante?
- Qual a sua formação? Há quanto tempo leciona para adultos? Tem uma formação específica para atuar com adultos?
- Tem havido alguma formação contínua para trabalhar com os cursos EFA? Se sim, da parte de quem? (Escola, centro de formação? Onde?)
- Você já participou de alguma? (Se a resposta for afirmativa, qual ou quais?)
- Você acha que, para trabalhar com adultos, é necessário ter alguma formação diferenciada? Por quê? Que áreas de formação deveriam ser consideradas?
- Você acha que deveria existir um currículo próprio para a EJA?
- As Secretarias de Educação têm ofertado cursos de formação?
- Você busca ou já buscou pesquisar sobre a EJA se já com que frequência?

- Na Região dos Inconfidentes, temos o Fórum EJA, que tem como objetivo oferecer formação contínua aos professores. Você já participou dele? Se já, em que o Fórum contribuiu para sua formação?

QUADRO DE CATEGORIAS

CATEGORIA	INSERÇÃO NA EJA	Indicadores
	<p>Esse percurso foi muito longo, é preciso resumir... Na verdade, ainda fazendo Engenharia, a qual não conclui, eu já dava aula no noturno. Depois, com o trabalho em parceria com a antiga ALCAN e através de um convênio com a Prefeitura Municipal de Ouro Preto, nós conseguimos fazer um trabalho com os alunos que eram da empresa, isso eu estou falando em 1992 e 1993, então eu ainda não tinha o curso de licenciatura em Matemática. Então, nós adquirimos experiências na base da prática mesmo... Depois, entrando através de um concurso público na prefeitura de Ouro Preto em 2001, aí sim... Com a nomenclatura de Jovens e Adultos, essa escola que era em parceria com a ALCAN passou a ser a Escola Monsenhor João Castilho Barbosa. Então, desde essa época é que eu leciono e foi natural, não foi forçado e, sem dúvida nenhuma, é um dos grandes prazeres em dar aula é dar aula para a Educação de Jovens e Adultos (Marcos).</p>	Escolheu a EJA para trabalhar
	<p>Foi por escolha trabalhar com adultos, por escolha, porque eu gosto de fazer e sei fazer, trabalhei com adolescentes até 2012 em escola particular... Mas, agora, de 2012 para cá, eu quis ficar só na EJA, se você considerar a Educação de Jovens e Adultos, tem uns 30 anos que estou na EJA. [...] Vou continuar com os adultos, não volto mais..., a ensinar crianças, não... É identificação até por causa da minha faixa de idade, a gente se identifica mais com as pessoas que estão lá, com os jovens que hoje, é..., fazem parte da Educação de Jovens e Adultos que, cada vez, eles estão chegando mais novos. Eu... sou capaz de compreender melhor a atitude deles perante o mundo, a..., a necessidade que eles tem, a angústia existencial que eles tem pela perspectiva que os nossos alunos da escola básica de EJA, é..., enfrentam no seu dia a dia... Eu não penso em voltar para a educação de adolescentes e crianças Foi por escolha, eu trabalhei muitos anos com a educação básica, já lecionei Matemática durante 12 anos, depois voltei para dar aula de Ciências Naturais, já lecionei Física, Biologia... Mas, na EJA, foi escolha, eu já não sou uma pessoa tão nova... O ensino, na educação básica, exige maior agilidade são jovens, eles são muito efusivos (Lourdes).</p>	Escolheu trabalhar na EJA
	<p>[...] quando eu fui fazer o Magistério, eu fui fazer o estágio na EJA. Então eu gostei muito! Então... Eu já me identifiquei e aí, depois que eu fiz concurso público, surgiu a vaga pra trabalhar na EJA, aí eu vim trabalhar na EJA [...]. Eu gosto muito, é uma opção minha e gosto muito, porque eu poderia ter feito outras escolhas... Eu também trabalho com criança, então eu conheço os dois públicos... Mas eu gosto mais do público adulto (Helena).</p>	Escolheu a EJA pela identificação com o Público
	<p>O início da minha carreira na EJA... Eu fui convidada pelo prefeito na época, o prefeito Juninho me convidou pra trabalhar com esses alunos da EJA, e a diretora achou que o professor deveria ter um certo perfil pra trabalhar com esse tipo de aluno, e encontrou esse perfil na minha pessoa [riso] e me convidou pra trabalhar. Até hoje estou... muito feliz, muito feliz mesmo! O</p>	Pelo perfil apresentado pela profissional, foi

<p>professor de EJA, ele tem que ter um certo perfil, ele tem que ter jogo de cintura para trabalhar com adulto, ele tem que entrar na realidade do adulto... Então, as aulas são bem..., assim, tranquilas! O professor que trabalha com EJA, ele tem que ter esse perfil, porque o professor não pode infantilizar o trabalho com a EJA... Se você infantilizar o trabalho com a EJA, o que acontece? Há evasão! (Carolina).</p>	<p>convidada.</p>
<p>A EJA, pra mim, hoje é opção... Eu sou a primeira escolha²⁰, então eu tenho essa opção de estar escolhendo o turno, o horário, né? E pela facilidade que eu tenho em trabalhar com a EJA... eu me sinto mais à vontade com os alunos de EJA, então foi escolha mesmo! É opção mesmo... Não! Se possível, eu não mudaria não... Tem até, é... Quando tem um adolescente em sala exclusiva de EJA, aluno que não tem o perfil de EJA, é até meio complicado pra gente, tá adequando esse aluno ao sistema da EJA, né? Eu acho também complicado essa situação! (Lucia).</p>	<p>Escolheu a EJA Identificação com o público.</p>
<p>É um pouco estranho o meu percurso. Eu fui, na verdade, obrigado a trabalhar na EJA... Então, o que aconteceu comigo... Na verdade... Na verdade, eu estava na EJA e não estava... Essa especialização que eu fiz aí, em Educação a Distância, era um projeto que eu trabalhava com um professor no NEAD, né? E houve problemas internos que levaram, então, à minha saída do NEAD e à minha recolocação no telecurso. Eu pedi para ir para o telecurso, eu não estava acreditando mais no NEAD... Achava que era um problema de metodologia equivocada..., que havia uma concentração de saber num só professor [...] E aí eu não estava me entendendo muito bem com a direção e decidi sair e aí eu fui parar no telecurso. [...] Obrigado a entrar nessa EJA, por mim, eu estaria no telecurso feliz da vida! (João).</p>	<p>Foi para a EJA pela exigência do sistema de ensino</p>
<p>Não... Eu não fui obrigada... É... Primeiro ano que eu fui trabalhar com a EJA, eu peguei pela experiência... Como seria trabalhar com a EJA..., que, até então, eu trabalhava com o Ensino Fundamental regular... Aí apareceu a oportunidade de trabalhar com a EJA, aí eu comecei a trabalhar com a EJA E, quando eu comecei a trabalhar, eu fiquei perdidinha! Porque são pessoas mais adultas, a experiência deles de vida, é..., é muito grande, então você, é..., você se vê diante deles, você fica querendo ajudar de alguma forma... É, o pessoal que passou mais tempo sem frequentar a escola e por algum motivo falaram: “Não, vou ter que voltar, porque eu preciso do estudo”, só que você tem que ser útil pro dia a dia deles e esquecer..., que o desafio era esse, trabalhar com textos que fossem adequados, que fossem ajudá-los mesmo... E não adianta eu chegar e planejar uma aula e chegar lá, eu não entender direito... Será que eu estou ajudando? Será que eles estão conseguindo me acompanhar, os textos que eu estou trabalhando? (Ângela).</p>	<p>A professora foi convidada/ Foi trabalhar na EJA para ganhar experiência</p>
<p>Bom, eu, antes, estava estudando Matemática, fazendo..., é..., a distância, né? E tive uma oportunidade de conseguir umas aulas na Matemática, só que poderia ser..., a vaga era só à noite..., para mim, foi oferecido o EJA..., poucas aulas e eu tive..., muita dificuldade, fiquei muita assustada..., porque você lidar com pessoas mais velhas do que você..., nem todo mundo</p>	<p>Oportunidade de trabalho</p>

