



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRAL DE EDUCAÇÃO - CEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

ANDREZA PEREIRA DE SOUSA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS/PB: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Campina Grande-PB

2016

ANDREZA PEREIRA DE SOUSA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS/PB: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a
Coordenação do Curso de Graduação em
Pedagogia em cumprimento à exigência para
obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia
pela Universidade Estadual da Paraíba.

Orientadora: Prof.^a Dra. Elizabete Carlos do Vale

Campina Grande-PB

2016

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S729f Sousa, Andreza Pereira de
A formação de professores para a educação de jovens e adultos no município de Queimadas/PB [manuscrito] : desafios e possibilidades / Andreza Pereira de Sousa. - 2016.
36 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.
"Orientação: Profa. Dra. Elizabete Carlos do Vale, Departamento de Educação".

1. Educação de jovens e adultos - EJA 2. Formação de professor 3. Prática pedagógica I. Título.

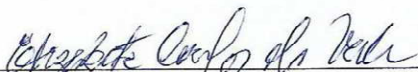
21. ed. CDD 371.12

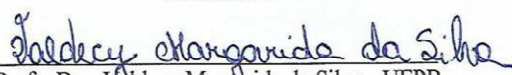
ANDREZA PEREIRA DE SOUSA

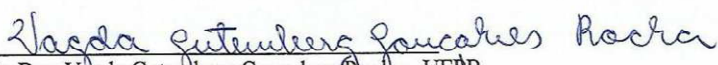
**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS/PB: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a
Coordenação do Curso de Graduação em
Pedagogia em cumprimento à exigência para
obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia
pela Universidade Estadual da Paraíba.

Aprovado em: 25/10/2016


Prof. Dra. Elizabete Carlos do Vale - UEPB
Orientadora


Prof. Dra. Valdecy Margarida da Silva - UEPB
Examinador


Prof. Dra. Vágda Gutenberg Gonçalves Rocha - UEPB
Examinadora

CAMPINA GRANDE/PB

2016

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia, socorro presente na hora da angústia, e a minha mãe Marilene, que com seu cuidado e dedicação foi quem deu, em alguns momentos, a esperança para seguir.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me dado saúde e força para superar todas as dificuldades e obstáculos ao longo dessa caminhada.

Agradeço a minha mãe Marilene, quem me deu todo apoio, incentivo nas horas difíceis, de desânimo e cansaço, que não me deixou desistir. Obrigada meus irmãos e sobrinhos, que nos momentos de minha ausência dedicados ao estudo superior, sempre fizeram entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente!

Ao Márcio Guilherme, por ser a junção de namorado/amigo e protetor, por compreender meu cansaço, meu estresse e minhas exigências.

Agradeço, com muito carinho, às colaboradoras desta pesquisa, pela paciência, disponibilidade durante as entrevistas, amorosidade e interesse em contribuir.

A minha orientadora, Elizabete Carlos do Vale, que me orientou com toda paciência do mundo, a quem sou grata a todo instante por ter aceitado o meu convite.

A minha amiga/irmã Quézia, que esteve comigo nessa caminhada todos os dias, que sempre estava presente nos melhores e piores momentos dessa luta.

Agradeço a todos os professores por me proporcionar o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional ao qual me dediquei ao longo desse tempo.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada!

“Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender”.

(Paulo Freire - 1997)

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS/PB: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

RESUMO

A problemática do presente trabalho evidencia nossa inquietação acerca da importância da formação inicial e continuada de professores/as que atuam na Educação de Jovens e Adultos - EJA, dado os desafios inerentes a essa prática docente. Como referencial teórico, buscamos dialogar com o aporte dos estudos de Gatti (2004), Nóvoa (1992), Freire (19997), Arroyo (2007), Behrens (1996), Di Pierro (2010), Soares (2002), entre outros que discutem sobre a formação de professores/as de forma geral, e de modo particular da EJA. A pesquisa, do tipo estudo de caso, foi realizada com cinco (05) professoras que atuam na EJA, da rede municipal de educação do município de Queimadas/PB e a coleta de dados foi realizada via entrevistas semiestruturada. Objetivamos com esse trabalho refletir sobre a importância da formação inicial e continuada dos/as professores/as que atuam na EJA e seus impactos na prática pedagógica no cotidiano da sala de aula. Partimos da compreensão de que é fundamental ao professor que atua na EJA ter além do processo formativo mais amplo, uma formação mais específica para melhor desenvolver sua prática docente, dada a complexidade e as especificidades da mesma e dos sujeitos que a constitui.

Palavras chaves: Educação de Jovens e Adultos. Formação de professor. Vozes das professoras.

ABSTRACT

The work of this issue shows our concern about the importance of initial and continuing training of teachers / those working in the Youth and Adult Education - EJA, given the challenges inherent in this teaching. As a theoretical framework, we seek dialogue with the contribution of Gatti studies (2004), Novoa (1992), Freire (19997) Arroyo (2007), Behrens (1996), Di Pierro (2010), Soares (2002), among others to discuss the training of teachers / as in general, and particularly the EJA. The research, the type case study was carried out with five (05) teachers who work in adult education, the municipal education network in the municipality of Queimadas / PB and the data collection was carried out through semi-structured interviews. We aim with this work reflect on the importance of initial and continuing training / the teachers / those working in adult education and their impact on teaching practice in the classroom everyday. We start from the understanding that is fundamental to the teacher engaged in adult education have beyond the broader educational process, more specific training to further develop their teaching practice, given the complexity and the specifics of it and of the subjects that is.

Keywords: Youth and Adult Education. Teacher training. Voices of teachers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EJA: LACUNAS E POSSIBILIDADES.....	11
2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A DE EJA: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS/PB	16
2.1 Algumas considerações sobre o percurso metodológico do trabalho.....	16
2.2 A EJA no município de Queimadas/PB: vozes das professoras.....	18
2.2.1 Atuação na EJA: ingresso e tempo de experiência.....	18
2.2.2 Concepção de EJA e importância da formação continuada.....	20
2.2.3 Como a EJA é vista nas escolas.....	24
2.2.4 Dificuldades e superação para trabalhar com a EJA: onde buscar os subsídios necessários?	25
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
4. REFERENCIAS.....	35

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como abordagem a formação de professores na Educação de Jovens e Adultos - EJA. A preocupação em desenvolver o trabalho sobre essa temática tem como referência principal a minha experiência como professora nessa modalidade de ensino no município de Queimadas/PB, e, aliado a esse aspecto, os estudos desenvolvidos nos Componentes curriculares de “EJA” e de Aprofundamento em “Práticas Curriculares em EJA” ofertado no curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. A partir dessa experiência teórico/prática, me interrogava sobre os desafios cotidianos enfrentados pelos/as professores/as que atuam na EJA e de que forma o processo de formação inicial e continuada contribuem para o enfrentamento de tais desafios. Para tanto, busquei dialogar com algumas professoras que atuam nessa modalidade de ensino no referido município sobre as suas impressões e avaliações sobre o processo formativo vivenciado pelas mesmas e sua incidência no enfrentamento dos desafios cotidianos da sala de aula. Desse modo, objetivamos no presente trabalho refletir sobre a importância da formação inicial e continuada dos/as professores/as que atuam na EJA e seus impactos na prática pedagógica no cotidiano da sala de aula.

Sabe-se que os desafios da prática docente em qualquer nível e/ou modalidade de ensino são diversos, porém na EJA, esses desafios são mais complexos, principalmente pela diversidade de sujeitos e conseqüentemente, de motivações, pelas especificidades do currículo, pelo tempo pedagógico curricular diferenciado, etc, exigindo-se dessa modalidade, um estatuto próprio, bem como formação específica para os professores que atuam na mesma. A partir da minha experiência docente, afirmo que é preciso superar a ideia e a prática construída ao longo da história da EJA de que qualquer pessoa que tenha um mínimo de escolaridade pode ser professor/a da EJA. Ao contrário, o/a professor/a que atua na EJA tem que estudar bastante, vivenciar processos formativos contínuos para lidar com a complexidade da EJA.

