

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Desafios e descobertas dos professores iniciantes na modalidade da EJA
no primeiro segmento, em Santa Maria – DF.**

Nathália Barros Ramos

Brasília, julho de 2015.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Desafios e descobertas dos professores iniciantes na modalidade da EJA
no primeiro segmento, em Santa Maria – DF.**

Nathália Barros Ramos

Projeto de monografia apresentado como pré-requisito para conclusão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Trabalho sob orientação da Professora Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz.

Brasília, julho de 2015.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Desafios e descobertas dos professores iniciantes na modalidade da EJA no primeiro segmento, em Santa Maria – DF.

Banca Examinadora:

Profª Drª Shirleide Pereira da Silva Cruz (Orientadora)

Faculdade de Educação – FE/UnB

Profª Drª Claudia Valeria Assis Dansa

Faculdade de Educação – FE/UnB

Profª Msª Maria Luiza Pinho Pereira

Professora aposentada da Faculdade de Educação – FE/UnB

Dedico este trabalho à minha família, e especialmente aos meus pais que são a base que me sustenta.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que em sua infinita bondade, me amou de tal maneira que entregou seu filho para que eu pudesse receber a dádiva da salvação.

Agradeço de forma especial e amorosa aos meus pais, Maria Leçandra Barros Ramos e Valmir Ramos, que me incentivaram e apoiaram em todo meu percurso de vida, sempre com amor, cuidado, carinho, dedicação e atenção.

Agradeço ao Alisson, pela paciência, apoio, dedicação, cuidado e carinho.

Agradeço aos meus irmãos, Hugo Vinícius de Barros Ramos e Felipe Antônio Barros Ramos, pelo apoio e ajuda nessa última fase da minha monografia. Como também a toda minha família que torceu por mim.

Agradeço a minha orientadora, amiga e companheira, Shirleide Pereira da Silva Cruz, que me apoiou do início ao fim da minha graduação, sempre com dedicação, carinho e preocupação.

Agradeço as minhas companheiras de graduação, Tainara e Rayanne, por todos os risos e choros compartilhados, e por tornarem o meu percurso educativo inesquecível.

Agradeço as professoras Maria Luiza e Claudia Dansa por terem aceitado gentilmente, participar dessa etapa da minha vida.

Agradeço a todos as amigas que construí ao longo desse tempo na faculdade.

Agradeço também aos professores que aceitaram gentilmente participar dessa pesquisa.

*“Ora, a fé é a certeza daquilo que esperamos
e a prova das coisas que não vemos.”*

Hebreus 11:1

RESUMO

Este trabalho tem como problema de pesquisa a construção do trabalho pedagógico dos professores em início de carreira nos anos iniciais da Educação Básica na modalidade da educação de jovens e adultos - EJA, tendo como objetivo identificar e analisar quais são os desafios, dificuldades, descobertas e conquistas dos professores iniciantes na modalidade da EJA no primeiro segmento em Santa Maria no Distrito Federal. Realizamos um estudo bibliográfico sobre as políticas de formação de professores para EJA, e através de uma abordagem qualitativa identificamos o perfil dos sujeitos da pesquisa, por fim, a partir de uma análise de conteúdo das entrevistas semi-estruturadas e questionários realizados, identificamos os principais desafios, dificuldades, descobertas e conquistas enfrentadas por estes professores e professoras. Conseguimos identificar que os principais desafios e dificuldades apontados por eles são: lidar com a desistência dos alunos, permanecer e não desistir da docência, lidar com os colegas de profissão, não estar preparado para trabalhar com educação de jovens e adultos, estrutura da escola. Quanto as principais descobertas no ensino da EJA temos: a força de vontade dos alunos, a falta de conexão dos conteúdos acadêmicos com a realidade dos alunos, a escuta sensível, valorização dos alunos.

Palavras Chave: EJA; Professor (a) Iniciante; Docência; Formação Docente.

ABSTRACT

This work has as research problem the construction of the pedagogical work of early-stage teachers in the early years Basic Education in the form of youth education and adult - EJA, aiming to identify and analyze what are the challenges, difficulties, discoveries and achievements of beginning teachers in the form of EJA in the first segment in Santa Maria in the Distrito Federal. We conducted a bibliographic study on teacher training policies for EJA, and through a qualitative approach identify the profile of the research subjects, finally, from a content analysis of semi-structured interviews and questionnaires, we identified the main challenges, difficulties, discoveries and achievements faced by these teachers and teachers. We have identified the main challenges and difficulties pointed out by them are: dealing with the dropout of students, stay and not give up teaching, dealing with co-workers, not be prepared to work with youth and adult education, school structure. As the key findings in teaching EJA are: the willpower of students, the lack of connection of academic content with the reality of students, sensitive listening, appreciation of the students.

Keywords: EJA; Teacher (a) Beginner; Teaching; Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS

ANFOP – Associação Nacional de Formação de Professores

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

CAPe – Centro Acadêmico Pedagogia do Oprimido

CNAEJA - Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.

CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal

CRE – Coordenação Regional de Educação

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEJA – Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos

FORMANCIPA – Formação Integrada e Emancipadora de acesso a educação Superior

GEPFAPe – Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores e Pedagogos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MEPe – Movimento Estudantil de Pedagogia

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONG – Organização não Governamental

PET – Programa de Educação Tutorial

PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios

RA – Região Administrativa

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Sumário

RESUMO	4
MEMORIAL	8
INTRODUÇÃO	12
Capítulo 1: Apresentando o Universo da Pesquisa	18
1.1. Breve Explanação de Santa Maria.....	18
1.2. Objetivo	22
1.3. Caminhos Metodológicos	22
Capítulo 2: Formação de Professores e Início da Docência.....	26
2.1. Breve Histórico da Formação de Professores para a EJA	26
2.2. Formação de Professores para a EJA.....	31
2.3. Início da Docência	36
Capítulo 3: Diálogos com os Professores Iniciantes na EJA de Santa Maria- DF	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
PERSPECTIVAS FUTURAS	62
REFERÊNCIAS.....	63
ANEXOS	67
Anexo A: Roteiro de Entrevista	67
Anexo B: Transcrição das Entrevistas	68
Anexo C – Questionário	77

MEMORIAL

Fazer um memorial é um tanto difícil, pois aprendemos na escola desde cedo a ouvir e quase nada falar. Exercer o nosso poder de fala é uma tarefa que exige esforço e exercer a fala sobre nós mesmos exige ainda mais. Entretanto, minhas experiências me levaram a ter um olhar voltado para uma educação crítica, que problematiza e transforma, assim tenho aprendido a exercer meu direito de fala e nessa perspectiva tentarei apresentar um pouco da minha trajetória a vocês.

Eu nasci em Brasília, mas sou filha de uma piauiense, que se chama Maria Leçandra Barros Ramos, e de um paulista, que se chama Valmir Ramos, todos os dois vieram pra cá em busca de condições melhores de vida. Essa união gerou três filhos, dois homens e eu. Nasci no dia 1 de outubro de 1992 e é ai que começa a minha aventura de existir nesse mundo cheio de mistérios. Mas aqui me atentarei aos fatos relacionados à minha trajetória educativa.

Sempre estudei em escola pública e meu ingresso na escola foi um pouco tardio, entrei no pré-escolar com 6 anos, no CAIC Santa Maria, onde obtive um desenvolvimento muito rápido, por conta disso, meus pais juntamente com a professora acharam que eu estava apta a pular uma série. Nessa escola eu passei por ótimos momentos da minha trajetória escolar e pude encontrar professoras realmente comprometidas que me marcaram profundamente.

Posteriormente, ingressei no ensino fundamental 2 no Centro de Ensino Fundamental 213, onde encontrei um novo método de ensino, e tive que aprender a me adaptar, na verdade todo o nosso percurso educativo tem adaptações, pois sempre nos deparamos com diferentes desafios e a cada superação destes, entramos em uma nova etapa.

Pois bem, essa nova etapa seria o meu ingresso no Centro de Ensino Médio 417 de Santa Maria onde conclui a educação básica e passei pelas situações mais difíceis e motivadoras. Foi o período mais intenso da minha vida escolar onde tive a oportunidade de conhecer muitas pessoas importantes pra minha formação, como os professores que me mostraram o quanto esta é válida e o quanto vale a pena lutar por ela. Foi nesse período que comecei a decidir a respeito do curso que pretendia fazer, até então tinha em mente apenas os cursos que as pessoas diziam parecer comigo, mas ao termino do ensino médio passei a pesquisas muito e

estudar por conta própria, foi nesse período que comecei a me familiarizar com a pedagogia por conhecer algumas pessoas que faziam esse curso. Então, resolvi pesquisar um pouco mais sobre ele e no final de 2010 resolvi prestar vestibular na UnB pra pedagogia, passei em primeira chamada, o que foi um motivo de muita alegria pra mim e pra minha família por ser a primeira a entrar na UnB. Meus pais sempre foram grandes incentivadores da minha tentativa em entrar em uma universidade pública e pelo apoio, amor e carinho deles que consegui alcançar esse objetivo.

Passar na UnB me deixou em completa euforia, experienciei diversos sentimentos de uma vez só, mas uma foi uma sensação tão incrível que me emociono ao escrever isso. Na verdade, toda a minha estadia na UnB foi incrível e desafiante.

Como toda menina acanhada que se depara com o desconhecido e não sabe como agir, foi assim que eu me vi, na recepção dos calouros, mas mesmo assim, fiz questão de participar de todo esse processo e não me arrependo, pois foi por conta dele que conheci minhas grandes amigas e irmãs, Rayanne e Tainara, que fizeram parte da minha vida acadêmica, pessoal, profissional e espiritual. Junto a elas passei os meus melhores e piores momentos na universidade, mas todos foram de aprendizado.

Logo no meu primeiro ano na universidade entrei no Centro Acadêmico Pedagogia do Oprimido – CAPE, junto da Tainara. Esse foi um espaço muito importante para a minha formação política e foi por meio dele que aprendi a me colocar nos espaços sem medo, a ser mais independente e crítica. Por meio desse espaço também conheci pessoas muito importantes que me ensinaram muito sobre o movimento estudantil e sobre a política. Esse espaço me fez perceber, como dizia Paulo Freire, que todo ato educativo é um ato político, assim como todo ato político é um ato educativo.

Por conta da minha participação no CAPE, me envolvi também no Movimento Estudantil de Pedagogia – MEPE, onde participei de vários encontros, eventos, reuniões e conheci varias pessoas de outros estados, que me ensinaram muito. Foi por meio desse espaço também que aprendi a organizar um evento, o que me foi muito útil nos espaços que trabalhei.

Ainda no meu primeiro ano, entrei no Programa de Educação Tutorial – PET – educação, contudo, desse espaço só levo os amigos que fiz, pois minha inserção nele foi meio traumática.

No segundo ano fiz um processo seletivo para trabalhar no Projeto Quinta Dimensão: Estágio em Psicologia Histórico-Cultural e Neuroreabilitação da Rede SARAH de Hospitais de Reabilitação, e fui selecionada. Sem dúvida este foi o espaço de atuação que mais me tocou, e me ensinou o quanto a educação transforma. Nele eu trabalhei com crianças que tinham algum tipo de lesões adquiridas e por conta disso, tiveram vários problemas de marcha, de fala, de regulação social, entre outros. Foi sem dúvida o meu maior desafio e também a minha maior conquista de aprendizagem. A relação que eu estabeleci ali com os colegas e com as crianças, me transformou profundamente e me mostrou o quanto o carinho, o amor, o afeto e a dedicação podem auxiliar na recuperação de pessoas com traumas, com dores, com tristezas e com tantas outras coisas que nem imagino. O que sei é que muitas vezes eu estava lá para ajudar aquelas crianças, mas era eu quem estava sendo ajudada por elas. Sem dúvida, foi nesse espaço que pela primeira vez eu me senti docente e senti que tinha escolhido o curso certo. Pude acompanhar a evolução daquelas crianças e perceber o quanto tinha contribuído naquilo, foi incrível.

Após essa experiência, eu fui em busca de algo novo e me deparei com o programa FORMANCIPA – Formação Integrada e Emancipadora de acesso a educação Superior, a minha participação nesse programa também foi muito importante para a minha formação, pois por meio dele aprendi a atuar como coordenadora pedagógica e a realizar oficinas de orientação vocacional, duas possíveis áreas de atuação como pedagoga. Essa foi outra experiência muito significativa em minha formação, pois pude ver na prática um programa que se propõe a ser emancipador e a possibilitar aos alunos, elementos para se alcançar a autonomia, e realmente isso funciona na prática.