enxerga..., te viu crescer, te enxergar hoje e ser professora deles, então eu fiquei meio constrangida, mas foi me oferecido, eu entrei em sala, tive muita dificuldade de como trabalhar com a EJA. Como que eu falo..., tipo assim, é..., a gente precisa trabalhar... concorrer a vagas, né? Então era a única vaga que eu poderia pegar, era essa! Para mim, foi uma necessidade, né? Necessidade mesmo (Rosa).	
Não, eu trabalho pra completar meu cargo mesmo, entendeu? [...] É pra completar cargo mesmo, né? Então, sempre eu mesmo que pego, é... Então tem ano que dá pra pegar, tem ano que não... Então deve ter aí uns cinco anos, seis anos por aí! se pudesse, só trabalharia com eles, com adulto! Se tivesse que escolher, eu escolhia a EJA pra trabalhar! (Marta).	Para completar a carga horária
Agora, dois anos e meio, mas só que, antes, eu já trabalhei com o MOBREAL. [...] Me chamaram também... Convidada, convidada, é..., pela supervisora, é, de Ouro Preto21..., pois não tinha ninguém também formado... Aí eu trabalhava de dia, também de 1º ao 3º ano..., que era o 3º ano antigamente! Aí, depois, me convidaram para trabalhar à noite também..., pois aqui também não tinha mais ninguém que tinha mais estudo (Carmem). Se for pra mim escolher? Aí eu escolheria o jovem e adulto, porque, assim, é coisa muito aconchegante, é gostoso, é, assim... Não é uma sala de aula! É uma família! Ali todo mundo chega... Beijo, abraço na hora de ir embora, é..., é aquele carinho mesmo! (Carmem)	Foi Convidada
No começo, foi meio difícil, porque, quando eu comecei..., eu comecei na zona rural. [...] À noite... Tudo à noite é um pouquinho mais difícil, né? Aí... Eles me convidaram para mim participar, eu aceitei como uma oportunidade... Eu fiquei meio assim: “Ah, trabalhar com adulto, como que será?” Fiquei meio desorientada (Jane).	A professora foi convidada

CATEGORIA.	ASPECTOS POSITIVOS NO TRABALHO COM A EJA.	Indicadores
	Gratificante, pra mim, é dar aula independente do ensino regular ou EJA, mas, para EJA, em específico, é aquilo que falei, a relação é muito próxima porque você pode fugir das quatro paredes, fugir do ensino dos conteúdos da Matemática e trabalhar outros temas. Isso é gratificante, a gente vê nos olhos a felicidade de estar ali. [...] Você tem que realmente que sair das quatro paredes e tentar dar uma aula diferenciada. É o que tento fazer, nem sempre consigo por causa das condições, mas é por isso que é gratificante (Marcos).	O interesse dos alunos
	Gratificante, pra mim, é sempre estar com os meus alunos, eu gosto... Eu entro dentro da sala de aula, eu nem lembro do mundo lá fora... Talvez seja gratificante, ah... A identificação do público que eu escolhi trabalhar..., são pessoas mais velhas, pessoas que não tiveram oportunidade na idade, é..., normal (Lourdes).	A identificação com o público

<p>O que eu considero mais gratificante é porque eles querem aprender e eles têm vontade de aprender... Então, assim... Você poder ajudar uma pessoa a realizar um sonho, né?, que a maioria das pessoas que está aqui não puderam estudar na fase correta, né? Eles têm um sonho, então você poder participar do sonho de uma pessoa e poder ajudar ela a realizar um sonho é muito bom e você ver como que eles ficam satisfeitos e como eles gostam de estar na escola (Helena).</p>	<p>O Interesse dos alunos</p>
<p>Alfabetizar, alfabetizar adultos! Eu sou alfabetizadora! Alfabetizadora de adultos, é tão gratificante!... É que o aluno adulto, apesar da dificuldade, tem mais dificuldade... Mas eles..., são mais atentos... Eles, é... E não agem como criança, que a criança ela aprende mais rápido, mas o adulto ele é mais esforçado ,ele é mais dedicado... Ele viu que perdeu muito tempo, então ele..., ele corre atrás desse tempo, sabe? (Carolina).</p>	<p>A Alfabetização de Adultos.</p>
<p>Acho que é o momento da descoberta... Quando eles chegam a um certo momento, eles descobrem diferente um algo mais, é..., como diz: “Estou aprendendo!”, né? É muito gratificante. [...] Quando eles te dão retorno positivo, não tem coisa melhor no mundo, não. [...] É o aprendizado, é cuidar, é o buscar conhecer... É você sentir que está tendo algum resultado. [...] Eles chegam assim com a novidade de que conseguiu aprender! É muito gratificante! É o troféu que a gente tem (Lucia).</p>	<p>A descoberta da aprendizagem.</p>
<p>Quando você consegue intervir no destino de um garoto, por exemplo, um destino que vai ser, é..., optado, por exemplo, pelo narcotráfico, por exemplo... Esse menino quer trabalhar como instrutor de artes marciais chinesa... Eu já encaminhei ele para esse lado, então ele já está entendendo que ele tem que tirar o 2º grau! Ele já está entendendo... Já está trabalhando numa serralheria, já está percebendo que ele pode ser alguma ou outra coisa, do que ser narcotraficante ou um policial (João).</p>	<p>Quando o professor consegue intervir e transformar o destino dos alunos.</p>
<p>Ajudá-los no dia a dia... Ajudá-los, você unir a prática [...], porque eles pararam por algum motivo e retornaram já adultos... E tem a vida deles, então o que que aquele ensino vai ser útil para eles? É isso que eu gostaria de fazer e nem sempre te dá essa formação nem sempre você tem essa formação! Você descobre isso no convívio com eles... É, às vezes você erra, você vê que você deu um texto que... Fala: “Nossa, perdi minha aula!” É muito bom. [...] Eles são carinhosos, atenciosos, eles sabem e falam assim: “Nossa, se eu tivesse, é... Se eu tivesse prestado atenção antes, eu daria mais valor para o estudo. Eu deixei de lado, então agora eu quero colocar tudo aqui e aprender, sabe?” É muita vontade, é isso... Pelo menos quando eu vejo isso... Então você fica muito motivado a trabalhar com eles (Ângela).</p>	<p>Ajudar na aprendizagem dos alunos</p>
<p>Quando você vê que eles aprenderam..., aprenderam o que você ensinou e o carinho, né? As pessoas com mais idade..., eles têm mais carinho com a gente (Rosa).</p>	<p>A aprendizagem dos alunos.</p>
<p>É a receptividade deles... O interesse, eles têm muito mais interesse! Leva muito mais a sério, sabe? Então, é..., bem gratificante que você ver o resultado que você está fazendo entendeu? Por mais que eles tenham dificuldade, eles vão, ali, acompanhando... Bem legal, bacana! (Marta).</p>	<p>A aprendizagem</p>