No geral, o/a professor/a (tratando mais especificamente do pedagogo) que atua na EJA “carrega” em sua prática pedagógica “modelos” de professores/as e de práticas mais comumente ligadas à docência com crianças, seja pelo processo formativo vivenciado no curso de pedagogia, seja pela referência de professor/a experienciada ao longo da sua trajetória escolar. Isso faz com que muitas vezes, na sua forma de atuar em sala de aula reproduza tais modelos sem um processo de elaboração pedagógica mais

refletido e analisado, a partir do contexto e da especificidade educativa em que está inserido.

Atuar na EJA exige do/a professor/a a compreensão acerca da importância, do papel e das funções dessa modalidade, considerando especialmente, a realidade e o perfil dos/as alunos/as. Nesse sentido, é fundamental que se estabeleça na prática educativa um diálogo constante com os sujeitos da EJA considerando que os mesmos retornam à escola através da EJA impulsionados por motivações e interesses diferentes e diversificados, completamente diferentes dos sujeitos que frequentam a chamada “escola regular”. Desse modo, é fundamental que o/a professor/a tenha sensibilidade para entender quem são esses sujeitos, não reproduzindo práticas pedagógicas que reforcem o preconceito, especialmente quanto a sua capacidade de aprendizagem.

Neste sentido, é de fundamental importância não infantilizar o jovem e o adulto aluno da EJA, compreender que o tempo de aprendizado tem suas especificidades, que nem todo material didático contribui para o desenvolvimento da aprendizagem, etc. Essas especificidades exigem do/a professor/a conhecimentos sobre quem é o/a aluno/a da EJA; quais motivações impulsionam seu retorno à escola; que conhecimentos e experiências de vida têm; como poderá definir melhor os conteúdos a serem trabalhados, entre outros. Tais aspectos remetem para uma necessária formação mais específica para atuar na EJA, ou seja, não só uma formação inicial mais também uma formação continuada que esteja atenta a essas especificidades inerentes a prática pedagógica na EJA. Nesse sentido, algumas questões impulsionam-nos a reflexões, como: Quais as especificidades formativas para o/a professor/a de EJA? Como pensar propostas formativas que de fato contribuam para que o/a professor/a que atua na EJA enfrente melhor os desafios da prática pedagógica? São essas reflexões iniciais que impulsionaram a realização do presente trabalho que está estruturado em 03 capítulos.

No primeiro capítulo apresentamos uma breve reflexão sobre a formação de professores/as de maneira mais geral e de modo particular sobre as especificidades formativas do/a professor/a de EJA. No segundo capítulo abordamos o foco central do trabalho que é uma reflexão sobre a prática pedagógica e a formação do/a professor/a de EJA, a partir da experiência de professoras do município de Queimadas/PB. No terceiro e último capítulo tecemos as nossas considerações finais sobre a temática estudada.

1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EJA: LACUNAS E POSSIBILIDADES

A formação inicial do professor deve ser um espaço que possibilite a este sujeito reconhecer-se como um profissional, a partir da constituição da formação da identidade docente e da construção de saberes teórico-práticos que contribuam para o exercício da docência. Tomando como referência a ideia de que a formação implica, conforme ressalta Farias (2011, p. 67), o “reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e das mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriedade de propostas de formação de determinada sociedade”, é fundamental compreendê-la como algo inacabado, com lacunas, mas profundamente comprometida com a maneira de ler, explicar e intervir no mundo. Ainda segundo Farias (ibidem), “a formação compõe-se de momentos distintos, identificados na literatura como inicial e continuada”. Desse modo, a formação inicial é a primeira etapa desse processo, porém nem mais nem menos importante do que a formação continuada. A formação configura-se como atividade humana inteligente, de caráter dinâmico, que reclama ações complexas e não lineares. Trata-se, pois, de um processo no qual o professor deve ser envolvido de modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitude de questionamento, reflexão, experimentação e interação que fomentem a mudança.

Pesquisa realizada por Bernardete Gatti (2014), intitulada de “Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais”, aponta um conjunto de aspectos que se mostram recorrentes à formação inicial de professores para a educação básica no ensino superior, como:

- a. Professores improvisados em várias áreas do conhecimento por falta de licenciados na disciplina, ou licenciandos em curso;
- b. Ausência de uma política nacional específica, articulada, dirigida à melhor qualificação da formação inicial de professores, em qualquer modalidade;
- c. Pouca penetração e consideração das orientações e resultados de discussões e pesquisas sobre formação de professores na institucionalização dos cursos formadores nas diferentes áreas disciplinares abrangidas;
- d. Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso de licenciatura mantendo a tradição do foco disciplinar, com vaga referência à formação de professores, e muitas delas tratando praticamente apenas dos bacharelados;

- e. Estruturas curriculares fragmentadas, sem disciplinas articuladoras, com ementas genéricas quanto aos saberes pedagógicos, e com visível abreviação da formação;
- f. Estágios curriculares sem projetos e apoios institucionais e com acompanhamento e avaliação precários;
- g. A conversão em ritmo acelerado da oferta de cursos presenciais em cursos à distância e o excesso desnecessário de instituições que oferecem esses cursos nessa modalidade;
- h. Questões levantadas quanto ao pouco preparo de docentes das IES para atuar na formação de professores;
- i. Há características socioeducacionais e culturais dos estudantes que procuram os cursos de licenciatura que merecem ser consideradas para sua melhor formação e permanência no curso.

Em relação à Formação Continuada, pesquisas e estudos apontam para a importância de se colocar o professor como centro do processo e da pesquisa, e a necessidade de articulação dos saberes docentes, da pesquisa da própria prática docente, da reflexão sobre a reflexão-na-ação, e da relação entre a prática de sala de aula, na escola e no contexto sociohistórico mais amplo. O estudo sobre a história da legislação da formação de professores constata que essa formação passou a ser assunto de políticas sociais, adquirindo grande visibilidade quando a escolarização se universalizou como direito de cidadania.

Para Freitas *Apud* Porcaro (2011), nos estudos atuais a avaliação tem sido identificada como algo estreitamente vinculado à questão da formação de professores, em virtude das políticas e da adoção do modelo de competências na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais. O país vive um processo de flexibilização do trabalho docente, comprometendo a luta histórica dos educadores pela profissionalização do magistério. Em consequência, os educadores estão vivendo um período de perda de referência e de incertezas.

Pensando nessa questão de formação de professores para atuarem na EJA, ao longo da década de 1990, as políticas públicas de educação no Brasil conferiram prioridade à universalização do acesso e à permanência de crianças e adolescentes no ensino fundamental, porém, um dos grandes desafios ainda hoje é o de garantir o acesso aos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir ou até mesmo ter acesso à educação básica. SOARES (2010) afirma que:

A educação voltada para essa população vem, de forma acelerada, ocupando um espaço cada vez mais importante. Com o advento das novas relações no mundo do trabalho, a EJA passou a ser focada como estratégia e elemento de requalificação profissional. No Brasil, como em outros lugares do mundo, o investimento na educação continuada

tem como característica a necessidade de formação de um significativo contingente da população que não possui a escolaridade fundamental. (SOARES, 2010. P. 80)

Enfatizamos aqui a importância das formações continuadas na EJA, oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação – SEDUC no município de Queimadas-PB, pois é através desses encontros permanentes que acontecem as trocas de experiências constantes. Além disso, há também uma diversidade de diálogo entre as experiências de outras escolas e turmas, por meio dos professores e coordenadores municipais.