É lógico que não foi e não é fácil, pois adotar uma metodologia inovadora requer disposição, pois sempre estamos fazendo e refazendo nossa prática para tentar alcançar uma metodologia que realmente chegue aos objetivos por nós propostos. Foi nesse projeto também que percebi como as relações horizontais são

possíveis, desafiadoras e prazerosas, é muito difícil perceber isso na universidade onde o certificado de doutor se sobrepõe a qualquer tipo de relação.

Por fim, mas não menos importante quero falar um pouco da minha inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPe. Ingressei nesse grupo por convite da professora Shirleide, enquanto cursava uma matéria com ela. Após minha primeira visita ao grupo para conhecer, achei interessante a proposta e resolvi participar.

Dentro do GEPFAPe eu desenvolvi várias pesquisas e participei de vários congressos e encontros, que foram importantes para a minha formação acadêmica. Algumas dessas pesquisas que desenvolvi foram por meio do programa de iniciação científica que me possibilitou aperfeiçoar o meu lado de pesquisadora.

Dentro do meu processo educativo passei por inúmeras outras experiências que foram importantes para mim e certamente fizeram a diferença na minha vida, porém aqui primei por apresentar aquelas que foram mais significativas pra minha vida.

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla que tem como objetivo ampliar a análise e a discussão da construção do trabalho pedagógico dos professores em início de carreira. Nesse sentido, nosso foco são os anos iniciais da Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA, tendo como intuito identificar e analisar quais são os desafios, dificuldades, descobertas e conquistas do trabalho pedagógico destes professores no cotidiano das escolas da Santa Maria, Distrito Federal.

Esta ainda inserido no âmbito do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores e Pedagogos (GEPFAPe), que visa levantar o perfil de formação e atuação do pedagogo, principalmente problematizando o que se apresenta nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, cujo destaque principal dado é a formação de professores, e apresenta como uma das áreas de atuação o ensino em classes de jovens e adultos.

“A EJA, no Brasil, vem ao encontro das classes sociais menos favorecidas, uma vez que o estado capitalista busca incessantemente o lucro exacerbado, sem se preocupar com a parcela da população que se encontra à margem desse contexto” (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2013, p. 4).

Esta é assegurada como um direito de todos na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, na qual a educação é garantida aos sujeitos que não tiveram acesso na idade própria. “São sujeitos que nas últimas décadas, tiveram o acesso garantido nas políticas educacionais, mas não tiveram a possibilidade de permanência (...)” (BERNARDINO, 2008, p. 2). Esse direito a educação é ampliado pela Emenda Constitucional N° 59, de novembro de 2009, essa emenda expande a obrigatoriedade da educação, que era apenas até o ensino fundamental, para a educação básica. A partir dela é assegurado também, aos sujeitos que não tiveram acesso à educação na idade própria, o direito e a oportunidade de cursarem todas as etapas da educação básica, embora foco maior seja na criança e não no adulto.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) em seu Título V, capítulo II, a EJA passa a ser tratada como modalidade da educação básica, superando assim a dimensão de ensino supletivo. No artigo 37 dessa

referida lei, fica explícito que os sujeitos a serem atendidos por essa modalidade de ensino, seriam, os jovens e adultos que não tiveram acesso ou não puderam continuar o ensino fundamental e médio na idade própria. Sendo assegurado a estes de forma gratuita, oportunidades educacionais apropriadas, levando-se em consideração as características destes sujeitos, bem como seus interesses, condições de vida e de trabalho.

Diante desse fato, vê-se a relevância de se constituir um alinhamento dessa garantia de direito com a também garantia de uma adequada formação inicial e continuada de professores para atuar nessa modalidade de ensino. Embora, não vemos hoje uma formação qualificada que se destine aos profissionais que atuam nessa modalidade. Pois, “ao se pensar em políticas para a formação de docentes, é importante pensar que este docente está inserido em uma realidade específica, onde os sujeitos trazem contribuições de suas vivências que devem auxiliar o trabalho do educador” (BERNARDINO, 2008, p. 3).

Infelizmente, o acesso de professores para atuarem na EJA nem sempre se dá por uma via direta. Geralmente, a docência nessa modalidade tem um caráter muito precário: ou quem atua é um professor de contrato precário ou um professor efetivo que complementa sua carga horária à noite em aulas de substituição, perfazendo um total de quase 60 horas semanais.

Assim, é muito difícil um professor ingressar na EJA já no seu início de carreira, ou seja, por escolha própria, por que mostrou interesse em atuar nessa modalidade, inclusive por ter uma trajetória de formação inicial marcada pela experiência do trabalho com jovens e adultos.

Segundo a pesquisa realizada por Scortegagna e Oliveira (2013), os dados sobre os docentes analisados “comprova que o trabalho com a EJA não ocorre, na maioria das vezes, no início da atividade docente dos profissionais” (p. 7). Pois, para estes autores, “a atuação do professor depende diretamente da formação que este possui” (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2013, p. 8). E infelizmente não vemos muitos espaços que possibilitem essa formação dentro das instituições superiores, sendo estes também pouco procurados pelos educandos.

Embora, não existam tantos espaços de atuação em EJA assegurados nessas instituições, muitos professores passam por essa experiência da atuação em EJA dentro dos movimentos sociais e tendem a “(...) buscar entender a dinâmica dos

movimentos sociais a que os alunos estão inseridos, movimentos estes que fazem parte do cotidiano do educando, que produz ações, formas de pensar e entender o mundo onde ele vive” (BERNARDINO, 2008, p. 6). Dessa forma estes docentes que tiveram contato com a EJA por meio dos movimentos sociais, possuem uma formação que favorece sua inserção nessa modalidade, embora esse contato pelos movimentos sociais, não seja uma realidade tão presente nas instituições de ensino superior, este ainda se constitui como um dos espaços de atuação que tende a preparar o docente minimamente para a sua possível atuação. Tendo em vista que desde 2006 ocorrem Seminários Nacionais de Formação de Professores de Jovens e Adultos¹, com a participação de movimentos sociais, sindicatos e professores pesquisadores, estes seminários reforçam o envolvimento desses professores com os movimentos sociais e a luta pela melhoria dessa modalidade de ensino.

O contato/formação em EJA durante a graduação também pode ocorrer nas atividades de extensão que geralmente são desenvolvidas por projetos, programas ou ações desenvolvidas nas instituições superiores dentro da EJA, tendo estas, em muitos casos, ligações com os movimentos sociais, a exemplo, os Fóruns de EJA, que se articulam desde o ano de 1996, pela liderança da sociedade civil. “(...) as atividades desenvolvidas pela universidade brasileira e que envolvem a EJA são, principalmente, originárias das ações extensionistas, historicamente pouco prestigiadas ou mesmo marginalizadas do círculo acadêmico” (ALVARENGA, 2012, p. 6).

As autoras Castilho, Santos e Santos (2012), que desenvolveram um projeto em EJA dentro do PET Conexões, afirmam que “o projeto se configura em um espaço de múltiplas aprendizagens, tanto por parte de educadores quanto de educandos (...)” (p. 11). E ainda ressaltam que “(...) todas as monitoras do projeto, estão em período de formação, por isso, a troca de conhecimentos e saberes entre a equipe se constitui num instrumento importante para o planejamento e a preparação das aulas” (CASTILHO, SANTOS E SANTOS, P. 11, 2012). Pode-se perceber como

¹ Nos últimos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), a formação de educadores ocupou um espaço de destaque, tais reflexões levaram à organização dos Seminários Nacionais de Formação de Educadores Jovens e Adultos (SNFEJA) que já esta em sua quinta edição.

é importante a participação do grupo em que estão inseridas, na atuação em EJA, para a qualificação da formação e das futuras aulas dessas monitoras.

Entre os espaços de atuação citados acima, temos também os estágios obrigatórios, que se constituem ou deveriam constituir um dos espaços mais importantes da formação na modalidade da EJA. Estes não são tão assegurados dentro das instituições ocorrendo em muitos casos de forma mais precarizada, tendo em vista que são poucos os lugares que o oferecem, além da problemática dos turnos de oferta, pois quem estuda no diurno dificilmente consegue participar de um estágio em EJA no noturno, fragilizando assim o estágio que visa formar o educando para atuar nessa modalidade.

Após a graduação, muitos professores ingressam na EJA sem nenhuma preparação, seja por parte da escola, da secretaria de educação ou até mesmo do sindicato. Estes acabam não se sentindo confiantes em sua jornada, passando por inúmeros desafios que poderiam ser minimizados, com a passagem desses professores por algum tipo de recepção ou formação que os situassem a respeito do ensino na EJA. Pois,

“(...) ao contrário do que possa parecer, alfabetizar um jovem ou adulto, que traz uma, ou várias experiências de fracasso na sua vivência escolar, não é tarefa simples, que possa ser executada por qualquer pessoa sem a devida qualificação e preparação (MEC/INEP, p. 11, 2003).

Assim, este trabalho visa contribuir socialmente para o campo da EJA, ao apresentar de forma empírica quais foram os principais desafios, dificuldades, descobertas e conquistas que os professores ingressantes pesquisados na EJA passaram. Tendo em vista que, ao pesquisar as produções científicas, a respeito de professores ingressantes em EJA, nas bases de dados de dissertações de mestrado e teses de doutorado, dentro do eixo professor iniciante por especialidade, encontramos 10 produções que se encontram dentre os anos de 2002 a 2013. Dentre essas 10 produções apenas uma se destina ao professor da EJA. Já ao pesquisar os bancos de dados de artigos da qualis B1 ao B5, desde o ano 2000 até 2014, encontramos apenas 6 produções dentro do eixo estabelecido, contudo nenhuma delas trata de professor ingressantes na EJA.

Dessa forma percebemos que o estudo sobre professores ingressantes na EJA é praticamente inexistente, não trazendo ao mundo acadêmico, os principais desafios, dificuldades e descobertas que estes docentes enfrentam ao ingressar nessa modalidade. Assim, esse estudo pretende mostrar aos docentes que estão ingressando na EJA ou que pretendem ingressar, a realidade de profissionais que passaram por situações parecidas, para que de alguma forma estes possam se informar de possíveis situações que podem ocorrer em sua atuação.

A contribuição que espero dar aos professores ingressantes em EJA com meu trabalho vem aliada ao meu interesse pela temática, que se inicia desde a minha adolescência, onde pude acompanhar de perto a rotina da minha mãe como aluna da EJA. Minha mãe voltou aos estudos após muitos anos longe da escola, tendo o incentivo da família para estudar novamente. E como eu ainda estava na escola, passei a auxiliar minha mãe nos trabalhos e projetos, assim como acompanha-la em algumas aulas. Dessa forma tive contato com os professores e demais alunos, podendo observar um pouco a metodologia das aulas, embora naquela época meu olhar fosse outro, pois ainda nem sonhava em fazer pedagogia, me interessava pelo ambiente.

Como alguns dos professores da minha mãe também tinham sido meus professores, eu pude perceber a diferença na dinâmica das aulas, e me intriguei com isso, então comecei a reparar na diversidade da turma, que apresentava pessoas distintas e com motivações bem diferentes. Nesse período varias perguntas surgiram, tais como: por que a dinâmica do professor é diferente? Como era a relação dos alunos mais velhos com os mais jovens na hora de fazer trabalhos em grupo? Como alguns professores conseguiam despertar o interesse dos alunos que estavam cansados? E outros não conseguiam? Como era lidar com a dificuldade dos alunos que ficaram muito tempo sem estudar, como minha mãe? Por que os professores do ensino regular eram os mesmos da EJA? Por que eles foram dar aula na EJA?

Enfim, muitas perguntas surgiram, porém, com o passar do tempo essas perguntas foram caindo no esquecimento e o que me intrigava foi ficando de lado, até minha entrada na universidade, onde novamente me deparei com a EJA, mas agora em outra perspectiva e em outro olhar. Pois tive mais acesso a informações que antes eu não tivera, como por exemplo, o que esta explicito no Artigo 206 da

Constituição Federal, onde se ressalta que todos deveriam ter igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Tendo contato com essas informações, eu ficava a me perguntar, como essa permanência não se estendeu até minha mãe, que por meio das dificuldades teve que interromper os estudos. Porém, o que me surpreende é que a realidade da minha mãe não foi um fato isolado, pois até hoje muitas pessoas ainda não possuem esse apoio para continuar estudando e acabam a abandonar novamente a escola.