É que eles têm muita vontade, eles querem crescer ali. [...] Eles querem crescer. [...] Isso é gratificante, eles não estão ali pra brincar, é... Eles querem, assim..., é aquela vontade, eles ficam com sede de aprender e de crescer mesmo na vida. Isso é gratificante (Carmem).	A força de vontade dos alunos
Assim, é... A gratidão deles... Eles ficam gratos... Assim, é..., tipo assim, que nem ano passado, tinha uma aluna, ela não sabia escrever o nome dela, ela assinava com o dedo, aí..., a emoção deles de saber escrever..., aí eles falam assim: “Ô, Jane, se eu sei escrever, agradeço a você, que agora eu cheguei no posto, fiz uma ficha e pude assinar... É a gratidão deles (Jane).	A gratidão dos alunos

CATEGORIA	DESAFIADOR NA EJA	Indicadores
	A questão do outro lado, hoje, mudou muito na nossa escola, porque, na verdade, tem que existir um trabalho mais determinante por parte da Secretaria da Educação, mas não estou falando politicamente deste governo, [...] falo de outros governos também. Na verdade, eles não entendem muito o que é Educação de Jovens e Adultos, então eles não dão esse apoio. Então hoje nós estamos com muitos alunos que são adolescentes, alunos que, já que a lei permite a partir de 15 anos, 16 e 17, que não tem muito o perfil da EJA, têm o direito, obviamente de estar na EJA [...] mas não tem esse perfil que aí é um fator complicador. Esse aluno deveria estar fazendo um trabalho paralelo dentro do ensino regular, do que estar dentro da EJA, então isso complica muito mais... É porque não tem o trabalho da rede municipal com o envolvimento da EJA, acho que eles não conhecem muito a filosofia da EJA (Marcos).	A falta de apoio da Secretaria de Educação
	Falta de uma estrutura de ensino que me permita trabalhar sem essa grade fechada de cinquenta em cinquenta minutos. Hoje, pra mim, essa escola já passou da hora de morrer, ela não funciona. [riso] Desculpa a expressão, foi... [riso] Esse tipo de ensino de cinquenta em cinquenta minutos..., o ensino por caixinha, uma hora Português, outra hora de Matemática, isso não funciona! O mundo não é assim! Ao mesmo tempo em que você fala, você faz compra, você aprende a planejar a sua vida, você tem que saber que lá na cozinha, é..., as bactérias podem se formar! Tudo é um todo! Então... Não dá para trabalhar mais com esse ensino por caixinha..., por disciplinas isoladas que não se falam! Teria de existir um trabalho absolutamente interdisciplinar . É o material, quando eu falo de material, é..., é estrutura da escola pra me atender! Se eu tenho um... Como eu tenho... Sempre tem alunos da 5ª série que ainda não dá conta de ler! Eu acho que, numa escola preparada pra EJA, eu tinha que ter um suporte pra alguém tomar conta daqueles alunos que não dão conta de ler ainda e que eu não tivesse que parar o meu trabalho aqui só pra dar atenção para a leitura deles, seria interessante que funcionasse tudo ao mesmo tempo (Lourdes).	Currículo
	O que, às vezes, pode ocorrer é... Às vezes, igual hoje... Cada vez a turma está ficando mais jovem... Às vezes, pode aparecer um jovem que não quer estudar e fica atrapalhando os mais velhos, isso é uma coisa que é difícil quando acontece... Cansa...	A juvenização na EJA

(Helena).	
Seja o salário... Vou falar do salário. [riso] Eu acho que o professor da EJA, não só de EJA, deveria ganhar mais do que o do ensino regular e do Ensino Fundamental..., deveria ganhar um pouquinho mais (Carolina).	O salário
É a clientela que não deu certo de dia e vem para noite! Então, assim, arrumam uma bagunça com a EJA! Que não é o perfil, né, da EJA. [...] É o problema de dia manda pra noite! Então, ele não se adequou de dia, não vai se adequar à noite, não é? Aí nos temos um impasse! (Lucia).	A falta de estrutura e o perfil dos alunos.
Tudo, desde o salário... É o salário... Ele não é reconhecido, está certo, o professor não é reconhecido também com um profissional ... As pessoas acham que a gente nunca trabalha... Filósofo então, menos ainda, entende? Tem que chegar na escola às 5 [17 horas] pra dar aula às 6 [18 horas]. Colocou uma hora a mais! E você não tem um local... Isso aqui que nós estamos aqui dentro é que eu pedi emprestado, mas não tem uma sala pra trabalhar! (João)	A desvalorização do profissional / salário
Salário![risos] pra ser sincera? [risos] é o salário...ehhh eu acho que a valorização do professor ... começa pela valorização do professor....[...] O valor é o mesmo do fundamental ... não tem diferença de salário pra quem trabalha com EJA... e pra quem trabalha com regular[...]Com certeza deveria ser diferenciado (Ângela).	A valorização do profissional/salário/ A escolha do material
Não tem[...] Não ...não tem... assim...não vejo . (Rosa)	
Ah, eu acho que não... Eu não sei não... Às vezes, tem dias que eles estão cansados, né, aí não consegue... Às vezes, é isso... Até dormem, às vezes, dentro da sala! (Marta).	O Cansaço dos alunos
Assim, essa mistura de turma, né? Porque, se separar, tem como a gente trabalhar mais e eles também podem aprender mais, não é? (Carmem).	Sala multisseriada
Assim, o que eu acho que... tipo assim, material... Não tem muito material direto, falta muito material... a falta do material (Jane).	O material
CATEGORIA FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA ATUAR NA EJA	Indicadores
Eu tenho uma pós-graduação na Educação Matemática da EJA, especificamente onde eu fiz um levantamento de como lecionar em EJA, de como a prefeitura entende a EJA e sobre a evasão e a questão do ensino da Matemática em EJA (Marcos).	O ensino de Matemática na EJA
Eu trabalhei com formação gerencial há muitos anos e eu fiz várias cadeiras, na UnB, de Andragogia ³⁰ , de... O que é trabalhar com adulto? Quais as necessidades? Como que ele aprende? O que é importante para ele aprender? É diferente do adolescente, por exemplo, de 5ª série, que ainda não consegue formar um conceito lá. 5ª série, ele só vai conseguir fazer..., formar um	Saber o que é EJA

³⁰ Refere-se ao estudo da aprendizagem de adultos, de como os adultos aprendem.