No campo do aparato legal é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), que confirma a conquista da modalidade através da seção V, em seus artigos 37 e 38. Assim, é a partir da LDB que a EJA passou a ser reconhecida como uma modalidade de ensino que tem suas especificidades, e que, portanto, necessita de um profissional com formação adequada para exercer tal função. Essa preocupação com a formação do educador aparece no artigo 4º, Inciso VII da LDB, ratificado pelo Parecer 11/2000 do CNE que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

A necessidade imperativa de uma formação específica para os professores que atuam na EJA relaciona-se essencialmente, ao fato de que a configuração legal da EJA no Brasil, conforme é descrito na própria LDB refere-se, predominantemente ao direito à escolarização, uma vez que é “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria” (BRASIL, 1996). Sobre esse aspecto nos reportamos a Ventura (2012) que destaca que a legislação em vigor define a EJA como ação relacionada ao ingresso ou retorno à escolarização, dedicando uma seção específica no âmbito do capítulo da Educação Básica (seção V - Cap. II).

Além dessa seção, diretamente referente à EJA, destacam-se na LDB outras referências indiretas, como, por exemplo, no Art. 4º, a menção à oferta de “ensino noturno regular, adequado às condições do educando” e 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). Por sua vez, o Conselho Nacional de Educação trata, com detalhamento, das diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos no âmbito da educação básica, definindo-as nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000). (VENTURA, 2012, p. 72).

O artigo 62 da referida lei trata da formação de docentes para a Educação Básica incluindo a Educação Infantil e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Em relação à Educação de Jovens e Adultos “estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos [...]” (SOARES, 2003, p. 130).

Voltando para a realidade do município de Queimadas, *locus* da pesquisa e da minha atuação docente, todos os professores da rede pública de ensino, especificamente os de EJA, além da formação inicial, participam ativamente das formações continuadas que acontecem a cada bimestre e também de cursos profissionalizantes no decorrer do ano letivo. Sobre esse aspecto, reporto-me a Farias (2011, p. 68), que enfatiza a formação docente como atividade humana inteligente, de caráter dinâmico: “Trata-se, pois, de um processo no qual o professor deve ser envolvido de modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitude de questionamento, reflexão, experimentação e interação que fomentem a mudança”.

Entendo que é preciso considerar a formação como um processo de desenvolvimento profissional e pessoal no qual os professores interagem de modo coletivo, trocam experiências e possam obter novos conhecimentos acerca de problemas e dificuldades encontrados no dia a dia e até mesmo em sala de aula. No momento em que sentamos para planejar conteúdos bimestrais, estamos trocando experiências umas com as outras, na medida em que é possível naquele momento refletir sobre o nosso fazer em sala de aula como também interagir com o fazer dos colegas e estar aptos a mudar e propor mudanças, não de forma direta, mas intervir nos pontos que deixam inseguros de determinadas práticas. Ser professor significa contribuir para a formação de cidadãos, portanto, o docente faz a diferença:

A figura do professor poderia simbolicamente ser comparada com a de um maestro criativo que exigiria dos componentes da orquestra: organização, iniciativa própria, envolvimento, dedicação e, principalmente, ações coletivas desencadeadas por processos participativos. Sendo criativo, articulador, mediador e desafiador, o professor apostaria em todos os meios e recursos existentes para consolidar a construção do conhecimento (BEHRENS, 1996, p. 64).

A identidade do/a professor/a é construída ao longo da carreira docente, o que requer tempo e propostas políticas de formação adequadas. Vale salientar que identidade

aqui é entendida a partir do conceito elaborado por Hall (2006), de que esta não é um fato dado já concluído. Para o autor devemos pensar sobre identidade como uma produção sempre em processo, constituída dentro e não fora da representação. Assim, entendemos que os processos formativos não podem se restringir a formação inicial vivenciada nos cursos de licenciatura e/ou de formação de professores/as, essa deve ser entendida como um processo contínuo, pois, a realidade e o cotidiano da escola são dinâmicos e os sujeitos são diversos.

No que se refere à formação inicial de professores/as trabalhada nos cursos de licenciatura das universidades, estas focalizam mais a formação específica por área de saber, que é de extrema importância. Entretanto, em relação à atuação na EJA, pouco ou quase nada é discutido. 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, há um hiato muito grande no que se refere à formação do professor para atuar na EJA. Várias pesquisas sobre a temática alertam que a formação recebida pelos/as professores/as, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados é insuficiente para atender as demandas da educação de jovens e adultos. Nesse sentido, concluem que, para se desenvolver um ensino adequado a esse público é necessário não apenas uma formação inicial específica consistente, bem como um trabalho de formação continuada.

Muitas vezes, sem a devida qualificação, os/as professores/as desenvolvem as práticas pedagógicas ignorando as especificidades e peculiaridades dos/as alunos/as no processo de escolarização. Utilizam metodologias sem significado para os/as alunos/as, no geral trabalhadores/as, desconsiderando o contexto de vida e suas histórias. Como afirma Moura (2008, p. 46): “Na maioria das vezes, os professores utilizam o mecanismo da reprodução do seu processo de escolarização para determinar a metodologia de trabalho nas salas de EJA. Não possuem os fundamentos que lhes permitam incluir referenciais teórico-metodológicos próprios à área”.

Entendemos que as políticas e ações governamentais deveriam garantir a formação básica e continuada dos/as professores/as que atuam na educação de jovens e adultos. Neste sentido, os currículos dos cursos de Licenciaturas precisam contemplar a formação específica desses/as profissionais de forma que tenham acesso a saberes gerais e específicos numa relação teoria-prática que dê conta das peculiaridades socioculturais e pedagógicas dos jovens e adultos trabalhadores, pois, não é possível continuarmos

improvisando professores/as de jovens e adultos. Os dados estatísticos e a realidade mostram que, mesmo se houvesse a universalização da educação infantil e fundamental, ainda assim teríamos trabalhadores, desempregados e subempregados, que buscariam a escola como a agência auxiliar e, às vezes, a única agência, de acesso ao saber letrado.

Conforme afirmado anteriormente, no processo de formação inicial dos/as professores/as, cujo espaço principal, são os cursos de licenciatura, busca-se capacitar os/as futuros/as professores/as para a docência, a partir do que se define como relação teoria/prática. Entretanto, o que podemos perceber a partir de pesquisas feitas por estudiosos da área, é que de modo geral e, em particular na UEPB (salvo exceção da oferta de um componente curricular de apenas 60h no curso de pedagogia), as Universidades têm silenciado diante de um desafio tão presente no cotidiano escolar que é a formação de professores/as de EJA.

De acordo com Soares (2008), somente nas últimas décadas a formação de educadores/as de EJA vem ganhando ênfase, o que pode ser relacionado à própria configuração do campo da educação de jovens e adultos, ou seja, na prática, a realidade vem impondo a necessidade de que nos cursos de licenciatura pense-se sobre essa temática, pois a EJA tem se expandido para além de processos de alfabetização, para processos de escolarização mais amplos como o Ensino Fundamental e Médio.

2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A DE EJA: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS/PB

2.1. Algumas considerações sobre o percurso metodológico do trabalho

Leciono na EJA desde o ano de 2012, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Celestina Severina da Silva, localizada no sítio Queimadas de Dentro, zona rural de Queimadas/PB. Vale salientar que não faço parte do quadro efetivo da rede municipal de educação, atuo na condição de professora contratada. A EJA é ofertada na referida escola desde o ano de 2008, inicialmente, com o Programa Alfabetização Solidária, tendo sido desenvolvido em um período de oito meses, com aulas de segunda a quinta feira, durante dois anos. No ano seguinte (2010), a referida escola passou a ofertar essa modalidade de ensino nas séries iniciais do primeiro segmento através de uma turma multisseriada.

Meus primeiros contatos com a turma de EJA foram importantes para perceber que os/as alunos/as, em sua maioria, apesar de terem baixíssimo nível de conhecimento escolarizado, possuem conhecimentos bastante enriquecedores que me ajudaram no planejamento das aulas e na reflexão sobre a importância do processo de formação contínua para professores que atuam nessa modalidade de ensino. Desse modo, a minha experiência docente, ora vivenciada na EJA, serviu como base para a elaboração do presente trabalho, a partir não só das reflexões sobre a prática, mas também por proporcionar maior contato e diálogo com outras professoras que atuam na EJA. Foi a partir da proximidade com algumas professoras que as convidei para serem interlocutoras desse meu trabalho. Desse modo, participaram da pesquisa cinco professoras que atuam no primeiro segmento (1º ao 5º ano) da EJA em escolas situadas na zona rural do município de Queimadas/PB. Nenhuma delas pertence ao quadro efetivo da rede municipal de ensino, apesar de algumas atuarem a mais de seis anos na rede, seus contratos de trabalho são temporários.