Esse abandono que é chamado de interrupção do percurso escolar pelos estudiosos da EJA e não por evasão. Pode ocorrer por tempo indeterminado, com diversas razões de ordem social e econômica, na maioria dos casos. Santos (2007) realizou um estudo sobre a evasão no Distrito Federal e obteve por meio de entrevista com o diretor de Departamento da Educação de Jovens e Adultos à época, os fatores que causam a evasão segundo ele, e são: cansaço; distância da escola; ausência de lanche; estrutura inadequada da escola e falta de preparação dos professores. A maioria dos fatores apresentados por ele tem ligação direta com o aluno trabalhador que pelas dificuldades de permanência e assistência, acabam por interromper os estudos. Segundo o censo escolar da educação básica de 2013, ainda existe um número de pessoas suficiente para a expansão de matrículas na EJA. Entretanto, esta teve uma queda de 3,4%, onde 64,9% dessas matrículas se destinam ao ensino fundamental, percebemos, então, que a queda das matrículas pode ser por falta de renovação ou inexistência de novas vagas.

Dentro das questões e preocupações que surgiram em mim, ao lembrar da trajetória da minha mãe na EJA. É o fato de que agora eu posso ser uma professora ingressante na EJA e fico a me perguntar como seria se eu ingressasse na EJA, logo no início da docência? Como os professores que ingressam, chegam nessa modalidade? Como se dá o acesso? Qual o apoio que possuem? Como vivenciam a entrada na profissão? Quais seus principais desafios? Como estes marcam a construção de sua profissionalidade? Essas são questões que procurarei analisar com a realização deste trabalho.

Capítulo 1: Apresentando o Universo da Pesquisa

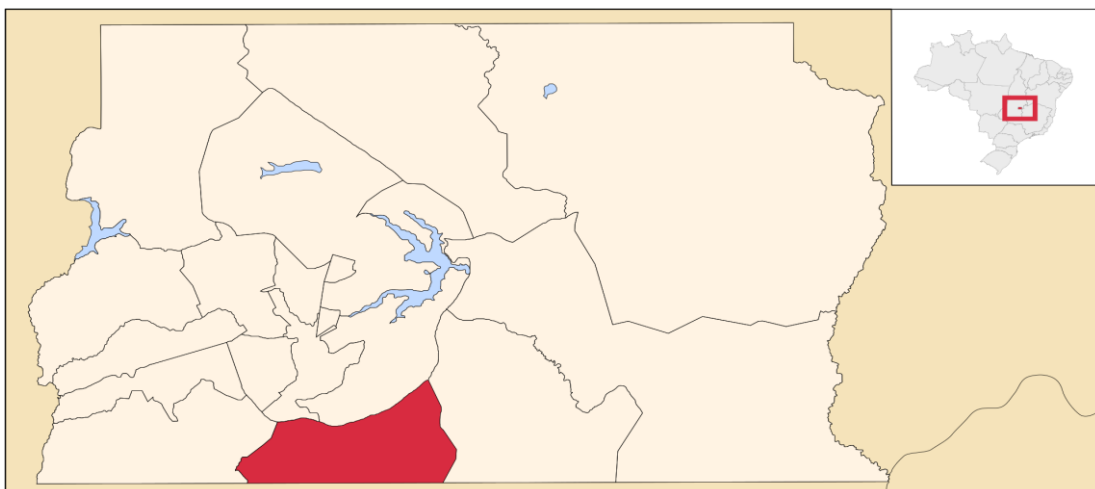
1.1. Breve Explicação de Santa Maria

Os parágrafos seguintes parte da preocupação de evidenciar ao leitor a conjuntura ao qual este trabalho se subsidia. Desta forma, um pequeno histórico, bem como alguns dados pertinentes à conjuntura educacional e da população de Santa Maria foram levantados.

De acordo com o conteúdo presente na Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2013, realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN,

A Região Administrativa de Santa Maria foi criada em 04 de novembro de 1992, por meio da Lei 348/92, e regulamentada pelo Decreto nº. 14.604/93, que a constituiu na XIII RA do Distrito Federal. Santa Maria fazia parte da área rural da cidade do Gama até 1992. A RA é fruto de Programa de Assentamentos Habitacionais do Governo do Distrito Federal que tinha como objetivo erradicar invasões e atender a demanda habitacional das famílias de baixa renda (PDAD/CODEPLAN, 2013, p.16).

Segue abaixo o mapa da localização da cidade de Santa Maria dentro da região do Distrito Federal, toda a parte em vermelho corresponde ao território da cidade.



Fonte: site: www.google.com.br

De acordo com a pesquisa de 2013, realizada pela CODEPLAN, a população urbana de Santa Maria foi estimada em 122.117 habitantes, distribuída em aproximadamente 33.367 domicílios, o que representa uma média de 3,66 pessoas por residência. Temos ainda como dado relevante o fato de 73,46% dos entrevistados pela pesquisa declararem que seus domicílios são próprios, sendo que, 38,56% estão em assentamento e em terrenos não legalizados.

A população de Santa Maria no levantamento efetuado pelo PDAD de 2013 apresenta também uma característica bastante peculiar referente à sua composição etária, marcada por um forte percentual de 66,34% da população com idade de até 39 anos.

Abaixo podemos ver um mapa aproximado do setor habitacional da cidade de Santa Maria.



Fonte: www.google.com.br/maps

Estas informações se fazem ainda mais notórias ao contrastarmos com os dados relacionados às origens dos habitantes da cidade, sendo estes, majoritariamente nascidos no Distrito Federal, unidade da federação que possui somente 55 anos.

Conforme levantamento dos residentes na RA XIII, a maioria (52,88%) do contingente populacional é nascida no Distrito

Federal, enquanto 47,12% são constituídos por imigrantes. Do total de imigrantes, 68,25% são naturais do Nordeste; 16,42% do Sudeste e 9,87% do Centro-Oeste. Em relação à origem por estados, Piauí é o mais representativo (17,83%), seguido do Maranhão (13,69%), Bahia (12,41%) e Minas Gerais (11,39%) (PDAD/CODEPLAN, 2013, p.30).

Ainda referente à migração da atual população de Santa Maria, de acordo com a pesquisa evidenciada, percebe-se que a maior migração ocorreu de 1971 a 1980 com um percentual de 25,42%. A década de 90 também foi marcada pela chegada dos migrantes, com 22,11% alocado neste período. A pesquisa também aponta os motivos que motivaram a migração desta população, como

A procura de trabalho e acompanhar parentes destacaram-se como os principais motivos. Levando-se em conta, que o item acompanhar parentes refere-se, principalmente, aos filhos que chegaram na companhia dos pais e a procura de trabalho classifica-se, então, como fator de motivação determinante da migração para o Distrito Federal (PDAD/CODEPLAN, 2013, p.32).

A pesquisa mostra também que o maior percentual da população da cidade se declara parda/mulato, totalizando 52,32% do total. Já aqueles que se declaram brancos equivalem a 43,19% e pretos 4,49%. Indígenas e de origens asiáticas não foram detectados na pesquisa.

Outro índice que é crucial apresentar para esta pesquisa refere-se ao nível de instrução da população, onde podemos destacar “o elevado percentual daqueles que não estudam, 67,27%. E entre aqueles que estudam (32,73%), expressiva maioria (27,28%) frequenta a escola pública” (PDAD/CODEPLAN, 2013, p.36).

Da realidade educacional de Santa Maria apresentada pelos levantamentos do PDAD, verificamos a existência de aproximadamente 6 mil pessoas que possuem 15 anos ou mais que sabem apenas ler e escrever ou pertencem ao grupo de analfabetos.

Quanto ao nível de escolaridade, 2,28% declararam ser analfabetos. Esse percentual passa para 4,92% quando somado aos que somente sabem ler e escrever e aos que fizeram ou fazem curso de alfabetização de adultos (PDAD/CODEPLAN, 2013, p.35).

Dados das demais etapas de ensino também aparecem na pesquisa, como podemos perceber que

A maior participação concentra-se na categoria dos que tem o nível fundamental incompleto 35,66%, seguido dos que têm o ensino médio completo (23,08%). Vale destacar que somente 1,96% da população de Santa Maria não teve acesso ou não concluiu o ensino fundamental e o ensino médio em idade apropriada, tendo em vista serem oriundos ou frequentarem o EJA – Educação de Jovens e Adultos. Os que concluíram o curso superior, incluindo especialização, mestrado e doutorado, somam apenas 5,37% (PDAD/CODEPLAN, 2013, p.35).

Para uma melhor visualização desta realidade, apresentaremos a seguir um gráfico da população segundo seu nível de escolaridade.



Figura 1. População segundo o nível de instrução. Fonte: PDAD 2013

De acordo com a Coordenação Regional de Ensino de Santa Maria e a Secretaria de Educação do Distrito Federal, a cidade possui 28 escolas públicas vinculadas a CRE. Destas, 3 são de educação infantil, 13 atende os anos iniciais do

ensino fundamental, 8 aos anos finais do ensino fundamental, 3 de ensino médio e 1 do ensino especial.

Nota-se que mesmo existindo uma oferta pública e privada de ensino na cidade, muitos estudantes se direcionam a outras regiões administrativas para estudar, indo principalmente para as escolas do Gama e Plano Piloto, tendo uma margem de 22,13% do total de estudantes enquadrados nesta realidade.

No que refere ao quantitativo de escolas que atuam na EJA, Santa Maria possui cinco, sendo que, referente à modalidade de ensino ofertada que é de interesse desta pesquisa, compreendida pelo primeiro segmento do ensino fundamental, temos apenas duas.

Para melhor compreensão do contexto e das perspectivas desta pesquisa, apresentaremos a seguir o objetivo que norteia este trabalho.

1.2. Objetivo

Identificar e analisar quais são os desafios, dificuldades, descobertas e conquistas dos professores iniciantes na modalidade da EJA no primeiro segmento, em Santa Maria-DF.

1.3. Caminhos Metodológicos

Tendo em vista o objetivo traçado por nós, perpassamos por algumas etapas que foram cruciais para o desenvolvimento da pesquisa. Estas serão evidenciadas nos parágrafos seguintes.

Inicialmente, para adentrarmos ao universo ao qual a pesquisa se subsidia, realizamos uma revisão bibliográfica que buscava aprofundar nosso conhecimento e sanar algumas dúvidas referentes ao início da docência dos professores na EJA, bem como a formação a estes destinadas ao longo da história da educação brasileira.

Primeiramente para obtermos os dados necessários para a pesquisa, procuramos a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF em busca de informações relativas aos professores iniciantes no primeiro segmento da EJA. Como não existia este dado na SEEDF, efetuamos em maio de 2015 um

requerimento para obtermos estes, levantamento até hoje não concluído pela secretaria.

Na impossibilidade de uma abrangência maior devido à ausência de elementos que nos permitiria realizar esta pesquisa na dimensão do Distrito Federal, concebemos um recorte que nos direcionou a Região Administrativa de Santa Maria. Este recorte foi influenciado levando-se em consideração que resido nesta RA, e em minha postura como pesquisadora e acadêmica sempre primei por buscar trazer contribuições e um retorno à comunidade na qual estou inserida.

Como não obtivemos estes dados na SEEDF, procuramos a Coordenação Regional de Educação – CRE de Santa Maria e apresentamos a proposta do trabalho a ser realizado. Após conhecerem as perspectivas que o trabalho se propõe, fomos convidados para participarmos de uma reunião que aconteceria em breve com os coordenadores da EJA de todas as escolas que atendem esta modalidade na cidade.

Deste primeiro contato com a CRE já conseguimos levantar o quantitativo de professores que se enquadravam no perfil selecionado para a pesquisa, que compreende o quadro de professores efetivos com até cinco anos de ingresso na EJA no primeiro segmento. Dos dados iniciais obtidos descobrimos que somente duas das cinco escolas que ofertam a EJA na cidade, possuem a modalidade de interesse da pesquisa, e destas, apenas cinco professores se encontram com no máximo cinco anos de ingresso na EJA.