conceito abstrato lá na 7ª, 8ª série... O adulto não, ele já é capaz de fazer isso (Lourdes).	
Eu fiz a especialização quando eu fiz o..., Normal Superior. Tinha uma grade que era..., que era de EJA... A minha monografia era de EJA e depois a gente sempre faz cursos, tem Fóruns, a gente participa de cursos quando a prefeitura oferece (Helena).	Fóruns e cursos oferecidos pela prefeitura
Psicopedagogia com ênfase em EJA... Fiz Psicopedagogia com ênfase em EJA..., porque eu já trabalhava com EJA e queria, assim, aprofundar mais o conhecimento sobre a EJA (Carolina).	Pós graduação com ênfase na EJA
Não. Não tenho, o que eu tenho, eu busco por fora. Isso... Igual eu te falei, é uma busca isolada, não é? É uma busca isolada... Ah, igual tem a secretaria municipal do Rio, lançou a Base Curricular da EJA. Aí a gente entra lá [indicando o computador] e vai buscando... O que eles estão trabalhando, será que é o mesmo que a gente? É assim! A gente busca sozinho pela gente mesmo! (Lucia).	Estudos voltados para as áreas sociais
Tem. Essa da Educação a Distância aí..., eu trabalho exatamente com a especificidade da formação no EJA... Isso em Educação a Distância para adultos [...] Pois é, é um acordo que você tinha que fazer em uma dissertação no final, foi uma especialização no mestrado no Ensino de Ciências... Então, no final, eu escolhi um tema! (João).	Educação a distancia
Eu não tive nenhuma formação voltada para o ensino adulto... Por isso que eu acho que esses cursos que são oferecidos..., igual do Fórum, é muito importante..., que, além do material, a gente discute com outros professores que trabalham na EJA... A troca de experiência e muito válida, né? (Ângela).	A importância de participar dos cursos ofertados pelos Fóruns.
Não. Nenhuma... É bom... É bom a gente ter um curso, uma capacitação para trabalhar com eles... Porque eu sei trabalhar mais é com adolescente... Mais é com adolescente. [...] Não digo assim uma formação específica..., mas eu acho que deveria ter uma preparação (Rosa).	Necessidade de Capacitação/preparação
Nunca fiz nenhum curso pra trabalhar com adulto!... Não, nunca me ofereceram! O Estado pelo menos... Não fiz, nunca ofereceram! Para mim não! (Marta).	A falta de oferta de formação específica

<p>Não. [...] Agora que eu estou fazendo! É... Como, como que fala? Pós-graduação de Jovem e Adulto... Eu estou fazendo em Mariana, a distância, que prepara só para dar aula para adultos (Carmem).</p>	<p>Pós Graduação em EJA.</p>
<p>Não, não fiz não, mas sempre a coordenadora pedagógica, é... A gente tem uns fóruns de EJA, aí a gente participa. E agora eu estou fazendo a pós- graduação na EJA (Jane).</p>	<p>.</p>
<p>CATEGORIA FORMAÇÃO CONTINUADA</p>	<p>Indicadores</p>
<p>Olha, confesso que sei da importância, sei que existe o Fórum da EJA, e até há pouco tempo teve, com a superintendência. Às vezes, falta tempo, o que a gente percebe é que esses cursos, normalmente, são à noite, exatamente no momento de dar aula e, às vezes, fica difícil... Eu não estou colocando isso como desculpa não, mas precisava sentar melhor e planejar melhor esses cursos para gente fazer e precisa realmente de um incentivo grande de liberação, de apoio da secretaria municipal que, infelizmente, não tem, não tem. A gente percebe que eles têm pouco conhecimento, não têm um coordenador dentro da Secretaria Municipal de Educação, mais uma vez não é desse governo e sim dos governos passados também... (Marcos).</p>	<p>A falta de tempo e de apoio da Secretaria Municipal</p>
<p>A secretaria estadual, eu não sei, mas a secretaria municipal de Educação não oferta, eu não tenho conhecimento. Fiquei conhecendo o trabalho da professora Regina, que ela organiza o Fórum dos Inconfidentes... E, sempre que é possível, a gente participa..., mas eu sou a única na escola que participa. [riso] [...] Nenhuma. [...] Eu nunca parei de estudar, agora, por exemplo, estou fazendo mestrado em Letras justamente pra ver de que forma eu posso contribuir com a leitura dos meus alunos..., adultos e, principalmente, dos jovens... Que todos os alunos jovens que nós temos são aqueles que a escola regular não deu conta deles, então eles vão pra lá... A própria escola tem essa política: começou a dar problema lá na 8ª série de manhã, eles passam pra noite. Não nos perguntam nada... (Lourdes).</p>	<p>A falta de informação</p>
<p>Tem os fóruns igual eu te falei... esses fóruns geralmente esses fóruns... fóruns da EJA que a gente participa. A prefeitura... o estado né! A prefeitura e o estado em conjunto. (Helena)</p>	<p>Participação em fóruns</p>

<p>[...]são realizados pela secretária Ana Goes³¹! No caso, [...] são oferecidos mais, assim, nas escolas..., nas escolas da rede municipal. [...] Tem um momento, sim, que esses cursos são realizados..., é..., com professores..., com oficinas que são trazidas de fora... A secretária sempre traz oficina de fora de fora pra gente e essas oficinas são oferecidas nas escolas mesmo... São oferecidos para todos os professores da EJA! (Carolina).</p>	<p>Cursos ofertados pela Universidade. E secretaria de educação(Fóruns)</p>
<p>Oh... A gente tem aqui uma... A rede municipal tem um coordenador de EJA...Mas a gente não contato com esse coordenador... Esse coordenador não senta com a gente! Não oferece, assim, o mínimo: “Vamos discutir essa grade de EJA!” Tá certo! Né? Não existe! Então a gente trabalha muito isolado! Muito largado! [...] Eu acho assim, os cursos de formação que a prefeitura oferece, eles são muito repetitivos e não oferece nada em específico EJA não, né? A não ser algum treinamento. Teve uma apostila que veio então, veio um pessoal lá do sul para fazer o treinamento da apostila... Chegou aqui, deu confusão porque a apostila estava muito errada! Então eu acho que deveria, sim, ter mais curso de formação. É... Buscar parcerias mesmo pra EJA! Eu acho que EJA tinha que ter um algo mais! Tinha que ter um diferencial! Até mesmo a UFOP já ofereceu uma coisa assim pra gente, até para os meninos! [...] Geralmente é assim, é para toda rede e, geralmente, é lá no Centro de Convenções, mais assim específico para EJA não teve nenhum não... Então faz tudo junto... Então não atende, né? É só uns anseios, né? Só uma parte da clientela que fica atendida ali né? São oferecidos em dias letivos... É realmente em início de ano ou assim... Não afeta a carga horária não... Sempre é fora da carga horária é só [riso] (Lucia).</p>	<p>Falta de apoio dos coordenadores e secretarias</p>
<p>Temos... Na universidade, a secretaria, mas assim ainda não de focar, assim, essa questão... Sempre é a questão do ensino regular! Do ensino, pré-escola, mas EJA eu não vejo muita gente especializado..., assim, falando com propriedade, assim, alguém que tenha a experiência dentro de sala de aula, porque, é..., as teorias caem todas por terra, né? Você tem que saber a teoria como uma espécie de curso de retalho para te ajudar dentro da sala de aula com a experiência... No centro de convenções ou quando a UFOP oferece alguma coisa lá... Mas, fora isso, não é tão regular quanto o Estado! [...] Normalmente, nós somos obrigados a ir porque tá dentro do plano... Não obrigado, você aceitou um contrato! Tem disponibilidade pra esse concurso x, você tem que ir (João).</p>	<p>A falta de profissionais capacitados nos cursos de formação continuada que discutem a EJA.</p>
<p>Não! Não tem. [...] Eu participei do Fórum que teve da EJA, mas não foi... Foi no ano retrasado. [...] Contínua? Não, elas oferecem alguns cursos³², mas eu não vou falar formação contínua... Poderia ter formação contínua... Às vezes, tem algum curso que a delegada de ensino passa por aqui, convida os professores pra participar... Mas, assim, contínua, é..., que você vai lá, não. [...] Participei desse Fórum. [...] O problema dos cursos é o tempo também..., que você tem que saber conciliar que, às vezes, não adianta oferecer esses cursos e esses cursos virem de encontro com o horário que você trabalha na escola... Então tem esse problema também... Às vezes, é oferecido um curso, é..., da EJA e você, às vezes, não tem como participar devido à</p>	<p>Dificuldades em participar dos cursos de formação.</p>