O levantamento dos dados empíricos do presente trabalho foi feito durante o primeiro semestre de 2016. Primeiramente, durante os cursos de capacitação realizados pela Secretaria de Educação fiz uma sondagem com as professoras que atuavam na EJA na zona rural sobre a disponibilidade em contribuir como interlocutoras no presente trabalho. Das 53 professoras, apenas cinco se dispuseram participar. Vale salientar que, antes de realizar as entrevistas conversei detalhadamente com as professoras sobre o trabalho, especialmente sobre os objetivos e metodologia do mesmo. As cinco professoras se dispuseram participar, desde que tivessem suas identidades preservadas. Desse modo, ao longo do texto as mesmas serão identificadas com nomes fictícios.

Para o levantamento dos dados, utilizamos como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada, a qual conforme destaca Triviños (1987) tem como característica central estabelecer questionamentos básicos acerca de determinada problemática, apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes, cujo foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Esta, “(...) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (...)” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

2.2. A EJA no município de Queimadas/PB: vozes das professoras

A experiência docente das professoras interlocutoras da pesquisa é bastante diversificada, tanto do ponto de vista do tempo, quanto da atuação. Quanto ao tempo de experiência docente, este varia entre dois (02) a seis (06) anos, tanto na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, quanto na educação de jovens e adultos. Apesar de a maioria ter, no mínimo, dois anos de atuação nessa modalidade educativa, a experiência docente ainda não deu suporte didático suficiente para minimizar as dificuldades encontradas diariamente na sala de aula, de acordo com as próprias professoras. Até mesmo a escolha para trabalhar na EJA não foi algo espontâneo como relatam as professoras quando questionadas sobre o tempo de atuação e a escolha para trabalhar com jovens e adultos.

2.2.1. Atuação na EJA: ingresso e tempo de experiência

A partir da minha experiência na EJA, posso afirmar que apesar das inúmeras dificuldades, trabalhar com jovens e adultos é uma experiência, extremamente motivadora e desafiante, visto que há uma possibilidade maior de uma troca de conhecimentos com os/as alunos/as, desde que na efetivação do processo educativo saibamos respeitar e partir das experiências dos/as mesmos/as. Ou seja, atuar na EJA nos faz refletir que o professor não é um mero transmissor de conhecimentos, mas um facilitador da aprendizagem e que através de uma prática docente comprometida com a efetiva aprendizagem dos/as alunos/as podemos contribuir para transformar a vida das pessoas, e estas ajudarem a melhorar seu cotidiano e o mundo que nos cerca através da educação.

Entretanto, a escolha para trabalhar na EJA nem sempre é uma opção tão espontânea. No caso específico do município de Queimadas/PB, a maioria dos/as professores/as que atuam na EJA não faz parte do quadro efetivo dos servidores públicos do município, ou seja, tem contrato temporário de trabalho para atuar nessa modalidade de ensino, pois os/as professores/as efetivos/as atuam preferencialmente, no chamado ensino regular. Algumas das interlocutoras do nosso trabalho iniciaram sua prática docente com EJA em programas de alfabetização como o Programa Brasil Alfabetizado - PBA, conforme veremos nos depoimentos a seguir:

Atuo na EJA desde 2010. Inicialmente como professora do Programa Brasil Alfabetizado, em seguida respondendo pela Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim! A respeito da minha escolha para trabalhar na Educação de Jovens e Adultos, acho importante dizer que ‘foi a EJA que me escolheu’ (risos) ... Nunca tinha tido contato com essa modalidade de ensino, mas quando foi me dado o desafio agarrei com total empenho e dedicação e depois de alguns meses me vi encantada por ensinar essas pessoas que vieram buscar o aprendizado anos depois de não ter conseguido tê-lo na idade considerada adequada (GABRIELA – 06 anos de EJA).

Sempre tive curiosidade e quando surgiu a oportunidade de prestar serviço pude conhecer e trabalhar com o público da EJA (ANA – 05 anos EJA).

Bom... minha escolha foi assim: eu estava procurando um emprego, aí eu fui a secretaria procurar vaga, aí me disseram que tinha vaga na EJA, então era perto da minha casa, então eu decidi ir. (AMANDA – 02 anos)

A princípio comecei a trabalhar com o Programa Brasil Alfabetizado, posteriormente iniciei em uma turma de educação infantil, porém não queria deixar a turma de idosos, então ingressei na EJA, portanto fiquei atuando com as duas turmas, pois sempre me encantei com o público alvo da EJA (risos). (LEILA – 06 anos).

Na verdade, não foi escolha, foi o que surgiu no momento, aí tive que encarar (risos). (IRIS – 04 anos).

Como podemos observar nos relatos, em relação ao tempo de atuação, o mínimo de tempo que temos é o da professora Amanda com apenas 02 anos de atuação, as demais variam de 04 a 06 anos de experiência docente na modalidade EJA. No que se refere à atuação nessa modalidade de ensino, esta se deu por necessidade das professoras não por opção, já que como “prestadora de serviços” não pertencentes ao quadro efetivo da rede municipal de ensino, atuar na EJA apresentava-se como a única opção disponível no momento para se trabalhar.

A forma como é tratada a EJA na rede municipal de ensino, reforça uma compreensão muito comum no cotidiano escolar de que esta se apresenta como um apêndice da escola, na qual é comum um sentimento de não pertença dos professores da EJA a escola e vice-versa. A precarização do trabalho docente é patente, como vimos na apresentação das cinco professoras participantes da pesquisa, apesar de lecionarem na rede municipal de ensino há mais de seis anos, até então são professores com “contratos temporários”.

Contrapondo-se a precariedade e a forma de tratamento secundário que é dado a EJA, faz-se necessário ressaltar a importância da identidade profissional do/a professor/a em qualquer nível ou modalidade de ensino em que atue. Sabe-se que na maioria dos casos, a identidade e identificação do/a professor/a com determinada área de atuação vai sendo forjada na prática, pois como afirma Paulo Freire (1995) “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde, ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Desse modo, entendemos que mesmo quando do ingresso como professora na EJA não tivesse nenhuma identificação (aqui me incluo, por vivenciar a mesma experiência), essa identidade está sendo construída cotidianamente. Como afirma Farias (2011, p. 67):

As múltiplas experiências do professor – pessoal, social e profissional – compõem uma teia de significados, que funciona como uma bússola na medida em que serve de referência para atribuir sentido, interpretar e organizar seu modo de ser. São significações culturais constituidoras da gramaticalidade social que permeia e torna possível a vida em sociedade. É esse repertório de experiências, de saberes, que orienta o modo como o professor pensa, age, relaciona-se consigo mesmo, com as pessoas, com o mundo, e vive sua profissão [...].

Assim, mesmo tendo começado a prática docente na EJA por necessidade e muitas vezes, por falta de opção, foi a partir do “mergulho na prática docente”, na interação com os alunos e alunas que as professoras foram desenvolvendo o gosto pela profissão e construir sua própria identidade, mesmo que algumas delas ainda não tenham concluído a formação inicial propiciada pelo curso de licenciatura em pedagogia.