Na reunião com os coordenadores da EJA apresentamos a proposta do trabalho, como também, podemos conhecer um pouco mais da realidade das escolas que atendem essa demanda em Santa Maria. Neste encontro, já articulamos com os coordenadores possíveis visitas às escolas para conversarmos melhor sobre a pesquisa e conhecermos os professores que se enquadram em nosso perfil. As duas escolas que atendem ao perfil dos professores estabelecidos, possuem apenas cinco professores que se encontram recém ingressos na EJA, com o tempo máximo de cinco anos de atuação.

A pesquisa realizada possui caráter qualitativo, pois buscou obter informações que evidenciassem a realidade vivida e conjuntura de ingressos destes profissionais na modalidade.

Para tal, foram utilizados como instrumentos de pesquisa a aplicação de questionário e entrevistas semi-estruturada aos professores que se encaixavam com nosso perfil de interesse. Vale ressaltar que o questionário aplicado faz parte de uma pesquisa maior que está sendo realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPe. O questionário contém inúmeros itens que possui o objetivo de identificar e analisar quais são as dificuldades, descobertas e conquistas do trabalho docente dos professores no cotidiano das escolas. Nossa pesquisa faz um recorte deste questionário dedicando-se ao estudo das questões relacionadas à EJA.

Tanto o questionário quanto a entrevista devem ser cuidadosamente planejados, de forma que as questões especifiquem claramente o conteúdo que se pretende seja abordado pelo sujeito (MOROZ e GIANFALDONI, 2006, p.79).

Já o roteiro das entrevistas semi-estruturadas foi composto por quatro questões norteadoras, são elas: Em sua atuação, como você lida com a diversidade cultural em sala de aula? Como você lidou com a questão geracional em sala de aula? Quais foram suas maiores descobertas no ensino da EJA? Quais foram seus maiores desafios?

Ao escolhermos a entrevista como instrumento de coleta de dados desta pesquisa, concordamos com a perspectiva em que

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz –, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador (SZYMANSKI, 2004, p.12).

As entrevistas e os questionários foram aplicados individualmente a cada professor, sendo utilizado seu período de coordenação na escola em que cada um se encontra alocado.

Os registros das entrevistas se deram por meio de gravações previamente autorizadas pelos participantes. Vale ressaltar que durante o andamento dos trabalhos, quando foi necessário, novas perguntas surgiram para complementar as falas que estavam em andamento.

Após a aplicação dos questionários e entrevistas, partimos para as análises, sendo efetuado, um estudo prévio das respostas obtidas pelo questionário, bem como das entrevistas, que foram transcritas neste momento.

Após o estudo e transcrição dos dados obtidos, começamos a efetuar as análises referentes à perspectiva que buscávamos responder em nossa pesquisa. A partir do estudo realizado, foi possível categorizar os dados e iniciar um processo de agrupamento por similaridades em grandes temas.

Por fim, ao término da categorização e do agrupamento por temas, empreendemos uma análise de conteúdo. Que segundo Bardin, autor citado por Mozzato e Grzybovski, a análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. (...) A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (tradução nossa) (BARDIN apud MOZZATO e GRZYBOVSKI, 2011, p. 734).

Dando continuidade ao trabalho, o próximo capítulo que veremos, traz um panorama do histórico da formação de professores e do início da docência.

Capítulo 2: Formação de Professores e Início da Docência

2.1. Breve Histórico da Formação de Professores para a EJA

A educação em sua constituição histórica passou e passa até hoje por inúmeras dificuldades, tendo em vista que antes da constituição de 1822, ainda estávamos no período do Império Colonial, onde a educação não era garantida de forma gratuita a todos os cidadãos, sendo assegurada somente a partir desta constituição, que também proclamou a independência do Brasil, a gratuidade da instrução primária. O decreto criado por Couto Ferraz no ano de 1854, segundo Rocha (2010) foi a primeira grande matriz reguladora da política de educação,

Ali se estabeleceu pela primeira vez uma sistemática de inspetoria do ensino, bem como uma estruturação funcional da educação, via ordenação de suas instâncias. Deu-se o controle sobre o ensino privado, especialmente pelas exigências de exame de capacidade intelectual dos candidatos a mestre (ROCHA, 2010, p. 130).

Nesse decreto, pelo menos nas escolas privadas era exigido um exame para aqueles que desejavam se tornar mestres. Já a Reforma de Leôncio Carvalho em 1879, segundo Moacyr, citado por Rocha (2010), apresentou dois princípios norteadores, que seriam a liberdade de ensino e de consciência, sendo:

Que possam ensinar todos aqueles que para isso se julgarem habilitados, sem dependência de provas oficiais de capacidade ou prévia autorização; que a cada professor seja permitido expor livremente suas ideias e ensinar as doutrinas que reputa verdadeiras pelo método que melhor entender (MOACYR, apud, ROCHA, 2010, p. 130).

A educação de jovens e adultos passa a ter destaque por meio desse decreto, com a implantação de cursos noturnos. Contudo, fica claro em sua fala, que ocorreu em uma Assembléia Geral no ano de 1878 que qualquer pessoa que desejasse poderia se tornar professor, sem uma formação prévia, isso acarretou no fato de que ao longo do tempo muitos professores não haviam terminado nem o básico e já estavam a ensinar outras pessoas. Esse fato demonstra a desvalorização histórica deste profissional. Pensando em uma perspectiva mais atual, Maraschin (2006) nos

apresenta as estatísticas apontadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira:

Dão conta da existência de quase 190 mil professores atuando na educação básica de jovens e adultos (40% dos quais não tem formação superior), aos quais se somam alguns milhares de voluntários engajados em projetos de alfabetização no meio popular. Em ambos os casos, esses educadores (a esmagadora maioria de mulheres) têm uma formação inicial insuficiente, que vem sendo completada em programas continuados de formação em serviço (INEP, 2000).

Mesmo diante dessa convivência do governo em permitir que pessoas não capacitadas dessem aula, temos na época da República, segundo Ribas (2006) a Reforma de João Luis Alves e a criação da Lei Rocha Vaz no ano de 1925, faziam menção aos professores de adultos, para que estes pudessem ter os mesmos privilégios que os demais. Contudo, é importante ressaltar que esses voluntários participavam de uma política pública do governo, por meio do programa Alfabetização Voluntária, que ao invés de aumentar a oferta pública em escola, transferiu essa responsabilidade para o programa.

Mais tarde com a criação do INEP ocorre nos anos 40, quando a EJA passa a ter maior atenção do poder público, junto a sua criação aconteceram outras iniciativas políticas e pedagógicas. “No entanto, essas iniciativas não modificaram as propostas e práticas para a área, principalmente no que se refere a uma política de formação de professores” (MOURA, 2009, p. 51).

No período da ditadura, a educação de adultos passa a ser utilizada como instrumento de preparação de mão-de-obra, estratégia de despolitização dos sujeitos, bem como, tentativa de amenizar as tensões sociais contra o regime. Dentro desse panorama, surgem campanhas que visavam dar conta da nova forma de alfabetização posta, dentre elas, podemos citar o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF e o Sistema de Ensino Supletivo. Essas iniciativas segundo Moura (2009), não foram acompanhadas de uma política de formação de professores, sendo desenvolvidas, por professores temporários e improvisados, que foram escolhidos através de determinações de políticas eleitorais e paternalistas. Contudo, temos em 1973 uma alternativa para a formação dos professores, com a instituição do Projeto Logos que buscava qualificar 300.000 mil professores leigos,

na tentativa de transformar o perfil do sistema educacional. “Este projeto foi implantado em 17 Estados brasileiros, atendeu a 50.000 professores e deste total somente 70% concluíram os estudos. Foi desativado em 1990, sendo substituído pelo Programa de Valorização do Magistério” (RIBAS, 2006, p. 70 e 71).

As escolas normais também foram uma das grandes influências da formação de professores no Brasil, pelo menos até a Reforma Universitária em 1968, quando foram criadas as faculdades de educação.

O resultado das reformas da ditadura militar foi a convivência entre um 2º grau técnico em magistério, que prepararia os professores para os anos iniciais do 1º grau e as licenciaturas curta e plena, nas universidades, que titulariam os professores das diversas disciplinas de 5º a 8º séries do 1º grau e os professores das diversas disciplinas do 2º grau. Esse modelo de formação de professores que vigorou até a LDB/96, em seu formato padrão não previa formação específica para atender os alunos jovens e adultos (MACHADO, 2008, p. 164).

A Educação de Adultos passa a se chamar Educação de Jovens e Adultos (EJA) no final da década de 80, por conta da enorme procura de jovens por essa modalidade de ensino. Concomitantemente temos a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208, garante a educação para todos, com a oferta da educação básica gratuita também para aqueles que não tiveram acesso na idade própria e a oferta de ensino noturno regular, isso representou avanços significativos para a EJA, “no entanto, a promulgação da nova constituição federal não encaminha qualquer proposição legal voltada para a formação de professores no sentido de atender à modalidade” (MOURA, 2009, p. 52).

Com exceção de alguns municípios brasileiros que desenvolveram programas de formação continuada para EJA, não se identifica no início dos anos 90 nenhuma mudança nas conjecturas para a carreira e a formação de professores para atuar nessa modalidade. Entretanto, teremos no final dos anos 90 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional Nº 9.394/96, que em seus artigos 37 e 38 legitima a modalidade da EJA. A LDB trata da formação de docentes em seu artigo 62 e estabelece a necessidade de uma formação adequada para o ensino de EJA, levando-se em consideração as especificidades desse público.

Temos em 1998, uma Proposta Curricular para o 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos, elaborada pela Organização não governamental Ação Educativa com patrocínio do MEC, que deveria ser utilizada como base para a elaboração das propostas curriculares dos estados e municípios, porém o referido documento “(...) não faz qualquer referência à necessidade de política de formação para os professores, inclusive a formação continuada para elaboração das propostas locais” (MOURA, 2009, p. 53).

Nos anos 2000 é homologada a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de Julho de 2000, que Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Referente à formação docente, esta resolução diz 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 (...) (BRASIL, 2000, p. 3).

E nos deixa claro em seu inciso IV, que além das exigências de formação que é relativa a todos os professores, os profissionais dessa modalidade também devem ter o diferencial que a complexidade desse ensino exige, pensando nas especificidades da aprendizagem dos sujeitos. Embora, esta não seja clara a respeito de quais são essas especificidades e de como ocorreria esse diferencial, deixando uma abertura para várias interpretações.

Depois da LDB 9394/96, podemos perceber uma indicação para uma nova proposta de formação de professores, que se encontra do Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001), o qual trata da Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Nessa perspectiva percebemos uma leve preocupação dos textos legais em pensar uma formação de professores para a modalidade da EJA, o que não percebemos nas legislações anteriores, essa indicação de mudança aponta para novos rumos, mas ainda me parece muito singela diante da necessidade de se repensar a formação básica e inicial, e os planos de cargos e salários.

Moura (2009) aponta que a Proposta Curricular para o 2º Segmento do Ensino Fundamental, que foi elaborada em 2002 pelo MEC, apresenta um perfil do professor que trabalha com EJA, porém não diz ser necessário uma política de

formação para este. Diante do que foi apresentado, nos fica claro o quanto as políticas ao longo do tempo negligenciaram a formação de professores e mais especificamente os de EJA.

Dentro desse panorama teremos a partir dos anos 90, organizações por meio de associações e a constituição de Fóruns estaduais, estes foram compostos por educadores de todo o Brasil e entidades da sociedade civil. Desses movimentos, podemos citar a Associação Nacional de Formação de Professores – ANFOPE, que fez e tem feito várias proposições a respeito dos profissionais da educação, inclusive os de EJA. Vale ressaltar que a ANFOPE, antecedeu a comissão que tratou das questões de currículo e formação de professores que ocorreram por volta de 1982 e 1983, questionando mesmo durante a ditadura as políticas públicas vigentes.

Outro movimento mais específico, que ocorreu em Hamburgo na Alemanha foi a Conferência Internacional de Educação de Adultos, a V CONFINTEA, após esse encontro e reuniões que originaram dele, teremos a ideia dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA. Para Moura (2009) os fóruns que surgiram desse movimento “se caracterizam pela diversidade de suas trajetórias: uns nasceram da iniciativa de governos comprometidos com a EJA; outros da militância de organizações civis ou do engajamento de professores e estudantes universitários envolvidos em atividades de extensão” (p. 58). Em 2004 o MEC passou a reconhecer esses fóruns como interlocutores de políticas públicas, isso se deu pela comissão nacional de alfabetização em 2003, que virou no ano de 2004 a CNAEJA - Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.