³¹ Secretária do Município de Educação de Itabirito.

³² Se referindo às secretarias de Educação e universidades.

<p>sua carga horária... Então o que você vai fazer? Aí vai dispensar, vai mexer com a escola inteira... Que eu, por exemplo, eu trabalho com a EJA, mas também trabalho com regular também... E isso não é um problema só meu, acredito que, em outras escolas, também tenha isso... Às vezes, o professor da EJA não trabalha só naquele turno, trabalha em outro... Então, assim, pra dispensar o professor, eu acho que fica meio complicado. [...] Mas ela é extremamente necessária, extremamente necessária! Eles teriam que ter uma forma, eu não sei se é reformulação de carga horária, o que deveria ter pra deixar destinada a formação. É... Pra você trocar as experiências... O que que tá dando certo, o material, o tipo de turma que é num lugar, o tipo de turma que é em outro, entendeu? Então, você troca informação e, com isso, você vai só melhorando... Só melhorando... Você faz uma autoavaliação e começa a melhorar (Ângela).</p>	
<p>Não... Desde que eu estou não... Não, eu como professora em sala, agora não... Mas parece que já teve aqui sim... Mas eu não estava aqui dando aula. [...] É importante... Quanto mais você capacitar, melhor, né? Mas com a Educação de Jovens e Adultos... Você tem a formação mais para adolescente, então, pra Educação Infantil, Ensino Fundamental, né? É... Anos Iniciais, para os Finais também, mas pro EJA, a Educação de Jovens e Adultos, nós não temos. Mas aí, nesse caso, é... A capacitação que eu tenho é pós..., em supervisão... Tenho da educação inclusiva... É... Tenho LIBRAS. [...] Esses me ajudou através da didática... Pra você trabalhar sim... Ajudou sim, bastante, apesar de não ser voltada pra EJA, mas por ser voltada para disciplina que é a Matemática em geral... Ajuda porque a didática de como você trabalhar... Te ajuda tanto no Fundamental, quanto na EJA e quanto na Educação Infantil também (Rosa).</p>	<p>Necessidade de formação continuada voltada para a EJA</p>
<p>Não... Eu nunca fiz! Nenhuma! [...] Leio muito... Leio, vou em internet, abro alguma coisa, leio! Pego sugestões com outras pessoas de outras escolas, entendeu? E aí é assim. [...] Assim, uma reciclagem, de vez em quando... Às vezes, até tem a gente é que não fica sabendo, né? E, às vezes, você fica também e não tem nem tempo de ir..., porque realmente eu não tenho tempo não, eu trabalho em duas escolas, então é meio complicado, entendeu? (Marta).</p>	<p>A carga horária não permite a participação em cursos de formação.</p>
<p>Tem direto! Ano passado teve o ano todo! É prefeitura junto com a..., quer dizer, a coordenadora nossa... Sempre é ela que traz. Agora eu não sei se é parte dela ou da prefeitura... Deve ser a prefeitura, que ela trabalha lá. Tem o ano todo, nos tivemos vários cursos em Mariana, lá na universidade! [...] Que, assim, nós fizemos várias! Nós fizemos um estudo de uma apostila que a coordenadora pedagógica trouxe de Belo Horizonte! Sobre educação de jovem e adulto e projetos. E o fórum foi muito bom! Uma menina daqui apresentou o nosso projeto que nós fizemos ano passado (Carmem).</p>	<p>O incentivo do coordenador pedagógico.</p>
<p>[...] A gente participa do Fórum, entendeu? Que cada um vai falando uma coisa... As dificuldades que tem... As escola... A coordenadora pedagógica consegue através da UFOP, de Ouro Preto! Assim, se tivesse até um curso especializado assim, sabe? É... De repente, até fazia! [...] Eu fiz curso de LIBRAS. Ah... Teve uns outros cursos, de oficina aqui em Diogo, que é trazido pela secretaria de Educação... Aí a gente participa... Que nem ano passado, teve de LIBRAS. No início do ano, teve de</p>	<p>Formação continuada pelos fóruns de EJA.</p>

LIBRAS e tem a pós também, né? [...] É sobre a EJA... Tem uma parte lá só de EJA (Jane).	
ESPECIFICIDADES PARA TRABALHAR NA EJA	Indicadores
<p>Com certeza! É... O que a gente percebe, nessa vida toda discutindo com alguns professores da universidade, não... Você não tem nada específico, talvez agora começa a ter dentro do estudo acadêmico alguma coisa voltada para a Educação de Jovens e Adultos! E você já tem uma dificuldade quando o aluno forma..., sai da universidade para dar aula no ensino regular, mesmo com todos os estágios dele, imagina na Educação de Jovens e Adultos, que é totalmente diferenciada! Você não tem condições..., infelizmente, as pessoas acham que a EJA, é..., fazer um resumo do ensino regular e não é isso! É você resgatar a cidadania. Então, pra resgatar a cidadania, tem que ter um trabalho diferenciado em termos de mostrar pra eles não só o conteúdo! Mas, primeiro, um conteúdo básico, do dia a dia deles, da realidade deles, isso é de suma importância e, depois, você discute cultura, discute valores, você está quase com pessoas ali da sua idade ou mais velha do que você! Então precisa, necessariamente, obrigatoriamente fazer um curso específico para entender a Educação de Jovens e Adultos! Que, às vezes, algumas professores entendem que, é...: “Passamos, mas não sabem nada”. Ele não está trabalhando com a realidade do aluno, ele está comparando com outros parâmetros que não têm sentido! Ali, nos estamos resgatando a cidadania! Mais importante que conteúdo é resgatar a cidadania de que, de uma certa forma, é a sociedade que provocou essa questão dele estar ali naquele momento... Então é esse que é o fator fundamental que alguns professores não entendem! Porque não têm uma formação para, especificamente, entender o que é Educação de Jovens e Adultos .</p> <p>Uma matéria voltada diretamente para a Educação de Jovens e Adultos sim... Precisa, com certeza, porque, é..., é... Mais cedo ou mais tarde, esse aluno que está formando, ele vai se deparar com a escola de jovens e adultos (Marcos).</p>	Entender o que é EJA
<p>Acho. Principalmente para mostrar..., para a gente conseguir transformar esse conhecimento que o aluno traz, com o conhecimento que a gente consegue construir com ele, e transformar isso em atitudes em ação! O que eu faço com isso que eu sei? O que faço com isso que eu aprendi? Onde que eu vou aplicar isso? O que, que eu faço com isso tudo que eu sei?</p> <p>Acho. Olha, eu acho que já passou da hora de um professor ser formado em uma área só para trabalhar com adultos. Você precisa ter um conhecimento muito grande de Psicologia do Adulto, de Andragogia. Você precisa ter um grande conhecimento de Didática para essa faixa de idade, você tem que ter um ótimo conhecimento em leitura..., leitura de imagem..., leituras diversas..., leitura que a gente faz no dia a dia... Você tem que ter percepção pra trabalhar com eles e conhecer um pouco de tudo... Você tem que saber Geografia pra associar, né?, com a Ciência, com a História, principalmente com a História: por que que era assim e por que que hoje esta assim? E se continuar assim, onde que a gente vai parar? Tem que ser uma formação mais completa... Isso, não acho que seja só na Educação de Adultos, na escola básica precisa mudar urgente o jeito de formar professor (Lourdes).</p>	A didática na EJA