2.2.2. Concepção de EJA e importância da formação continuada

Conforme afirmado anteriormente, a primeira experiência docente das professoras entrevistadas foi na educação de jovens e adultos. Desse modo, procurei saber que concepção de EJA norteia a prática dessas professoras, bem como qual a importância que entendem ter o processo de formação continuada para as suas ações docentes cotidianas. Tomando como referência o que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA - DCNs, de que a “[...] a educação de jovens e adultos representa

uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso à escola e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela [...]” (BRASIL, 2000, p. 32), as falas das professoras reforçam essa compreensão, ou seja, a EJA é ofertada para aquelas pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade adequada, conforme relatos a seguir:

Na minha concepção, a EJA é uma modalidade de ensino vinculada a Educação Básica. Eu acho que visa oportunizar escolarização aquelas pessoas que por diversas razões não puderam estudar na idade considerada adequada. E assim, os sujeitos de EJA em geral, são pessoas com histórias de vida difíceis e que trazem como marca principal, impedimentos de estudar e/ou repetidos fracassos escolares (GABRIELA).

A EJA é uma modalidade de ensino que dá oportunidade aos jovens, adultos e idosos de poder concluir seus estudos numa escola próxima a sua residência, pois os mesmos muitas vezes tiveram que deixar seus estudos para trabalhar (ANA).

Pela sigla mesmo, entendo que a EJA é então assim... é para a gente ensinar aos jovens e os adultos que não tiveram oportunidade de se alfabetizar no tempo adequado (AMANDA).

Para mim, EJA é uma modalidade de ensino voltado para pessoas que não tiveram oportunidade de estudar na idade considerada adequada (LEILA).

EJA é uma modalidade de ensino que... oferece oportunidades para pessoas que por algum motivo não conseguiram concluir o ensino fundamental e médio na idade certa. Essa é a realidade... (IRIS).

Percebe-se que a compreensão acerca do que é a EJA aproxima-se conceitualmente do que é definido pelas DCNs, disto pode-se inferir que a uma forte influência do que foi vivenciado durante a formação inicial por estas professoras no curso de Pedagogia, visto que, há um componente curricular de EJA no referido curso, bem como o que é trabalhado durante os cursos de formação continuada pela Secretaria Municipal de Educação. Assim, nas suas falas, enfatizam a questão da EJA como oportunidade oferecida as pessoas pouco ou quase nada escolarizadas, trabalhadores e trabalhadoras que foram forçados/as a abandonar a escola pela necessidade de sobrevivência, pessoas idosas que não tiveram oportunidade de acesso à escola quando crianças, etc. Entendemos que compreender as especificidades da EJA é de fundamental importância para atuar nessa modalidade de ensino, pois o perfil e as especificidades

dos alunos, assim como suas motivações necessitam de uma maior compreensão por parte dos professores. Isso nos remete ao que Schwartz (2012, p. 63) afirma:

Diagnosticar o conhecimento prévio dos aprendizes é uma das condições necessárias para a eficiência dos processos de ensino e de aprendizagem. Em relação aos alfabetizando jovens e adultos, além desse diagnóstico, seria importante também pensar e responder questionamentos como: Quem são esses aprendizes? Como vivem, o que pensam, o que fazem, por que resolveram voltar a estudar, ou quem sabe, iniciar seus estudos?

Desse modo, é preciso superar a visão estereotipada de que as pessoas analfabetas são ignorantes, carentes, ingênuas, incompetentes, etc., e de que as pessoas que interromperam seu processo de escolarização, o fizeram por que são preguiçosas ou pouco esforçadas. Superar essa visão preconceituosa exige entender que essas pessoas foram ao longo das suas vidas alijadas do direito a escolarização básica. Portanto, como enfatiza Arroyo (2007), é preciso entendê-las como sujeitos de direitos, ou seja, entender que são pessoas inteligentes que desenvolveram suas estratégias de sobrevivência dentro de uma sociedade grafocêntrica e competitiva, apesar da condição de analfabetos ou pouco escolarizados.

No que se refere à formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, esta visa à troca de experiências entre professores/as, definir os conteúdos a serem trabalhados pelos/as professores/as da rede e acompanhar o “rendimento” da prática dos professores. Sobre essa questão, vejamos a narrativa das professoras:

São oferecidos cursos de formação continuada, geralmente no início e no meio do ano. Também oferece planejamentos bimestrais aonde são discutidos temas relevantes sobre as salas de aula da EJA. Contudo, podemos considerar que esses cursos não são apenas direcionados para a Educação de Jovens e Adultos, mas ajudam muito o docente, que está ali para aprender algo mais e trocar experiências com os demais colegas (GABRIELA).

Sim... além dos planejamentos eles oferecem formação inicial e continuada. São trabalhados desde o histórico da educação de jovens e adultos até a prática de sala de aula. Nós conhecemos o histórico e participamos de oficinas relacionadas às áreas do conhecimento das disciplinas trabalhadas com os alunos em sala de aula (ANA).

No início do ano letivo, a gente passa uma semana que é a semana pedagógica e durante os bimestres, tem os planejamentos, tem também reuniões. São trabalhados como se deve trabalhar com a EJA, quais os conteúdos que são ministrados, que eles falam muito sobre a

necessidade do aluno, a realidade deles né? Então é muito bom! (AMANDA).

Oferta sim, porém as formações acontecem em períodos curtos e com pouca frequência. Nas formações são trabalhadas diversas temáticas, como: o processo de alfabetização, o uso da matemática e questões sobre interdisciplinaridades (LEILA).

Promove sim! Para melhorar os conhecimentos. Promove a cada bimestre os planejamentos pedagógicos que nos traz novas metodologias de como trabalhar em sala de aula (IRIS).

Assim, pensar na formação continuada dos/as professores/as nos remete a entendê-la como um momento privilegiado para o desenvolvimento da prática pedagógica dos/as professores/as, pois a partir desta é possível a realização da troca de experiência entre os pares e a apropriação das teorias que envolvem a EJA, contribuindo assim para a melhoria da ação pedagógica na sala de aula. As discussões e reflexões desenvolvidas nesses encontros evidenciam a importância da formação continuada, tanto para o levantamento de problemas, como para a busca de possíveis soluções. É através desses encontros que os/as professores/as podem expor seus questionamentos, suas angústias, trocar ideias, experiências, aumentar o apoio teórico e pedagógico para que sintam mais segurança em realizar um bom trabalho.

Sobre a importância da formação continuada, nos remetemos a Nóvoa (1992, p. 54) que afirma que a formação de professores não é um conceito unívoco, por isso deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente. Desse modo, o professor de EJA em específico, necessita de uma qualificação abrangente, ou seja, além da formação inicial é de fundamental importância a formação continuada para que todos tenham a oportunidade de repensar a sua prática. Ribas e Soares (2012) entendem que a formação continuada pode ser caracterizada como uma tentativa de resgatar a figura do mestre, tão carente do respeito devido a sua profissão, tão desgastada em nossos dias. Ou como afirma Freire (1997, p. 58), "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática". Para o autor, a formação permanente é uma conquista da maturidade, da consciência do ser. Quando a reflexão permear a prática, docente e de vida, a formação continuada será exigência para fazer do homem atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade.

2.2.3. Como a EJA é vista nas escolas

Uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos professores/as que atuam na EJA é o pouco reconhecimento da importância dessa modalidade e da compreensão de que a mesma faz parte da educação básica. Como professora de EJA, enfrento essa dificuldade cotidianamente, seja no espaço da escola ou da própria secretaria de educação. No geral, a EJA é vista como um arremedo do chamado ensino formal ou como um favor que é prestado aos sujeitos que voltam a escola através dessa modalidade de ensino. Semelhante as minhas experiências, as professoras também relatam o que de fato acontece:

Posso afirmar que é vista como uma modalidade de Ensino importante, apesar de em grande parte do tempo ser tratada como algo a parte, funciona e responde pela Escola, mas é como se não pertencesse a instituição. Muitas vezes os alunos e até mesmo os próprios docentes são privados de materiais e coisas básicas de uma sala de aula, contudo a responsabilidade desses acontecimentos não se deve apenas à Escola, mas também a falta de comunicação entre as Secretarias de Educação e as Instituições, que deveriam esclarecer desde sempre a relevância dessa fase de Ensino para as Escolas (GABRIELA).

A EJA é vista de forma meio que excluída... Diferente do ensino fundamental que tem todo um acompanhamento pelas coordenadoras (ANA).