Já em 2009 tivemos a IV CONFINTEA, onde o Brasil participou ativamente e apresentou um Documento Base Nacional Preparatório, que aponta questões da formação de professores e considera “imprescindível, a intensificação de políticas de formação continuada para esses profissionais, além de efetivo acompanhamento pedagógico (...)” (MEC, 2008, p.23). Esse documento foi muito importante para os avanços nas políticas de formação de professores para a EJA.

Em nível acadêmico temos as produções do GT 18 de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED. Embora exista um avanço nas discussões de formação de professores para a EJA, ainda não temos tanto avanço assim nos currículos dos cursos que possuem como uma de suas áreas de atuação a EJA, ainda existe muito

chão pela frente e muitas coisas a se conquistar. Contudo, temos também que ressaltar alguns aspectos positivos desse movimento histórico sobre a EJA que se iniciou por volta dos anos 40, o primeiro deles é o reconhecimento desta, como direito humano, após a Constituição Federal de 1988, embora tenhamos tido algumas limitações desses direitos nos governos neoliberais. Outro avanço importante é o reconhecimento dos fóruns de EJA pelo MEC, que possibilitou o apoio deste em vários aspectos, assim como a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, onde se localiza a Diretoria de Educação de Jovens e Adultos, esta substituiu a Secretária Extraordinária de Alfabetização criada em 2003.

Temos ainda o Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos que teve início em 2006, em Goiânia, já citados neste texto e que está em sua quinta edição, todos os seminários ocorridos possuem livros sistematizados com textos apresentados durante o seminário.

Ao apontarmos os lados positivos e negativos que emergiram ao longo do tempo, podemos perceber que existe um movimento que luta pela melhoria da Educação de Jovens e Adultos, assim como pela formação dos professores que atuam nessa área, essa luta se faz importante para que os espaços institucionais que tratam da EJA, seja no âmbito governamental quanto nas instituições de ensino, não tratem mais a mesma e nem seus professores de forma improvisada e precária, sendo necessário reconhecer a dívida histórica que existe nessa modalidade, a fim de, fortalecer a luta pela democratização dos sistemas de ensino, e realmente garantir a educação para todos como aponta a Constituição Federal.

2.2. Formação de Professores para a EJA

Diante do panorama apresentado, percebemos a necessidade de se ter uma formação continuada dos professores que já estão atuando e uma formação mais específica para os que irão ou poderão vir a atuar nessa modalidade. Faz-se necessário também uma legislação que aponte como deve ser o processo formativo dos educadores de EJA. “Nesse sentido, as instituições formadoras dos professores e as escolas precisam se responsabilizar pela formação e atualização do profissional da EJA” (MARASCHIN, 2006, p. 100).

O processo formativo do professor não ocorre somente nos espaços de sala de aula, este também pode acontecer em projetos e cursos, mas para isso é necessário que as instituições forneçam estes espaços, porém percebe-se que esta não é uma área tão procurada, principalmente na extensão, que é pouco valorizada. A participação na escola, por meio de estágios, também constitui um *lócus* de formação para quem pretende atuar nessa modalidade. Mas para que isso aconteça é necessário que o currículo dos cursos de formação trate de forma igual todos os níveis e modalidades de ensino, levando em consideração as especificidades e complexidades de cada uma.

Os futuros professores precisam ter uma aproximação com a realidade escolar, porém, isso não pode ocorrer

[...] fragmentando os conteúdos relacionados a EJA em eventuais seminários e palestras muitas vezes, distantes da realidade das escolas, dos alunos e da própria exigência que a sociedade faz hoje de um educador multidisciplinar e interdisciplinar que atenda as exigências do mundo do trabalho (RIBAS, 2006, p. 76).

Muitas instituições, principalmente particulares, utilizam seminários e palestras para cumprir horas exigidas no currículo, sendo que estas nem sempre são voltadas para as reais necessidades de formação dos alunos e acabam sendo utilizadas como carga complementar, ocupando o espaço que deveria ser de prática e problematização. Embora se acredite que o professor deva levar em consideração as exigências do mundo do trabalho, isto não deve ser condicionante para sua prática e não necessariamente ele deva atender essas exigências, acredito muito mais em um educador que problematize essas exigências e o mundo do trabalho em si. Nesse sentido Machado (2008), nos diz “que a educação básica precisa primar pelo princípio de igualdade de direito de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade – e não se pautar pelas exigências de mercado” (p. 162).

A formação inicial não encerra o ato de aprender a ser professor, pois o exercício profissional tem um caráter contínuo que engloba no exercício da docência, a formação inicial e continuada. “Visto que o conhecimento é complexo, multidimensional e incerto e que a cada instante surgem inovações, torna-se importante que o professor possa aprender continuamente” (MARASCHIN, 2006, p.

101). Assim, a formação profissional do docente é um processo dinâmico que possui um amplo leque de possibilidades de aperfeiçoamento. Tendo em vista as crescentes inovações da atualidade, o educador que continuamente se atualiza e se aperfeiçoa consegue acompanhar seus alunos e ajudá-los a se tornarem mais autônomos, críticos e reflexivos.

Acreditamos que o professor que procura promover uma aprendizagem significativa aos alunos, levando em consideração as especificidades desse público, passou por uma formação humanizadora, que possibilitou a este uma constante reflexão crítica sobre sua prática, contribuindo para a construção da identidade desse educador de EJA. Identidade essa que transcende a realidade aligeirada de alguns professores dessa modalidade, pois alguns desses profissionais que atuam na EJA estão lá apenas para obter um complemento de horas na sua carga de trabalho.

Maraschin (2006) nos apresenta um conceito de formação continuada proposto por Santos, no qual “a formação continuada consiste em propostas voltadas para a qualificação do docente, tendo em vista as possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho” (SANTOS apud MARASCHIN, 2006, p. 103).

Muitas vezes as ações dos governos locais, apresentam contradições em suas iniciativas, pois “quando são promovidas iniciativas de formação de professores de jovens e adultos, é comum que essas sejam realizadas de forma aligeirada, reduzindo as possibilidades de se refletir sobre a complexidade da EJA” (ALVARENGA, 2012, p. 52). Entretanto, não podemos deixar de evidenciar as tentativas desenvolvidas por estes, que em muitos casos procuram manter-se sensíveis às problemáticas presentes no cotidiano da sala de aula de jovens e adultos. Para Arroyo (2006) o fato de não termos políticas fechadas de formação de professores para EJA é porque também não temos políticas bem definidas para a educação de jovens e adultos. “Essas políticas precisam ser construídas, e será preciso muita iniciativa e capacidade criativa para o fazermos” (p. 18).

Dentro do percurso histórico da EJA, onde predominou uma concepção “de que os alunos não querem saber de nada, por isso não é necessário se preocupar com a qualidade do que vai ser ofertado; inclusive os mais jovens são os que em geral são tachados de indisciplinados e desinteressados” (MACHADO, 2008, p.

162). Se não é necessário se preocupar com a qualidade do ensino, tão pouco com a formação de quem o ministrará, essa premissa foi utilizada por muito tempo, para justificar o descaso com essa modalidade e com os professores que nela atuam, afinal, porque se preocuparia em ter um ensino de qualidade quando se tem alunos desinteressados. Nesse sentido, “a maioria dos cursos de formação de professores nos prepara para atuar com o aluno ideal- por que não dizer irreal (...), estamos longe de pensar a realidade concreta da nossa escola na qual iremos atuar” (ibid, 165).

Talvez o fato de não termos uma política bem definida para a EJA e até mesmo para a formação de professores, vem dessa constituição histórica de desvalorização da mesma, no tanto que Arroyo (2006) nos diz que a EJA ainda não está muito bem definida, esta em processo de construção e diria mais, de desconstrução dos estereótipos a ela imputados, dessa forma “o perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação” (ARROYO, 2006, p. 18). Atualmente temos no Plano Nacional de Educação, a meta 15, que visa garantir uma política nacional de formação dos profissionais da educação em geral. Em consonância e partindo das referências do PNE, temos no Distrito Federal, o Plano Distrital de Educação, que busca garantir em sua meta 15, uma formação adequada aos profissionais da educação, assim como, formar os profissionais que atuam na educação básica pública, a partir de cursos de especialização, como aponta a meta 16.

A EJA sempre fez parte da dinâmica da sociedade, pois nasceu no seio das contradições da mesma, tendo em sua constituição uma dinâmica mais emancipadora e para que isso continue a acontecer “as escolas de formação de educadores e educadoras de jovens e adultos terão de captar e incorporar os traços desse perfil rico de educador múltiplo, multifacetado” (ARROYO, 2006, p. 20). O educador que nasce junto com a EJA era um militante que lutava pela causa, ia muito além de um alfabetizador, pois buscava uma dinâmica libertadora mais ampla. Assim, as instituições de formação desses profissionais precisam lidar com o perfil histórico de um educador militante da época em que a EJA se constitui, e se aperfeiçoar aos novos educadores que emergem no novo contexto da educação de jovens e adultos.

Esse educador é muito mais plural do que o educador de uma escola formal e também possui uma condição de vida muito mais puxada, pois muitos dos educadores de EJA trabalham em três turnos em várias escolas ou desempenham diversas outras atividades, isso se dá pela necessidade desses profissionais em complementar suas rendas. E aí fica uma questão bem complexa e presente na vida desses professores, como e quando eles poderiam ter uma formação continuada? Sendo que não dispõe de tempo, por conta de suas jornadas de trabalho. Por outro lado, temos uma crise econômica que os subjuga, e

[...] aponta para a necessidade de que, (...) as diferentes frações da classe trabalhadora não se submetam aos da lógica de mercado que transforma os seres humanos em meras mercadorias às quais, supostamente, pode ser agregado valor por meio de certificações, no mais das vezes destituídas de qualquer conteúdo comprometido com a formação integral e com a práxis (RUMMERT, 2006, p. 131).

Alguns professores em busca de uma melhoria de vida e de renda dentro da lógica capitalista acabam se submetendo a uma busca por uma certificação descontextualizada com suas práticas e com suas necessidades de formação, até mesmo pelas inúmeras obrigações que possuem e pela falta de tempo para realizar uma formação mais adequada. Contudo, no serviço público, pelo menos no Distrito Federal, onde essa pesquisa se insere, temos a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, que possui diversos cursos formativos para todas as modalidades de ensino, a participação nesses cursos é gratuita e só pode ser feita por funcionários públicos.

Atualmente existe uma grande demanda de formação, e no Distrito Federal, essa demanda não é atendida por completo, tendo em vista que a EAPE só atende funcionários públicos, limitando essa formação a um universo muito pequeno, se pensarmos no tanto de profissionais que atuam nas instituições privadas. É necessário que uma escola de aperfeiçoamento regida pela secretaria de educação, atenda a todo o público da área, não restringindo os cursos de formação para apenas alguns profissionais.

Diante do que foi exposto fica claro a nós as dificuldades existentes na formação inicial e continuada dos professores e professoras de EJA, ainda temos

muitas demandas e debilidades a superar, sendo necessária cada vez mais uma militância organizada em busca de melhorias para a formação de profissionais da EJA, assim como, a luta por políticas públicas que atendam essas demandas e deixem claro como e quem, oferecerá os espaços para que a formação ocorra de forma a abranger as especificidades desses profissionais e dessa modalidade.

2.3. Início da Docência

Pensar o início da docência é pensar também na formação inicial desses docentes, que passam pelo período de formação, assistindo aulas constituídas de conhecimentos teoricamente proporcionais a sua futura atuação, posteriormente irão estagiar para aplicarem esses conhecimentos. Entretanto, só irão verdadeiramente aprender seu ofício, na prática, onde acabam por constatar que os conhecimentos aprendidos não se aplicam bem na ação cotidiana. Para Tardif e Raymond (2000),

[...] as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira constitui também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que numerosos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 226).

Esses choques de realidade dos professores iniciantes, provavelmente estão interligados com a estrutura curricular dos cursos de formação, pois as disciplinas em sua maioria não possuem conexão com a prática, além do fato de que muitas universidades têm privilegiado a pesquisa, mais do que o ensino e a extensão. Geralmente a prática se concentra nos estágios e dentro das disciplinas o uso dessa fica a cargo do professor. Dessa forma, Frade (2012), nos diz que ocorre um distanciamento e uma ausência de diálogo entre a teoria e a prática dentro das disciplinas.