<p>Acho mais importante, para se dar aula com EJA, é ter jeito... Para dar aula pra eles... Porque você tem que procurar sempre de fazer o ensino de uma forma mais..., mais fácil para que eles entendam, né? Então, às vezes, tem uma pessoa que tem o mestrado..., mas que não sabe ensinar! Então, isso não resolve... Então a pessoa tem que..., tem que ter um jogo de cintura de saber..., de saber lidar com adultos para que, de uma forma, todos aprendam Sim, eu acho! E, de preferência, um currículo bem resumido... Para que eles peguem o básico, para que eles ensinem mesmo o básico. Ler e escrever, né? Fazer a contas, saber... Uma coisa bem prática para vida deles. [...] Porque os alunos já são adultos, né? É o que eles procuram para vida deles..., que é ler e escrever e saber lidar com situação lá fora, né? (Helena).</p>	<p>A didática na EJA</p>
<p>Sim... Eu acredito que sim... O professor, pra trabalhar com EJA, ele tem que ter uma formação específica e também tem que ter um certo perfil para trabalhar com esse aluno, não é? Tem que ter um jogo de cintura para trabalhar com esse adulto. Porque o aluno adulto, ele não é igual criança. A criança, você trabalha, ela memoriza e... O adulto não, ele é mais difícil pra memorizar, ele chega aqui, muitas das vezes, ele trabalha o dia todo, ele chega cansado e aí você tem que trabalhar dentro da realidade de cada aluno... É... As suas aulas são voltadas mais para realidade daqueles alunos que estão ali... Na verdade, nós não temos um plano de curso específico... A gente faz uma adaptação do regular... A gente vai fazendo uma adaptação do plano de curso... E a gente não tem muita coisa específica de EJA não, é uma adaptação mesmo.</p> <p>[...] Eu acho que ele deveria fazer cursos de pós-graduação voltados mais para EJA, tá? Seria assim... Eu acredito... Seria participar de oficinas..., oficinas voltadas pra essa área da EJA e cursos de pós-graduação que dão ênfase à EJA também Deveria sim... Eu acho que o professor, para trabalhar com EJA, trabalhar com adulto, ele tem que ser um professor diferente, ele tem que ser um professor especial, ele tem que gostar daquilo que ele faz, ele tem que gostar de trabalhar com EJA... Alfabetização... Com certeza! Porque, em minha opinião, o aluno que chega aqui, é..., sem experiência nenhuma... Quer dizer, ele chega aqui, ele não sabe pegar num lápis!... Se o professor também não tiver interesse, as aulas ficam desmotivadas (Carolina).</p>	<p>Necessidade de formação específica/ Conhecer o perfil dos alunos.</p>

<p>Enquanto educação básica sim. Mas aí, quando a gente pega, assim, é..., Ensino Médio, né? E aí ele vai ser cobrado para o mundo, então um professor específico só para EJA, eu acho que ia ficar muito sobrecarregado... Mas, para o Ensino Fundamental é interessante, até mesmo assim nem que seja uma pós-graduação, né?, voltada só para metodologia EJA, eu acho que iria fazer um apanhado legal!</p> <p>Porque, é... A gente, quando a gente trabalha, você tem o ano inteiro para você desenvolver certas habilidades, né? Então, na EJA, você já tem metade do tempo para estar desenvolvendo essa habilidade! Essas habilidades, muitas vezes, têm que começar do zero! É gente com vinte ou trinta anos, não é? Tem gente que sofreu um trauma e parou de estudar! [...] A questão assim, é..., as áreas sociais, não é? Eu acho que é bem válido! [...] É por causa da vivência da clientela, não é! Então, muitas vezes, acho que ter um conhecimento maior nas áreas sociais. Ciências Humanas, eu acho que é válido também... Até mesmo porque tem muita evasão! (Lucia).</p>	<p>Estudos voltados para as áreas sócias para compreender o perfil.</p>
<p>Eu acho, acho que você tem que tentar, pelo menos, ler a bibliografia a respeito. Porque é um público diferenciado! [...] Você tem que ver... É um trabalho antropológico mesmo, você tem que entrar olhar e se você é... O perfil de cada um... Tem pessoas que se dão muito bem com crianças! Mas, se colocar numa sala de EJA, morre. [...] Filosofia. Porque é a única coisa que eles interessam! Porque, se você discutir..., não a Filosofia, é..., no sentido do..., mais do problema que o autor propõe... Por exemplo, é..., uma coisa que eu discuto muito com os meus alunos que é terreno... Eu discuto muito o amor dentro da sala de aula, principalmente em Platão que trata isso e, mais tarde, Otero e Gasset, vai tratar essa questão do amor... Então essas questões, eu acho fundamental. A Filosofia eu acho fundamental</p> <p>Não! Um currículo propriamente não... Eu acho que uma especialização sim. Ele tem que ter o básico, como todo professor tem que ter. Agora, se ele vai especializar em EJA, é outra coisa... Agora uma especialização, sim! (João).</p>	<p>Estudos voltados para área da filosofia e antropologia</p>
<p>É importante... É importante... Porque, se você tiver uma formação diferenciada, você pode atendê-los de forma melhor... Quando você não tem... Igual quando eu peguei, eu não tinha... Formei em Letras, Licenciatura em Língua Portuguesa para o ensino regular e Ensino Médio. Aí comecei a dar aula para EJA, aí me passaram que era um projeto de jovens e adultos..., pessoas que ficaram um tempo sem estudar e retornaram. Aí, na hora que você chega e vê o pessoal realmente adulto, aí você começa ter um monte de dúvidas, né? [riso] Será... Como que eu vou trabalhar esse texto? Não é adolescente, são adultos, eles têm toda uma história de vida, né? Então, para isso, é importante você ter uma formação diferenciada!</p> <p>Eu não sei próprio! Mas que deveria ter uma área que especificasse a formação da EJA sim. [...] É também junto as outras deveria ter EJA, Educação de Jovens e Adultos deveria ter, é..., mais disciplinas que focassem isso com certeza. [...]. Mas se, pelo menos, você tiver tido alguma disciplina que te dê uma base, falando: “Olha...”, que te oriente, pelo menos um</p>	<p>A didática na EJA</p>