Na escola mesmo que eu atuei a diretora na época que estava, deixava a gente muito aberto para tudo.... Assim, as salas da secretaria aberta, a sala da diretora também ficava aberta.... Assim, funcionava normalmente como se a gente fizesse realmente parte da outra... do horário oposto. Não tinha essas coisas de exclusão não (AMANDA).

Assim, muitos da comunidade reconhecem a grande importância que a EJA faz na vida dos estudantes, porém ainda existe uma parcela considerável de pessoas que não valorizam os estudos da EJA, esses argumentam que estudar depois de velho não tem futuro (LEILA).

No município de Queimadas/PB, um professor/a não concursado, quando é contratado para assumir uma turma, ou ele já tem concluído uma graduação ou já tem ingressado numa universidade, ou seja, está em processo de formação, portanto, com condições de certa forma, de exercer a docência. Para trabalhar na EJA não é diferente, pois, esta é uma conquista da sociedade brasileira e o seu reconhecimento como um direito foi conquistado a partir das lutas pelo direito a educação para todos travadas ao

longo da história da educação brasileira, atingindo seu aspecto legal com a Constituição de 1988, referendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB – Lei 9.394/96 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos – DCNs 11/2000, quando a EJA é reconhecida como um direito negado a jovens e adultos que não tiveram acesso a escolarização na idade adequada ou quando foram alijados da escola pelas mais diversas razões. Portanto, tratar a EJA como algo a parte do conjunto da escolarização é uma forma de continuar excluindo aqueles que já tiveram seus direitos negados anteriormente.

2.2.4. Dificuldades e superação para trabalhar com a EJA: onde buscar os subsídios necessários?

A EJA tem suas especificidades que muitas vezes quando não compreendidas, contribuem para transformar-se em inúmeras dificuldades, tanto para professores/as quanto para os/as alunos/as. As dificuldades mais comuns apontadas pelas professoras relacionam-se a aspectos, como: pouca experiência e falta de formação específica do professor pra atuar na EJA; metodologia inadequada para o trabalho com jovens e adultos; desmotivação e “resistência” em aprender por parte dos alunos e a descontinuidade da frequência em sala de aula; falta de reconhecimento da EJA por parte das escolas e da secretaria municipal de educação, etc. Desse modo, quando questionadas sobre as principais dificuldades que enfrentam no cotidiano das turmas de EJA, as professoras relataram:

As dificuldades começam já no processo reinserção desses alunos na Escola, muitos resistem e temem voltar a estudar, outros decidem voltar, mas já chegam desmotivados na sala de aula, sem falar na luta para fazer com que permaneçam, buscando sempre o conhecimento da melhor forma, e também problemas relacionados a falta de incentivo para o docente, entre outros... (GABRIELA)

A EJA é de grande importância na comunidade, mas uma das grandes dificuldades é a desistência dos alunos, contudo é preciso firmar a amizade com os alunos. Outro acontecimento que também influencia no desenvolvimento das aulas é que na maioria das escolas elas priorizam mais o ensino fundamental do que a EJA e são poucas as escolas que buscam incluir a EJA na rotina diária, como também nas festividades que acontecem no calendário escolar e com isso fica muitas vezes tudo para o professor organizar junto com os alunos (ANA).

Sim, tenho. Por que assim, eles são adultos né? Aí vem um dia, passa dois dias sem vir. Aí às vezes também... é eles são aquelas pessoas muito assim, muito no senso comum ainda, sabe? É muito difícil a gente passar algumas informações novas para eles, eles tudo acha que não existe, por que está muito enraizada dentro dele o senso comum. Mas, a maior dificuldade é o fato de eles não vir todo dia né? Por conta do trabalho, à noite, as vezes faz frio eles dizem que tem preguiça, aí eu achei muito ruim isso, por que assim, as vezes vai só duas ou três pessoas e você sabe, numa aula com duas ou três pessoas fica meio chato mesmo, meio monótono né? (AMANDA)

A princípio sim, (Risos) mas com o passar do tempo a experiência ajuda muito a superar algumas das dificuldades. Considero a turma de EJA uma das turmas mais difíceis de serem trabalhadas, por conta da vasta diversidade de cultura e saberes e por muitos já possuírem “traumas” escolares. Outra coisa, é de costume em nossa cidade oferecer as turmas de EJA para os professores iniciantes (foi o meu caso) e isso é um grande desafio para quem não tem muita prática, mais confesso que foi muito bom para meu crescimento pessoal e profissional, afinal a EJA nos ensina muito. E algumas das dificuldades são: a Falta de políticas públicas voltadas especificamente para a EJA; material didático; maior credibilidade e inserção dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, ter mais capacitações e formação continuada para nós professores, como: Programa de Formações de professores alfabetizadores, Letramento, entre outros (LEILA).

Dificuldades??? Eu acho que a maior é porque o aluno da EJA da tem sua opinião formada e traz consigo uma visão do mundo... isso dificulta nosso trabalho (IRIS).

Como podemos observar, as dificuldades apontadas vão do tratamento de segunda categoria dado a EJA nas escolas e na rede municipal de educação, a falta de formação do professor para atuar na EJA, o que envolve questões metodológicas, como por exemplo, a falta de material didático adequado e a reprodução de práticas orientadas pela mesma lógica do ensino com crianças, na qual se utiliza muitas vezes procedimentos didáticos inadequados, dificultando assim o processo de aprendizagem dos alunos, que por sua vez muitos se desmotivam e se evadem da escola. Outra dificuldade apontada pelas professoras é remetida aos alunos, como foi enfatizado: desmotivação e falta de assiduidade, bem como a resistência ao processo de ensino trabalhado em sala de aula. Esta última, acreditamos estar relacionada à concepção de escola tradicional trazida pelos alunos. Sobre essas questões apontadas pelas professoras, nos reportamos a Di Pierro (2010, p.35) que afirma:

Os jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade não acorrem com maior frequência às escolas públicas porque a busca

cotidiana dos meios de subsistência absorve todo seu tempo e energia; seus arranjos de vida são de tal forma precários e instáveis que não se coadunam com a frequência contínua e metódica à escola; a organização da educação escolar é demasiadamente rígida para ser compatibilizada com os modos de vida dos jovens e adultos das camadas populares; os conteúdos veiculados são pouco relevantes e significativos para tornar a frequência escolar atrativa e motivadora para pessoas cuja vida cotidiana já está preenchida por compromissos imperiosos e múltiplas exigências sociais.

Entretanto, as dificuldades não imobilizam as professoras. Mesmo sem contar com maiores aportes, no cotidiano da sala de aula buscam a superação de tais dificuldades. Desse modo, quando questionadas sobre como enfrentam e buscam superar as dificuldades enfrentadas, relataram as seguintes alternativas:

Busco fazer um bom planejamento, que sempre deve ser feito com antecedência, uma vez que ao planejar aulas para a Educação de Jovens e Adultos o docente tem que primeiramente conhecer bem sua turma e ser criativo, pois todo o desenvolver da aula deve ser pensado para eles, para o conhecimento e para as experiências que o professor ou a professora sabe ou deduzem que eles tenham. Assim, procuro ser flexível e aberta às mudanças que podem ocorrer no momento da aula, procuro organizar e aproveitar o tempo da aula (que é de aproximadamente duas horas e meia). Para isso busco subsídios nas experiências de vida deles, nos documentos referentes à Educação de Jovens e Adultos, em outras práticas docentes, sempre vendo o que dá certo ou não, em troca de experiência com outros professores e professoras, etc. (GABRIELA).

É preciso firmar amizade com os próprios alunos, e a partir dessa amizade é desenvolvido junto com os alunos os projetos e aulas buscando uma maior interação para que eles não desistam como também a aprendizagem (ANA).

Eu tento assim trazer coisas novas, dinâmicas, sempre inovar as aulas, mais não dava muito certo, não funcionava, por que eles também tinham vergonha. Quando eu levava uma dinâmica, quando eu levava uma coisa nova eles sempre tinham vergonha de tudo, de falar. Me oriento pelos livros que a secretaria passou para a gente, busco subsídios na internet e também me oriento por algumas dicas passadas por outras professoras (AMANDA).