Tal distanciamento acarreta transtorno para o futuro docente, pois, enquanto sua formação se dá de forma fragmentada (divisão entre conteúdos e disciplinas) em sala de aula ele terá a tarefa de reunir esses conhecimentos e ministrá-los de forma interligada e indissociável (FRADE, 2012, p. 18).

Esses dois elementos no fazer docente estão interligados e a falta de conexão entre eles, dentro de muitos cursos de formação, gera um problema para o professor iniciante.

Para Tardif é considerado professor iniciante, aquele que se encontra nos cinco primeiros anos de atuação em sala de aula, essa base de temporalidade subsidiou o perfil estabelecido nessa pesquisa. Esses primeiros anos de prática são marcados por tensões e aprendizagens intensivas, onde os professores iniciantes adquirem conhecimentos e experiências profissionais.

Huberman (2007) nos diz que a primeira fase da carreira no magistério é de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência seria o choque de realidade, onde os educadores se deparam com a complexidade da profissão, a distância entre os seus ideais e a realidade, a fragmentação do trabalho, as relações pedagógicas estabelecidas, as dificuldades com os alunos, entre outras coisas. Já a descoberta se traduz “pelo entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, sem situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega em um determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 2007, p. 39). Dentro dessa realidade inicial de transformações e adaptações, esses dois aspectos são vividos em paralelo, onde os professores iniciantes oscilam ora por um, ora por outro, sendo que o primeiro aspecto em geral, é o que permite estes de aguentarem o segundo. Mas é claro que existem professores que irão apresentar apenas um desses aspectos ou outras características.

Essa fase faz parte de um rito de passagem da condição de estudante para a de professor e também a “a iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 227). É nesse momento que os professores passam a ter contato com as regras e a interiorizá-las, sendo este outro choque de realidade, pois em muitas escolas, os professores são repelidos até mesmo, em suas tentativas de utilizar novas práticas.

Esse início da docência é marcado por um período crítico de aprendizagem do ofício da profissão, onde estes criam expectativas e experimentam a contradição. “Esses anos constituem, (...) um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 227). Ou seja, o contato inicial desse educador com a realidade da sala de aula irá imprimir intensamente a forma como este realizará sua prática e o seu fazer docente em sala de aula, determinando inclusive a metodologia adotada.

Essa experiência em sala, traz ao professor iniciante muitos questionamentos, sobre suas intenções, seus valores e suas práticas, entretanto é a partir dela que este educador:

tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em *habitus*, em traços da personalidade profissional (...). A situação concreta da prática exige capacidade para enfrentar situações transitórias e variáveis e tais situações são formadoras para o docente. Elas permitem-no desenvolver *habitus* que se transformam em estilos de ensino (FRADE, 2012, p. 20).

Essa personalidade profissional, que vai se constituindo nos primeiros anos da docência, vai determinar o fazer e o ser docente, implicando diretamente em sua prática e em suas escolhas.

Para Tardif e Raymond (2000), os primeiros anos da carreira são marcados por duas fases, a primeira fase está compreendida até o terceiro ano de ingresso, e se configura pela exploração, “na qual o professor faz uma escolha provisória de sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (...) e experimenta diferentes papéis” (p. 227 e 228). Essa fase produz uma variação de sentimento nesses professores, sendo estes condicionados em parte pela instituição, se tornando um momento crucial na decisão dos iniciantes em abandonar a profissão ou se questionar sobre sua escolha e tudo isso vai depender da proporção do choque de realidade que estes experimentaram. É nessa fase também que os professores iniciantes experimentam a exploração de novas atividades, novos alunos de diferentes etapas, entre outras coisas, contudo essa exploração é delimitada pela instituição e pode ocorrer de forma fácil ou problemática, concludente ou enganadora, sistemática ou aleatória. Huberman

(2007) nos diz que essa fase pode prolongar-se “uma vez que as pessoas irão medir bem as consequências de um comprometimento definitivo com uma profissão que terão procurado com algum desagrado ou na sequência de grandes hesitações” (p. 39). É importante a experimentação e exploração de novas atividades e métodos para o aperfeiçoamento da prática de cada docente.

A segunda fase é a da estabilização e da consolidação, e esta compreendida do terceiro ao sétimo ano. Nessa fase o professor investe na sua profissão,

E os outros membros da organização reconhecem que ele é capaz de fazê-lo. Essa fase se caracteriza também por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor), pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os aspectos pedagógicos (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 228).

Esta estabilização não ocorre somente pelo percurso cronológico, mas pelas experiências e acontecimentos constitutivos desse período, que deixaram marcas na trajetória desse profissional. Para alguns professores esta seria uma fase de libertação e emancipação, “neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento” (HUBERMAN, 2007, p. 40). Dependendo das situações que este professor passou essa libertação e emancipação, na busca pela sua afirmação, pode ocorrer de forma violenta. Nesse período o professor possui uma maior competência pedagógica, possuindo confiança para lidar com situações inesperadas e complexas, sua autoridade se constitui de forma natural e os limites são postos de forma mais segura e espontânea.

É a partir da experiência no início da carreira que os professores criticamente julgam sua formação universitária, pois muita coisa do ofício de professor só se aprende na prática. “Essa fase crítica e de distanciamento dos conhecimentos acadêmicos anteriores leva também a reajustar as expectativas e as percepções anteriores. Uma revisão da concepção anterior do “professor ideal” faz-se necessária” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 230). Assim, como temos uma visão do aluno ideal, também temos uma visão do professor ideal, e essas duas visões com o choque de realidade se dissipam.

Dentro desse início da docência, Huberman (2007), nos apresenta mais uma fase, a da diversificação. Antes de estabilizarem-se os professores geralmente tendem a restringir qualquer tentativa de diversificar suas aulas, adotando por conta das incertezas insucesso e inconsequência, certa rigidez pedagógica, contudo, após essa fase de estabilização “as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc” (HUBERMAN, 2007, p. 40). Para o autor, as pessoas quando estão mais estabilizadas, possuem condições de lutar contra o sistema, pois estão mais motivadas, dinâmicas e empenhadas nas questões pedagógicas. E por temerem cair na rotina, estas se lançam cada vez mais em busca de novos desafios dentro de sala de aula e de sua formação.

Esse receio de cair na rotina e a busca pela diversificação faz com que muitos professores experimentem em sala de aula uma diversificação não muito clara, o que pode acarretar em uma atividade inovadora que não venha a ser muito significativa.

O início da docência se configura por momentos e sentimentos um tanto quando conturbados, estes geralmente oscilam, ora por momento de euforia e descoberta e ora por momentos de desafios e instinto de sobrevivência. Por outro lado, esta fase constitui um período também de extrema importância para o fazer docente, pois um de seus pilares é a experimentação, onde o professor iniciante pode perceber por meio de suas tentativas em aplicar os conhecimentos adquiridos, aquilo que dá certo e o que dá errado e assim, aprimorar cada vez mais a sua prática pedagógica.

Diante disso, adentraremos no próximo capítulo, através do diálogo com os professores iniciantes na EJA, na cidade de Santa Maria no Distrito Federal, em um universo de desafios e descobertas, onde tentaremos compreender um pouco mais dos dilemas apresentados por estes professores em seu início de carreira. Então, vamos agora conhecer estes professores e dialogarmos com eles, sobre seus apontamentos.

Capítulo 3: Diálogos com os Professores Iniciantes na EJA de Santa Maria- DF

Essa pesquisa se destina a identificar e analisar quais são os desafios, dificuldades, descobertas e conquistas do trabalho pedagógico destes professores no cotidiano das escolas. O nosso foco, está nos anos iniciais da Educação Básica na modalidade da EJA. Dentro desse panorama temos apenas duas escolas que oferecem a EJA no primeiro segmento, sendo que desse perfil encontramos apenas cinco professores, e dois deles não puderam participar da pesquisa, pois estavam de atestado médico por tempo indeterminado, por conta disso não conseguimos seus contatos.

Mas antes de iniciarmos o diálogo com estes professores, precisamos conhecer um pouquinho mais sobre eles. Os dados apresentados nessa pesquisa foram coletados por meio de questionários e entrevistas, no primeiro momento analisaremos os dados adquiridos por meio do questionário que foi aplicado.

O primeiro professor cujo codinome que adotamos é “CC” tem 30 anos de idade, possui dois anos e seis meses de profissão docente, e atua na EJA há apenas um ano. Esse professor teve contato com a EJA em sua graduação por meio de projetos e programas oferecidos pela sua Universidade. O mesmo possui formação continuada, mas não em EJA. Sobre suas principais dificuldades ao ingressar na EJA, o professor CC aponta: o atraso e cansaço dos alunos e o perigo nas mediações da escola. Perguntamos ainda como este enfrentou essas dificuldades, e ele nos diz que foi trocando experiências e conhecimentos com os professores mais experientes. Sobre o seu início na EJA, este diz que foi a realização de um sonho e uma oportunidade de ajudar o próximo. A respeito da vida política desse professor, conseguimos identificar que o mesmo não participa de nenhuma atividade político-social e não é sindicalizado. Perguntamos ainda se este teve algum tipo de recepção da escola em seu primeiro dia de aula, e ele disse que sim, que no primeiro dia conheceu a escola, estudou o currículo e por último conheceu os alunos.

O segundo professor tem 32 anos e o trataremos pelo codinome de “CB”, este possui onze anos de docência, sendo os últimos cinco anos destinados a EJA. Em sua graduação este aponta que não teve nenhum tipo de contato com aquela modalidade, não possuindo também nenhuma formação continuada na área. O

professor CB indicou como suas principais dificuldades ao ingressar na EJA: o atraso e cansaço dos alunos, a pouca experiência e a dificuldade para alfabetizar. Sobre o seu ingresso na EJA, este nos diz que foi uma experiência difícil, já que não possuía formação na área. Conseguimos identificar pelas respostas que este professor possui uma vida política ativa participando de atividades político-sociais, sendo também sindicalizado. Sobre a recepção na escola, este aponta que não houve nenhum tipo de atividade do gênero e que logo no primeiro dia foi encaminhado para a sala de aula.

A terceira e última professora têm 49 anos de idade e adotaremos o codinome de AL para esta. Ela possui nove anos de profissão docente e dois anos e seis meses trabalhando com a EJA. Esta aponta não ter tido nenhum contato com a EJA em sua formação inicial, mas realizou um curso de especialização em EJA. Sobre suas principais dificuldades ao ingressar nesta modalidade, temos: pouca experiência, divisão da turma com outra colega, dificuldade para alfabetizar, formação inadequada e falta de auxílio da instituição. A mesma aponta que tentou enfrentar essas dificuldades lendo manuais e documentos sobre a EJA e buscando recursos externos. Sobre o seu início nesta modalidade, ela nos diz que *“foi um desafio, porque em sua graduação só aprendeu a lidar com gente pequena”*. Identificamos pelas respostas que a mesma é sindicalizada, mas não possui uma vida política ativa. Ainda sobre seu ingresso na EJA, a mesma diz não ter ingressado de imediato em sala, antes conversou com a coordenadora e estudou o plano das disciplinas que iria ministrar.

Nenhum dos professores teve a EJA como seu primeiro espaço de atuação. Então, como utilizaremos a teoria de Huberman como base para as nossas análises, e esta se destina aos professores em início de carreira, adotaremos a mesma, no sentido de identificarmos como foi após a carreira iniciada na docência, o ingresso destes professores na modalidade da EJA, e assim perceber como estes lidaram com as dificuldades ao lidar com esta modalidade.

Dessa forma podemos elencar como as principais dificuldades que estes professores sentiram ao ingressarem na EJA, a dificuldade de alfabetizar, pouca experiência, atraso e cansaço dos alunos, formação inadequada, falta de auxílio da instituição e divisão da turma com outro colega e o perigo nas mediações da escola. A maior parte dessas dificuldades apresentadas tem sua origem na formação inicial

desses professores, pois apenas um deles teve contato com a EJA. O fato de não terem tido contato com a educação de jovens e adultos ou ter tido um contato que não possibilitasse uma prática que lhes desse o mínimo de segurança, faz com que a atuação desses professores seja mais desafiante e com mais dificuldades.