<p>pouco, porque a prática você aprende muito..., mas a formação, ela te dá embasamento para você tomar suas atitudes, então, por isso, que é importante ter! (Ângela).</p>	
<p>Bom, seria bom [...] que aí te daria mais, é... Como que eu te falo? Você aprenderia até mais... Mas, desde que não seja só, é..., só da didática, né? Ensinaria como trabalhar, igual na Matemática. [referenciando-se à licenciatura] Então eu acho que também deveria ter nem que seja um pouco de jovens e adultos (Rosa).</p>	<p>Considera a sua formação suficiente.</p>
<p>Assim eu acho... Eu já sei como trabalhar com eles e tudo mais... Eu acho que, se tivesse assim um... alguma formação por fora, talvez ajudaria... Assim... Embora... Trabalho... Assim, já acostumei a trabalhar com eles... Já sei como trabalhar, entendeu? Mas faz falta, não é? A gente ter assim... Uma capacitação, não é? Para melhorar o trabalho da gente! De repente, você vai olhar um trabalho diferente de trabalhar, não é? Eu acho que cada um na sua área, o de Geografia na Geografia, o de Língua Portuguesa em Letras, né? Cada um na sua área! Eu acho! (Marta)</p>	<p>Necessidade de uma formação/uma capacitação</p>
<p>Já [participei]. Ajudou muito, muito... A diferença é igual eu estou te falando, que, antes, a gente imaginava trabalhar igual com criança, e lá gente obteve esse conhecimento que não deve trabalhar do mesmo jeito, é que a gente tem que trabalhar de forma diferente... Que, igual aqui, essa turma daqui, qualquer coisa que gente vai trabalhar, eles aceitam... Para eles, está bom e contribuem com boa vontade e tudo, mas tem lugar que eles falam: “Ah, eu não vou, não está ensinando igual ensina as crianças!” Eles querem uma coisa diferente!</p> <p>Precisa porque, assim, é..., para a gente saber como trabalhar, né? Não trabalhar de qualquer jeito. [...] Ah, eu acho que precisa de todas... Mais o Português e a Matemática mais. [...] Porque é o que eles vivenciam direto... Igual Matemática..., o tempo todo eles têm Matemática, né? Vai fazer um copo de arroz! Um litro de leite! Para fazer um bolo! As medidas! Então eles convivem diretamente... Quantos ovos! Agora o Português, eles vão fazer... O arroz... Vai fazer uma lista, entendeu? Eu acho que é mais importante .</p> <p>Eu acho que sim, porque a linguagem, para eles, não é assim totalmente diferente... Igual a gente sempre vê que muito professor trabalha o mesmo conteúdo que trabalha com criança e não é igual... Eles mais... Às vezes, eles chegam... Igual hoje, não falaram “não”. Mas sempre chega e fala assim: “Nós queremos aprender conta, nós queremos aprender isso”, e mais voltado para o modo deles, para o jeito deles... Que, às vezes, assim precisa daquilo que eles convivem, uma receita... É... “Vamos supor que vamos fazer uma receita, uma receita de bolo de chocolate.” Aí, eles vão trazer e como</p>	<p>Necessária, para saber como trabalhar.</p>

<p>fala, a gente vai escrever junto, aí depois vão pesquisar, né? E outra também: rótulo. Trabalhar com rótulo que aí cada um traz de casa. Um traz de arroz, outro de feijão, de macarrão. Aí lê com eles, né? E depois monta tipo um mural e cada um vai lendo... Aí é, tipo assim, é aquilo que eles trazem, não é aquilo que eu quero, que se for por mim, eu vou pegar a mesma coisa que trabalho de dia, facilita meu trabalho... Aí eu já faço diferente (Carmem).</p>	
<p>Para trabalhar lá com EJA tem que ter muita paciência e muito respeito com esse pessoal, entendeu? Porque, para eles, sim é sim, se não é não... Você pode ver a sala como está cheia? Entendeu? E aí não é fácil... Porque eles têm o jeito deles, eles gostam de como ser tratados... A gente não pode tratar uma pessoa do jeito que gente trata uma criança... É uma forma diferente... Um adulto... A EJA do adulto... Educação Jovem e Adulto é uma coisa. [...] Para trabalhar com a EJA tem que gostar... Não é só: “Ah, vou pegar a EJA”. Não é só isso, tem que gostar mesmo... Se você não gostar, não dá certo... Porque, se o aluno não for com a cara do professor, não dá não! (Jane).</p>	<p>É necessário para conhecer as particularidades dos alunos</p>
<p>CATEGORIA: FÓRUM DE EJA DA REGIÃO DOS INCONFIDENTES</p>	<p>Indicadores</p>
<p>É... É... Exatamente o que estava falando... Há pouco tempo, agora a superintendência foi lá dar um esclarecimento para nós, para trazer o fórum da EJA..., mas acabou sendo em um sábado e a gente não fez... Eu acho que está faltando um pouco mais de entusiasmo, um pouco mais de incentivo da Secretaria Municipal de Educação, porque, quando a gente percebe que lá dentro não tem pessoas específicas, com conhecimentos claros, que traz pra nós um pouco de desânimo..., e como, ao mesmo tempo, os professores que estão na escola da Barra, na Escola Municipal Monsenhor Castilho Barbosa [citando a escola em que trabalha como professor da EJA] têm uma experiência muito grande... Não estou dizendo que experiência seja ligada à qualidade, não necessariamente... Apesar que nós temos grandes professores lá..., a maioria, se não todos..., acaba desanimando fazer esses cursos! Que, às vezes, a gente vê nesses cursos, é..., a gente acha que não vai trazer novidades... Acha... Não creio que essa é a realidade, vai trazer e vai trazer muitas experiências sim... Mas existe um desânimo por falta de incentivo por parte da secretaria de Educação. Essa é a questão, incentivo maior por parte da secretaria de Educação e um planejamento..., que você já saiba disso com bastante..., com antecedência..., dos cursos, é..., é..., um incentivo maior pra que a gente possa realmente participar com satisfação. É isso que eu percebo... Agora não tenho dúvida da importância do Fórum... Talvez trazendo ele para dentro da escola... Talvez também seria um facilitador porque você veja bem, é..., todos os professores que estão na Educação de Jovens e Adultos na escola municipal [cita a escola que ele trabalha], é..., trabalham em outras escolas... É a realidade do professor... Eu, por exemplo, tenho trinta horas que, com certeza, vira mais de trinta na semana, como vice-diretor em uma escola, mais as quinze da escola como professor... Então, se trouxesse mais para dentro da escola, seria mais interessante (Marcos).</p>	<p>A Falta de Tempo e de planejamento por parte das secretarias.</p>