A prefeitura oferta algumas capacitações que nos auxiliam, porém busco formações fora do sistema de ensino municipal (cursos e formações na rede privada de ensino). (LEILA)

Para superar as dificuldades, busco uma metodologia que tem a ver com o cotidiano e fale a linguagem deles né? Por que como você sabe é muito difícil o trabalho com jovens e adultos (IRIS).

Como podemos observar, as professoras buscam saídas para as dificuldades enfrentadas mobilizando saberes das suas práticas, trocando experiência com outras colegas e buscando subsídios noutras fontes de formação. A partir dessa temática, questionamos sobre o aporte teórico dado na formação inicial no curso de Pedagogia para a atuação na EJA. Ou seja, como elas avaliam a formação para atuar na EJA a partir do que é ofertado no curso de pedagogia. Questionamos se tinham cursado algum componente curricular voltado para EJA na graduação e se, consideram suficiente para dar suporte a prática docente:

Sim, foi ofertado. No meu entender foi suficiente, pois mostrou toda uma trajetória da Educação de Jovens e Adultos em nosso país, bem como os documentos, as diretrizes curriculares da EJA e a opinião de autores importantes, como Paulo Freire, sobre essa modalidade de Ensino (GABRIELA).

Sim, foi. Assim, quando eu já estava pagando a cadeira de EJA, eu não estava dando mais aula, mais eu acredito que sim. Por que assim, deu muito aporte teórico, a professora que deu essa cadeira, ela já tinha uma grande experiência na área, e ela trouxe materiais muito bom sobre Paulo Freire, trouxe textos teóricos, dicas de como fazer, então assim, foi muito bom (AMANDA).

Sim e foi o que muito me ajudou nos meus primeiros anos de atuação, pois, deparei-me com uma ótima professora como você sabe né? Elizabete, com a qual me identifiquei e fiz muitos estudos em relação à Educação de Jovens e Adultos (LEILA).

Em contrapartida à satisfação de algumas professoras, temos aquelas que disseram insatisfeita e que a formação inicial deixou a desejar durante o curso, como nos relata as professoras Ana e Iris:

Na época que estudei quase não se falava em EJA, fui me aprofundando depois da graduação em especializações, seminários e outras maneiras de formação (ANA).

Foi sim! Porém de uma forma muito superficial que não dar para aproveitar quase nada, até mesmo por conta do tempo, apenas um final de semana para cada disciplina (IRIS).

Os relatos das professoras Amanda, Gabriela e Leila destacam a importância da formação recebida no curso de pedagogia da UEPB. Vale salientar que as três vivenciaram o Projeto Pedagógico do Curso - PPC de Pedagogia em vigor que conta na sua estrutura organizativa um componente eletivo de EJA e um de aprofundamento. Já as professoras Ana e Iris tiveram outro processo formativo, uma concluiu o curso há

algum tempo quando não existiam esses componentes curriculares no PPC do curso e a outra teve sua formação inicial na modalidade “Pedagogia em serviço” que segundo a mesma, teve o componente de EJA, porém, trabalhado de maneira bastante superficial.

Como afirma Soares (2008, p.85), 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. 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. Os trabalhos acadêmicos que se referem à temática, analisados por MACHADO (2000), alertam que a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender as demandas da educação de jovens e adultos. Nesse sentido, concluem que, para se desenvolver um ensino adequado a esse público, são necessários uma formação inicial específica consistente, assim como um trabalho de formação continuada.

Tal aspecto está presente nas deliberações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96 que estabeleceu maior ênfase a formação de professores, bem como nas Diretrizes Curriculares para a EJA. Conforme destacam Soares e Simões (2004 p.26):

A necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como uma atenção as características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos, oferecendo, assim, um arcabouço legal para a profissionalização do docente que atua nesse segmento. Ao mesmo tempo, assistimos a 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 adultos (SOARES E SIMOES, 2004. p. 26).

Ou como afirma Franco (2010, p. 22):

A ausência da reflexão sobre a EJA nos cursos de formação inicial dos docentes compromete a ação futura do educador, uma vez que a realidade e a experiência do adulto são diferentes das vivenciadas pelas crianças, o que exige uma ação educativa que observe as características dos jovens e adultos que procuram a escola e valorize seus saberes, experiências e vivências, e se revelem no processo educativo.

A partir dos aspectos destacados acima, compreendemos como de fundamental importância que nos cursos de licenciatura e aqui especificamente, o curso de

pedagogia, atue também, no sentido de formar o professor/a para atuar na EJA, pois a realidade tem exigido essa formação. Ou seja, nem sempre o professor/a ao concluir seu processo formativo vai atuar apenas no chamado “ensino regular”, muitos vão atuar na EJA sem ter formação nenhuma, muitos inclusive só vão saber o que é essa modalidade de ensino quando se deparam na prática na sala de aula. Tal perspectiva é referendada pelas professoras quando ressaltam a importância de componentes sobre EJA serem ofertados nos Cursos de Licenciatura com maior ênfase nos Cursos de Pedagogia. “É importante porque aperfeiçoa a teoria e a prática de quem já trabalha nas salas de aulas de jovens e adultos, como também mostra para aquelas pessoas que não tiveram a oportunidade de trabalhar com a EJA, a importância da mesma no contexto educacional” (GABRIELA). “Acho muito importante, pois a EJA já faz parte da Educação Básica” (ANA). “Com certeza, por que é uma área que a gente vai atuar também, então eu acho muito importante” (AMANDA). “Com certeza, pois, através dos estudos realizados na universidade podemos conhecer melhor a história da Educação no Brasil e a conhecer a realidade dos alunos de EJA” (LEILA).

As falas das professoras reforçam o que já fora diagnosticado em pesquisas sobre essa temática. Conforme Moura (2009), pesquisas de Soares (2007) apontam 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.

“Em 2005 existiam, no Brasil, 1698 cursos de Pedagogia, em 612 Instituições de Ensino Superior. Dentre estas Instituições, apenas 2,15% ofereciam habilitação em EJA, em 27 cursos. A região sul lidera com 07 instituições oferecendo 19 cursos, com habilitação, sendo 04 localizados na região sudeste. No Nordeste são raríssimos os cursos de Pedagogia que oferecem habilitação em EJA e a expansão na região sul decorre da própria expansão da modalidade”. Soares (2007, p. 102) ressalta ainda que “a proposta das novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, houve uma efervescência da habilitação em EJA” (MOURA, 2009, 8).

A partir da minha experiência como professora de EJA e do relato das professoras interlocutoras desse trabalho, posso afirmar que uma das marcas do professor que atua na EJA é sua capacidade de buscar superar as dificuldades e desafios impostos pelo cotidiano da sala de aula e a sua identidade com a EJA, apesar da pouca

importância dada a essa modalidade de ensino, conforme já enfatizado no presente trabalho. Entendemos que são as múltiplas experiências do professor, tanto pessoal como social e profissional que constituem uma verdadeira teia de significados, que na verdade serve para refletir, pensar e organizar o seu modo de ser acerca das dificuldades encontradas, conforme relatos das professoras:

A minha experiência na Educação de Jovens e Adultos é muito boa. Acredito que tenho muito a contribuir não apenas para aquelas pessoas que estão buscando um conhecimento a mais, visto que já possuem conhecimentos e experiências de vida para além da salas de aula, mas também para mim docente que encaro esse desafio com total empenho e dedicação, para os órgãos públicos que se encarregam de organizá-la, para as universidades que recebem cada dia mais questões referentes a esse assunto, como também a toda a sociedade em geral, que passa a ter a responsabilidade de lutar pela democratização e direito de todos a educação, levando em consideração que os pontos negativos e as dificuldades devem ser encaradas e resolvidas no dia a dia da sala de aula (GABRIELA).