Essas dificuldades evocam aquilo que Huberman (2007), Tardif e Raymond (2000), apontam como um dos elementos na primeira fase da carreira docente, que seria a sobrevivência. Esses professores ao se depararem com o choque de realidade, e conseqüentemente com as dificuldades que essa realidade traz consigo, acabam por procurar soluções para sobreviver a esta vivência e converter em sua prática pedagógica a pouca experiência, as dificuldades de alfabetizar e a formação inadequada, em superação e resolução de problemas. Assim, “é durante o desenvolvimento da ação pedagógica, quando dificuldades ou os problemas afloram ao longo do processo, que o educador construirá, moldará e remodelará sua prática” (FRADE, 2012, p. 29). Ou seja, essas dificuldades apresentadas, embora ocorram boa parte, pela falta de uma formação inicial adequada, despertam nesses professores, de certa forma, o instinto de sobrevivência que os auxilia na transformação de suas práticas para aquilo que mais se adéquam ao público.

Em confluência com esse pensamento, Ribas (2006) diz que “diante das dificuldades os professores buscam meios de conhecer e aprofundar os conhecimentos para subsidiar suas ações pedagógicas” (p. 102). As dificuldades que esses professores passam, de certa forma, permite a estes o exercício do autoconhecimento, de si e de suas práticas.

Dessa forma, estes dizem ter enfrentado as dificuldades através das trocas de experiência e conhecimentos com professores mais antigos, como também por meio de manuais e documentos sobre a EJA. Pois, “é na relação com outros profissionais e no confronto de saberes produzidos pela experiência coletiva que os saberes experienciais adquirem certa objetividade” (FRADE, 2012, p. 94). Assim, a troca de experiências e os momentos de diálogo, dos professores iniciantes com os professores mais experientes, permite a estes uma tomada de consciência de seus saberes e suas possíveis soluções para as dificuldades enfrentadas. Estes encontram no apoio dos professores mais experientes, motivação para continuar e alívio ao perceberem que estes passaram pelas mesmas fases e superaram os desafios.

Assim, dentro do processo formativo e educativo que a docência apresenta, temos elementos apresentados por Freire (1997) que apontam para a “responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente” (p. 19). Dessa forma, entendemos que a docência se inicia antes da entrada do professor em sala de aula, ela se inicia em sua formação e se consolida com o compromisso e com a práxis. Para Vargas e Fantinato (2011) o exercício da docência na EJA se põe de forma a assumir a educação como um direito de cada cidadão, pois é na relação e dialogo com o educando que ela vai se consolidando e se refazendo. Assim, “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 1996, p. 23). Sobre o processo formador da docência Freire (2001), diz que esta

[...] não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos (FREIRE, 2001, p. 22).

Não temos como pensar docência sem pensar nos sujeitos que a fazem ter sentido, estes são os educandos, que estão intrinsecamente ligados aos êxitos e dificuldades da docência, pois a preparação e o contato dos professores iniciantes, com estes discentes, vão determinar em boa parte a conduta e a prática destes.

O primeiro contato com a escola e com os alunos é de incerteza e insegurança, na maioria das vezes, cabendo á escola fazer o papel de mediação com estes professores, a fim de familiarizarem estes com o ambiente e até mesmo deixá-los mais confortáveis com essa nova etapa. Porém,

Difícilmente este primeiro dia estará isento de inseguranças, de timidez ou inibições, sobretudo se a professora ou o professor, mais do que se pensar inseguro, está realmente inseguro, e se sente tocado pelo medo de não ser capaz de conduzir os trabalhos e de contornar as dificuldades (FREIRE, 1997, p. 44).

Agora imagina se ver nessa situação de insegurança e ser jogada/o na sala de aula sem nenhuma recepção ou explicação previa sobre a escola e sobre os

alunos. Foi assim que um destes professores se viu e essa infelizmente é a realidade de muitos, isso gera logo de cara um choque de realidade que pode tornar esse contato inicial em uma experiência muito ruim. Já os outros professores tiveram uma experiência inicial um pouco mais reconfortante, pois puderam conhecer e conversar sobre o espaço onde iriam trabalhar, antes de se inserirem nele, isso possibilitou a elas um espaço de diálogo onde foi possível tirar suas dúvidas e seus medos.

Entraremos agora no segundo momento dessas análises que se destina a apresentar o diálogo com estes professores, o qual ocorreu através das entrevistas. Nesse diálogo identificaremos os professores, através de um código, para manter o anonimato destes. A 1ª pergunta feita a estes professores foi: como você lidou com a diversidade cultural em sala de aula? A respeito disso um deles nos diz:

*Olha, eu tenho um ano com EJA, comecei agora. **E quanto à diversidade cultural até que não teve tantos problemas assim, eu particularmente não senti.** Eu senti outras dificuldades que não seja essa dificuldade cultural, até porque os alunos que eu tive acesso até hoje não são tão distantes assim. São daqui mesmo, de Brasília ou de regiões próximas. Então não teve tanta dificuldade assim (Professor, CC, 30 anos).*

Em consonância com a fala deste professor temos a de outra professora que nos diz a respeito da diversidade cultural o seguinte:

*Eu trabalho com primeiro segmento, primeiro segmento são todos idosos, que passaram mais de vinte, trinta anos sem estudar. **A maioria do nordeste é incrível, né? E muita gente do Piauí, então a diversidade não é muito porque a cultura e a origem é uma** (Professora AL, 49 anos).*

Talvez o fato desse professor não identificar em sua turma uma diversidade cultural, pode ter sido por que ainda esta em seu primeiro ano na EJA e também porque como apresentamos anteriormente os moradores da Santa Maria são mais jovens e sua grande maioria nasceu no Distrito Federal, embora isso não seja determinante, pois independente de sua região ou idade, todos temos preferências e costumes culturais que diferem uns dos outros, trazendo assim a diversidade

cultural. A Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural nos diz em seu artigo primeiro que

Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza (UNESCO, 2002, p. 2).

Dessa forma percebemos que essa diversidade pode se apresentar de forma sutil, pois está presente, no seio da sociedade e dos grupos que nela se encontram. Também sobre a diversidade cultural, temos a fala de outro professor, que nos diz

*Primeiro que é assim, quando você chega na Educação de Jovens e Adultos pra quem não ta acostumado é um choque muito grande. **Principalmente de culturas, né! Porque você tem toda situação do regionalismo que é deles e que não sai do aluno, que por mais que você queira, isso não sai, é dele.** Depois tem toda a situação do contexto no qual eles estão, que também é cultural e lidar com isso não é uma tarefa muito fácil. Você precisa repensar as suas concepções de educação e posturas como professor. **Então, no começo quando eu cheguei na EJA, uma das coisas com as quais eu tive que aprender a lidar foi essa questão que os alunos desistem muito fácil, e que as vezes desistem porque a gente tem uma linguagem muito difícil e quase inacessível a eles.** Entende? Então a primeira coisa que eu tive que fazer foi mudar a linguagem, porque ela era e foi razão na verdade pra muitas desistências das minhas salas de aula. **Depois da linguagem eu tive que criar uma outra concepção de avaliação, porque o aluno que ta a noite, nesse período noturno ele não pensa a avaliação como a gente pensa na Universidade.** Ele pensa a avaliação de maneira muito tradicional. Então se você não sabe equilibrar avaliação qualitativa e avaliação quantitativa ele também desiste, porque ele acha que quando você faz avaliação qualitativa você ta enrolando ele, fazendo ele perder tempo. É uma mudança, não sei se poderia dizer assim, quase que de paradigma mesmo pra eles, pra eles pensarem essa situação que precisam perceber a avaliação qualitativa, em detrimento da avaliação quantitativa é muito difícil. Então, foi outra questão que eu precisei lidar com ela. **E existem outras questões, como por exemplo, questões de gênero, e essa é difícil, muito difícil de lidar, porque você tem um público muito vasto e concepções, costumes e uma moral imposta ali por aqueles que são mais velhos muito rígida** (Professor CB, 32 anos).*

A fala do professor CB nos traz vários elementos importantes. O primeiro a que ele se refere, é o regionalismo, que dentro de um país multicultural como o Brasil é muito comum, esse regionalismo dentro de sala aula, faz com que o professor tenha que lidar com diferentes culturas e costumes, tentando de certa forma lidar com eles. FREIRE (1997) nos diz que

Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade (p. 20).

Lidar com a diversidade é algo um tanto complexo, e Freire chega a nos dizer que unir essa diversidade é utópico, contudo, acredito eu que elas vivem bem juntas e chegam até em um consenso, dependendo da forma com que se lida com elas.

Outro ponto importante presente na fala do professor, é a questão das desistências na EJA. Essas podem ocorrer por diversas razões, Frade (2012) aponta como uma delas, a relação dos mais jovens com os mais velhos, onde se percebe claramente um choque de culturas e costumes, esse é um desafio presente no cotidiano das salas de aula. Embora, o ponto apontado aqui, pelo professor seja a sua própria maneira de falar com os alunos, percebe-se que a forma de falar mais acadêmica é um tanto quanto incompreensível para este público, que tem um linguajar mais simples e muitas vezes desconhecem os jargões da academia. Tardif e Raymond (2000), dizem que “essa fase crítica e de distanciamento dos conhecimentos acadêmicos anteriores leva também a reajustar as expectativas e as percepções anteriores” (p. 230). Geralmente o professor tende a se afastar dos conhecimentos acadêmicos ao sofrer um choque de realidade, onde passa a perceber que muitos dos conhecimentos aprendidos não servem para a sala de aula.

Outro aspecto apresentado em sua fala é a relação dos alunos com as avaliações, pensando que este público possui certas especificidades é necessário também repensar uma avaliação que os atenda em seus anseios.

O último aspecto que irei tratar dessa fala é a questão moral que este presente dentro das salas de aula, a partir dessa moral é que se valoriza ou desvaloriza a prática do outro, e isso é bem complicado de lidar, pois cada um possui uma moral que difere em algumas dimensões das dos outros, entretanto, “se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar” (FREIRE, 1996, p. 33).

A 2ª pergunta realizada por nós nas entrevistas foi a questão geracional dentro de sala de aula. A esse respeito o professor CC nos diz o seguinte:

*Essa também foi uma dificuldade porque o pensamento é diferente. As pessoas mais velhas geralmente elas vem pra EJA e tem o interesse em estudar e continuar, porque pra elas é um desafio, um sonho. E os mais novos nem sempre tem essa disposição que eles têm. **Então, a gente sempre tenta mediar os conflitos pra não ter briga, deles querer achar ruim com os mais novos, os mais novos às vezes não entender e querer também responder os mais velhos. Aí sempre tenta mediar pra não ter esse tipo de conflito (Professor CC, 30 anos).***

A relação dos mais velhos com os mais novos geralmente se dá de forma conflituosa, por conta da diferença de motivações que os levaram a estar naquele lugar. Os mais velhos retornam para a sala de aula por vontade própria, com a intenção de recuperar o tempo perdido, já os mais novos em sua grande maioria vão para a escola impulsionados pelos pais, ou pelo anseio em receber um certificado e arrumar um emprego melhor. Esses fatos fazem com que um grupo destes tenha mais paciência com os estudos e o outro não e isso gera certo conflito e cabe ao professor saber mediar, buscando estratégias para lidar com a situação.

Esse conflito também pode ser evidenciado na fala abaixo.

*Eu nunca tive muita dificuldade. Primeiro a diferença é mínima, o mais velho tem 60 anos e a caçula tem 30 e eles estão na mesma dificuldade de não saber a ler e escrever. Então eles querem aprender a ler, eles querem tirar carteira de habilitação, já dirigem, mas ilegalmente e precisam de documento. **E quem chega muito novo é expulso da sala, eles não aceitam. Os grandes não aceitam, não aceitam conversa (Professora AL, 49 anos).***

Outro fator muito complicado que se pode notar nessa relação geracional é a desistência dos mais novos e também dos mais velhos, justamente por não conseguirem lidar com essas diferenças. Diante dessa realidade “muitas dificuldades surgiram, principalmente, na orientação do processo de aprendizagem dos alunos e na busca de argumentações e incentivos para não o deixar desanimar diante das dificuldades e desistir do estudo” (RIBAS, 2006, p. 16). Cabe ao professor buscar estratégias de envolvimento da turma e de conscientização das diferenças de gerações, para que dentro de uma relação dialógica, possa ser estabelecido o respeito mútuo.