<p>Várias vezes. Neste ano de 2015, eu participei no último encontro que teve que, foi num sábado inteiro. É... Eu deixei a minha contribuição, a minha sugestão... Eu sempre acho que, é..., dão muita ênfase ao relato! Mas falta caminhar mais, como que poderiam ter sido, é..., qual que é a condução pedagógica que a gente poderia ter dado aqui, sabe? Apresentar situações-problema para os professores que estão lá, evidentemente, como um grupo que desse apoio pedagógico para esses professores aprenderem a planejar, com base no conhecimento que esse apoio pedagógico pudesse dar, para que eles aprendessem a planejar para adultos. Não tem formação relacionada com situação-problema (Lourdes).</p>	<p>A falta de discussão sobre formação do professor de EJA</p>
<p>Eu acho que o Fórum contribuiu..., porque lá eu pude ver as experiências das outras escolas e a gente pode ver o que a gente está fazendo e pode ver o que as outras escolas estão fazendo e pode pegar ideia de lá e implantar aqui (Helena).</p>	<p>Troca de experiências</p>
<p>Já... Já participei de vários! [...] Olha, os Fóruns, ele contribuiu da seguinte forma... Para que, é..., a gente pudesse fazer um planejamento específico..., mas dentro da realidade do aluno... Na verdade, a gente... Não temos um específico, mas o fórum contribui pra isso..., pra que o professor possa ir, a cada dia, se atualizando e..., fazendo o seu planejamento, avaliando o aluno no dia a dia... Ele nos ensina que o aluno da EJA..., ele tem que ser avaliado não é com prova..., mas ele tem que ser avaliado no dia a dia, nas atividades propostas em sala de aula... Esse aluno tem que ser avaliado todos os dias, avaliação contínua (Carolina).</p>	<p>Contribui para que o professor amplie o seu olhar para o ensino na EJA.</p>
<p>Já teve aqui em Mariana! Acho que duas vezes, né? Os que tem, a gente participa! Os de fora, a gente nunca participou não! Acho que nem a secretaria! Porque isso é acesso das secretarias, né? E aí... Aí é muito complicado. [...] É válido, é muito válido! Até mesmo pros alunos, né? Eles vão também! Eles não se sentem, né?, sozinhos, né? Tem outros, em outras regiões, então é interessante! Veio o pessoal de Itabirito! Foi ano passado! Acho que foi ano passado! Tem o pessoal de Itabirito, então é muito válido, né?, válido, sim... Contribui nas trocas, né? Acaba trocando experiência, né? (Lucia)</p>	<p>Troca de experiências.</p>
<p>É, o fórum bate normalmente com os meus horários de aula! Então, se a secretaria não nos libera, a gente não pode ir! Então, eu nunca participei! [...] Então, o fórum é importante sim! Tem que ter sim, você não pode querer implementar um padrão ou um ciclo de debate se você não tem um elo..., é..., aglutinador de todas as tendências. O problema é que a academia ainda está cheia de flores ainda... Nós somos de uma... A universidade é muito recente... Eu conheci na... Não sei se hoje continua assim... Havia muito estrelismo, muitos caras disputando... Colegas meus, hoje, que são intelectuais respeitados na Alemanha e etc. continuam a mesma coisa, um egocentrismo sem fim, está entendendo? Não adianta você ser um grande... filósofo, um grande historiador, se você não tem uma base de uma pessoa que está fazendo Filosofia, né? O velho Kant falava: “Se você quer construir uma nação, constrói uma cidadania primeiro, e se você não tem educação, não tem cidadania”. Isso é equação básica. [riso] Está entendendo? (João).</p>	<p>Não participa devido a carga horária de trabalho.</p>

<p>Muito bom. Sim, participei de um. [...] Ele contribuiu... Eu acho... Eu queria que fosse mais. [riso] Eu achei que foi muito pouco. [riso] Eu queria que fosse mais, sabe? Eu não sei se é possível, mas é muito bom. O que contribuiu é que você repensa a sua prática... Esses cursos que gente faz de capacitação... Você começa a pensar no que você pode mudar! Porque, assim, se você cruzar os braços e falar que não tem jeito, aí que não vai ter mesmo, né? Mas, se você ficar..., falar: “Não, o que eu posso melhorar dentro do que foi me passado que é possível fazer?” Porque também falar que você vai colocar tudo em prática é ilusão! É dentro do que é passado e dentro do que é possível fazer, né? Ajudando dentro de um determinado contexto... O que foi te passado, você vai melhorar em cima do que você ouviu das pessoas que têm experiência, das pessoas que são capacitadas a trabalhar com a EJA, por isso que acho muito válido!... Ah, muito válido aí dentro do que te passam, você já se orienta melhor, você não se sente assim tão insegura, já tem mais firmeza, já tem mais segurança na hora de elaborar um planejamento... De falar: “Não, as pessoas que trabalham com a EJA seguem essa linha aqui... Então, dentro da minha realidade, eu vou trabalhar aqui”, mas você sabe que você está dentro de um... de um, vamos dizer assim..., você já foi orientada para trabalhar daquela maneira... É... Já conhece algum trabalho, então, por isso, que eu acho muito importante essa formação (Ângela).</p>	<p>Traz contribuições que ajuda o professor a repensar a sua prática.</p>
<p>Não. Não participei. [...] Seria... Eu, para mim, quanto mais curso, melhor... Dentro da área que eu estou, para mim, é bom... Uai... Eu... Como é que eu falo? É... A pós-graduação mesmo..., já é uma que eu busquei... Não é oferecida pela secretaria... A licenciatura em Matemática foi outra que eu busquei e fora outras, né? E tem a internet que tem muitos curso on-line e que eu busco formar mais (Rosa).</p>	<p>Não participou,mas entende o espaço como sendo importante.</p>
<p>Não, nenhum! Leio muito... Leio, vou em internet, abro alguma coisa, leio! Pego sugestões com outras pessoas, de outras escolas, entendeu? (Marta).</p>	<p>Não participou</p>
<p>Já [participei]. Ajudou muito, muito... A diferença é igual eu estou te falando, que, antes, a gente imaginava trabalhar igual com criança, e lá gente obteve esse conhecimento que não deve trabalhar do mesmo jeito, é que a gente tem que trabalhar de forma diferente... Que, igual aqui, essa turma daqui, qualquer coisa que gente vai trabalhar, eles aceitam... Para eles, está bom e contribuem com boa vontade e tudo, mas tem lugar que eles falam: “Ah, eu não vou, não está ensinando igual ensina as crianças!” Eles querem uma coisa diferente! (Carmem).</p>	<p>Contribuiu para repensar a pratica</p>

Já... Contribuiu muito... Que a gente aprende... A gente vê muito depoimento de professores..., das dificuldade... Da... Relato dos alunos... Como que eles gostam, entendeu? Aí... Muito bom. [...] Fez... Fez diferença, né? Que a gente troca muita experiência... A gente acha que Diogo está assim, mas não tá... Tem outros lugares melhores, outros nem tem..., entendeu? São muitos interessantes esses encontros, eu acho muito bom... Até então, ano passado, não teve nenhum! (Jane)	A troca de experiências.
--	-----------------------------