A experiência com a EJA tem sido muito gratificante e posso dizer que me realizava ao ver os alunos que não sabiam ler, lendo bem. Já nos conhecimentos matemáticos, meus alunos eram show! Eles sabiam muito realizar cálculos de cabeça. O mais gratificante eram as trocas de experiência, pois nessas trocas eu aprendia mais do que eles (Risos). Poderia te dar vários exemplos bons e positivos como também negativos, mas o mais importante e desafiante foi manter o vínculo de amizade entre professor e alunos e mantê-los na sala de aula. Professor da EJA tem que se virar e rebolar para manter sua turma exigindo assim muita criatividade, paciência e dedicação (ANA).

Trabalhar com esse público é muito enriquecedor, costumo dizer que é uma verdadeira troca de experiência, pois, nos adentramos com o letramento e eles com a experiência de vida, no entanto nos deparamos com diversas situações: POSITIVAS - Adquirir maior experiência, com público tão diversificado; aprender a olhar para os “analfabetos” como seres dotados de saberes e conhecimentos e não como coitados; conhecer e compartilhar nossas experiências e dificuldades. NEGATIVAS - Poderíamos ser melhor reconhecidos no mercado de trabalho; necessitamos de mais apoio pedagógico e de políticas voltadas especificadamente para a EJA; Sofremos muitas vezes por conta do fracasso escolar, necessitando assim de maiores investimentos para auxiliar na matrícula e permanência desses alunos (LEILA).

Minha experiência com a EJA foi excelente, me identifico bastante com essa modalidade. E os pontos negativos que mais agrava é a falta de interesse de alguns alunos em querer aumentar os conhecimentos. O objetivo de alguns alunos da EJA é só aprender a ler e escrever (IRIS).

Nesse caso, torna-se prazeroso também para o/a aluno/a, sabendo que está aprendendo e, conseqüentemente, de que é um ser capaz. Isso faz com que o aluno/a se sinta motivado/a e acredite que é capaz de aprender. Além do prazer, existem outros motivos que levam o sujeito adulto analfabeto a querer aprender a ler e a escrever, como afirma Huertas (2001) que o motivo se refere a um conjunto de pautas de ação, emocionalmente carregadas, que implicam a antecipação de uma meta ou objetivo preferido. Comum mesmo é ouvirmos os alunos dizerem que querem aprender a ler e escrever para ler a bíblia, pegar um ônibus na rua, escrever uma carta e alegam que depender dos outros para ler e escrever é muito ruim. Podemos observar com isso que esses sujeitos têm uma necessidade objetiva, desejam ser independentes e autônomos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a importância da formação inicial e continuada dos/as professores/as que atuam na EJA e seus impactos na prática pedagógica no cotidiano da sala de aula foi o mote central do presente trabalho que teve como motivação inicial a nossa experiência docente na EJA no município de Queimadas/PB. A partir dos desafios enfrentados na nossa prática cotidiana na sala de aula nos questionávamos acerca de quem são os/as professores/as que atuam nas turmas de EJA, como desenvolvem seus trabalhos ante os desafios inerentes a essa modalidade educativa, quais são as suas maiores dificuldades e o que fazem para superá-las, como veem o processo de formação de professores/as e os impactos na prática cotidiana.

Os dados da pesquisa apontaram que, em geral, são professores/as que atuam na rede municipal de educação, porém não fazem parte do quadro efetivo do município, atuando a partir de contratos de trabalho temporários. São professoras com formação em pedagogia e/ou ainda estão em processo de formação inicial em cursos de licenciatura nos quais as questões referentes à prática educativa com a EJA não foram abordadas de forma mais aprofundada, o que contribui para dificuldades na superação dos desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula.

Apesar da prática de cada professora ser resultado de experiências singulares, muitos elementos dessa prática são semelhantes, visto que têm uma formação inicial em comum, ou seja, são formadas em Pedagogia e durante a graduação tiveram algum conhecimento do que é a EJA, suas funções e especificidades. Entretanto, vale ressaltar que tal formação oferecida no curso de pedagogia ainda é muito superficial para a complexidade e desafios inerentes a atuação na EJA.

Entendemos que é papel de toda sociedade e de todo professor/a se comprometer com uma educação que promova um diálogo entre os sujeitos, respeitando e valorizando às diferenças, tornando a escola um espaço social privilegiado para respeitar a diferença e rompa com modelos homogeneizadores. Nessa direção, é importante que o/a professor/a conheça a história e a cultura dos seus alunos/as e se questione sobre quem são eles/as, que características eles/as têm em comum, quais são suas motivações, interesses e dificuldades, como atuar no sentido de contribuir para aprendizagem efetiva dos sujeitos da EJA, etc. Neste sentido, a partir dos aspectos acima mencionados, buscamos refletir sobre como o processo de formação inicial e/ou

continuada pode contribuir para melhoria da prática pedagógica do professor em sala de aula, de modo a ajuda-lo a superar práticas que apenas reproduzem o que é trabalhado no chamado ensino regular.

Desse modo, quando pensamos a respeito da formação do/a professor/a da Educação de Jovens e Adultos, surge a imagem descrita a seguir:

Quem viveu boa parte de sua vida em uma escola como professor/professora, por certo, se lembra de como aprendeu e ensinou na troca com seus companheiros/companheiras e de como a prática pedagógica diária constitui um importante espaço de sua formação. Nesse espaço, os professores partilham materiais, informações sobre os alunos, comentários sobre trabalhos desenvolvidos. Criam alternativas, tornam-se produtores/autores. Repartem também dúvidas, dificuldades, impasses e saberes gerados no dia-a-dia da prática escolar, no confronto entre as expectativas e os resultados. Discutem iniciativas realizadas por certas escolas e professores que, imbuídos do desejo de dar novo rumo à história pedagógica de sua turma, rompem com prognósticos estabelecidos e revertem a situação inicialmente configurada (VASCONCELOS, 2003, p.13).

Por fim, entendemos que tanto a formação inicial quanto a continuada são extremamente importantes para a atuação do/a professor/a da EJA, especialmente quando a EJA é pouco contemplada na formação acadêmica inicial do/a professor/a. Para isso, entendemos que a formação do/a professor/a para a EJA deve ser entendida para além de cursos de capacitação esporádicos, muitas vezes fragmentados. Estes só serão um diferencial na prática dos/as professores/as se transformados em permanente estudo, na troca de experiências, num espaço e num tempo de reflexão e de produção pedagógica onde o/a professor/a aprende e reconstrói seus saberes. Participando assim, como protagonista, num desafio constante para produzir conhecimentos e novas estratégias de ação, para construir novos saberes docentes, (re) significando sua prática.

4. REFERENCIAS

- ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio. GIOVANETTI, M^a Amélia; GOMES, Nilmário. (orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BEHRENS, M. A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 248, 1996.
- DI PIERRO, Maria Clara. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, Leôncio (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. XV ENDIPE, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3^a. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GATTI, Bernardete. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. In: **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Trad. Tomaz T. da Silva; Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HUERTAS, J.A. (2001). Motivación – **Querer aprender**. Buenos Aires: Aique.
- MACHADO, M. M. **Formação de professores de EJA: como as pesquisas tratam este tema?** Revista de Educação de Jovens e Adultos, São Paulo, n. 13, dez.2001.
- MOURA, Tania. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. In: **Práxis Educacional**. v. 5, n. 7. Vitória da Conquista. jul./dez. 2009.
- NÓVOA, A. **Vida de professores**. Lisboa: Porto, 1992
- PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- RIBAS, Marcielle. SOARES, Solange. Formação de professores para atuar na educação de jovens e adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente. In: **IX ANPEDSUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.
- SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos: diretrizes curriculares nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. SIMÕES, Fernanda. **A formação inicial do educador de jovens e adultos**. Educação e Realidade, Porto Alegre: INEP, v. 29, n. 2, p.25-39, 2005.
- _____. **O educador de jovens e adultos em formação**. In: **Educ. Rev.** n. 47, Belo Horizonte, Junho, 2008.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (org.). **Como me fiz professora**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.