A fala do outro professor se relaciona em certa medida com a que foi apresentada acima, ele nos diz

*Olha, eu tive muito pouco experiência com essa relação de idade, porque eu sempre atuei no primeiro segmento. É quem vem pro primeiro segmento normalmente são alunos em idade bem mais avançada. É muito difícil você encontrar alunos de 18, 17, 19 anos no primeiro segmento na fase de alfabetização. **Mas todas as vezes que eu tive de lidar com essa situação foi assim, colocar em trabalhos de grupo, fazer com que o adolescente, não o adulto, fazer ele perceber que ele precisa considerar, respeitar a opinião daquele que tem mais experiência do que ele, porque pro adolescente a situação é que ele acha que ele sabe mais, em razão do senhor e senhora que estão lá.** Então, o adolescente aprende a escrever mais rápido, a ler muito mais rápido e melhor, enquanto os adultos, os senhores e senhoras não. Então, ele acha que sabe mais e aí você tem que desconstruir essa visão no adolescente, pra ele entender que, a experiência dessa pessoa é um aprendizado muito grande que ele adolescente ainda não adquiriu. Então, é conversa, é orientação vocacional, você trás pro orientador quando ele dá problema na sala de aula, você cria situações em que ambas as partes estejam envolvidas no processo ensino aprendizagem (Professor CB, 32 anos).*

Fica claro nas falas sobre a questão geracional que não é muito comum receber alunos mais jovens no primeiro segmento, contudo, quando isso acontece gera um pouco de dificuldades para lidar com os dois. Mas é interessante perceber na fala acima que o professor aponta estratégias por ele utilizadas para poder lidar com essa questão em sala de aula, essas estratégias ao invés de separar esses

alunos com medo do conflito, os unem para que a convivência apresente a estes, o que possuem em comum e não as diferenças, essa relação dialógica gera confiança e mudança de comportamento. Nesse sentido, a estratégia e a “prática pedagógica é um desafio constante ao professor, que precisa articular e construir saberes para solucionar problemas e resolver situações concretas de seu cotidiano” (FRADE, 2012,p. 31). Por outro lado, as estratégias são construídas ao longo do tempo, através de tentativas que podem dar certo ou errado, e assim, os professores vão aprimorando e identificando o que mais se adéqua a realidade dos alunos.

A 3ª pergunta realizada a estes professores foi a respeito de suas maiores descobertas no ensino da EJA. Sobre isso temos uma das falas a baixo.

Uma das minhas maiores descobertas foi a força de vontade desses alunos. A grande parte desses alunos trabalham o dia todo, são alunos que tem a vida difícil, muitos deles já passaram por varias situações difícil mesmo, as vezes sai cinco da manhã e vem direto pra escola, as vezes nem almoça, nem janta, vem jantar aqui, não toma banho, vem direto do seu trabalho e o esforço deles de querer realizar esse sonho, de terminar os estudos, até pra mostrar pra famílias deles, que muitos tem seus familiares que não acreditam, que criticam, que falam o porque que eles estão estudando. E ter esse desafio com eles pra mim foi muito gratificante mesmo. Ver essa força de vontade pra eles mesmos, essa persistência (Professor CC, 30 anos).

Essa força de vontade apontada pelo professor é uma marca muito grande desses alunos mais velhos que em sua trajetória histórica tiveram que abrir mão de muitas coisas, mas nunca esqueceram a vontade de aprender e por isso retornam a sala de aula. Essa força de vontade é também motivadora a estes professores, que em início na EJA, como aponta Huberman (2007), passam por inúmeros momentos em que a vontade de desistir se faz constante, por conta de suas vivências. Mas o que os mantém de pé, é justamente as descobertas pelas quais passam em suas salas de aula.

Por isso é que toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência da história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como

possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança (FREIRE, 2000, p. 23).

Essa força de vontade em estudar, também fica claro na fala dos outros professores e é um elemento comum de suas descobertas, estes sempre ressaltam as jornadas de trabalho dos seus alunos. Abaixo temos a fala de outro professor, onde podemos perceber um pouco disso.

*A primeira de que eu sei de nada. Não sabia de nada. **Tudo que eu aprendi de educação na Universidade não serviu pra EJA, de verdade.** Gente eu falo assim, parece em tom de brincadeira, mas não é. Você adquire na Universidade concepções muito solidas sobre educação, mas ali no chão de terra batida da escola é diferente. Então, você lê Vigotsky, Piaget, Freud, Wallon, Skinner. Você lê todos esses clássicos de educação e constrói um ideário de educação. Você vem achando que a escola é o espaço do paraíso e quando você se depara com a escola você pensa assim, caramba! Então, essa foi à primeira questão que eu tive que descobrir. Então, em relação às maiores descobertas foi essa, eu tive que me debruçar pra aprender de novo o que é a escola. Agora descobertas mais sutis, eu digo sutis porque pra mim é, né. Deixa eu pensar um pouco. É com relação principalmente com respeito a vida cotidiana desses sujeitos que vem pra EJA, ele trabalha o dia inteiro, eu não tinha essa noção quando eu cheguei para o ensino da EJA. **Então, o primeiro ano era exatamente assim, eu entrava na sala de aula, passava conteúdo, explicava e tchau. Entrava na sala de aula, passava conteúdo, tchau. Foram dois semestres nessa rotina. E foram dois semestres que 90% da turma reprovou.** Então, um índice bem alto. E depois a gente vai conversando e descobrindo que com eles não pode ser assim. Uma das coisas que pra mim foi um descoberta é que se você entra triste na sala de aula, você entristece todos eles, todos, sem exceção. Se você entra desmotivado na sala de aula, todos eles se desmotivam. Vocês viram lá né. Eu chego, dou boa noite, brinco. Eu posso não ta bem, mas eu tenho que fazer aquilo, porque se não eles não riem, eles não conseguem chegar ao final da aula. E isso é todos os dias. Então, a relação de amizade, de confiança acabou sendo construída aí nessa situação, porque eles vêm pra escola, porque enxergam na escola um ambiente em que eles podem descansar, aprender e chorar todos os problemas que eles tem, seja em casa, seja no trabalho ou em qualquer lugar. E choram mesmo, assim de você ter que parar uma aula inteira, um horário pra escutar um relato de um aluno que brigou com o patrão porque o patrão não quis pagar o ordenado no 15º dia útil do mês, que é um adiantamento que muitos tem em algumas empresas e*

*algumas firmas. Ou escutar que o aluno foi em um hospital e não conseguiu médico porque não tinha. Então, você tem que olhar e falar assim, e agora? O quê que eu faço? Escuto ou passo dever no quadro, atividade? **Não, você escuta, porque naquilo tem aprendizado. Pronto ta aí! Eu descobri que eu tenho uma sensibilidade que eu achei que não tinha** (Professor CB, 32 anos).*

Essa fala também nos apresenta vários elementos importantes sobre a descoberta desse professor, o primeiro deles é o afastamento dos conteúdos acadêmicos, já apontado aqui anteriormente e que retorna mais uma vez para a discussão. Ir para a prática e lidar com as dificuldades, evocam outros saberes que não são aprendidos na academia, são constituídos pelas vivências e capacidade desses professores de descobrir novos saberes e novas estratégias. Paralelo a isso, ocorre a desconstrução do ideário estabelecido na formação inicial, “com efeito, o choque com a realidade força a questionar essa visão idealista partilhada pelos professores novatos, visão essa que, por uma questão de sobrevivência, deve-se apagar” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 230). Esse ideário estabelecido foge a realidade em muitos casos, fazendo com que estes professores tenham que se adaptar e assim, estabelecer um novo ideário que possa ser alcançado e trabalhado.

O segundo momento da fala deste professor que nos chama a atenção é a forma como este trabalhou inicialmente com esses alunos. O público da EJA tem uma realidade bem específica e para tanto o ensino não pode ocorrer da mesma forma que o regular. Entretanto, não é fácil saber como lidar com esta forma de ensino diferenciada, se não possuiu em sua formação nada que a embasasse. “As mudanças não se limitam a uma questão de eficiência, mas à maneira de viver as coisas e de compreender seu ambiente de trabalho” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 230). Ou seja, as mudanças na prática dos professores ocorrem de acordo com a compreensão destes sobre seu trabalho e da identificação das reais necessidades desse aluno.

O último aspecto apresentado por esse professor como sua descoberta é entendido por nós como a escuta sensível, essa quando ocorre em sala de aula, auxilia o professor a entender seus alunos, suas necessidades e suas potencialidades, permitindo a este uma mudança de atitude e de prática, assim como as ferramentas para a transformação vivida pelos alunos. Para Freire (1989)

nós temos o dever de escutar esses alunos, pois isso corresponde ao direito deles de falar. “De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca” (p. 17). O processo de escuta não é fácil, pois requer por parte daquele que tem o poder de fala o silenciar-se para então ouvir o outro que geralmente é silenciado.

A última fala que iremos apresentar sobre as descobertas, vai de encontro às falas anteriores.

*A minha realização profissional. Acho que eu fui feita pra ser professora de gente grande. Eu só dou aula 20 horas, queria muito ampliar, mas eles só ampliam pra me dar gente pequena e eu não quero gente pequena. **A mudança na minha vida foi valorizar os adultos que vem pra essa escola. Não venho aqui pra ser professora, eu venho aqui pra ser companheira, todos os dias eu elogio os meninos. Porque sabe gente, eles acordam quatro horas da manhã, o trabalho deles é duro, é limpeza, é enxada, é peão de obra, é só serviço pesado e vem pra cá ate onze horas da noite, então a gente tem que valorizar isso, sabe? Então, porque que eu vou reclamar? Eu vou reclamar da minha vida que to ganhando dinheiro pra vim pra cá. É cansativo pra mim, é cansativo mais ainda pra eles. Então, valorizar o adulto no seu espaço de conhecimento, ele quer aprender e eu não posso fazer de conta que eu ensino, eu não posso simplesmente encher o quadro e eles serem copistas e eu ir me embora, não posso. A teoria existe, e se você for pegar o plano de ação você tem um monte de conteúdo eu podia encher o quadro e eles copiam, porque eles são copistas, eles copiarão tudo, terminariam o quadro sem saber ler o que ta escrito, nem o nome dele se vir escrito. Adiantou o que? Ou eu entro na vida deles e faço a diferença eu estou sendo hipócrita, porque se eu não valorizar o que eles querem e não ajudar no que eles querem eu não to fazendo meu papel não** (Professora AL, 49 anos).*

Essa fala nos traz um elemento diferente dos que foram apresentados acima, mas não menos importante. Na fala dessa professora, podemos perceber dois elementos muito importantes que é a valorização do aluno e o comprometimento do professor com o ensino. “A preocupação com o aluno demonstra uma relação horizontal, professor e aluno e um comprometimento com a aprendizagem dos conteúdos e saberes dos alunos” (RIBAS, 2006, p. 122). Quando um professor se propõe a ter e fazer uma educação humanizadora, este se preocupa com suas

atitudes e em como elas irão influenciar seus alunos, essa preocupação com o outro e a relação estabelecida, a partir de uma educação crítica e problematizadora, leva a uma relação horizontal, onde ambos aprendem um com o outro.

A 4ª e última pergunta realizada por nós nas entrevistas foi sobre os maiores desafios percebidos por esses professores. Alguns desses desafios serão evidenciados nas falas abaixo. A primeira dela nos diz:

Olha, um dos meus maiores desafios foi tentar fazer com que esses alunos não desistam. Por todas essas situações que eles passam de cansaço, de não ter tempo pra estudar, são alunos que às vezes eles não assimilam o conteúdo e por isso eles querem desistir. Ah não, não aprendi eu vou desistir. Não to aprendendo eu vou embora, não vou ficar mais aqui, eu não consigo. Então, é difícil trabalhar com eles e mostrar que eles conseguem, pra eles continuarem com essa força de vontade, que eles têm potencial, que é devagarzinho, que aos poucos que eles vão aprendendo. Foi e é muito difícil a gente trabalhar isso com eles. Questão também do próprio serviço deles, às vezes o aluno não consegue chegar no horário, chega uma hora depois, aí já perde metade do conteúdo e já fica desanimado e diz que não vai conseguir porque ta chegando atrasado. Então, a gente tentar mediar essas questões com eles pra mim foi um dos maiores desafios com eles (Professor CC, 30anos).

Pode-se perceber na fala acima que o professor se sente co-responsável pela permanência e continuidade desses alunos. E de certa forma a relação com eles estabelecida influencia sim, nessa permanência. “Podemos dizer que a participação do aluno e sua permanência na escola é uma das respostas possíveis, em grande parte, à prática pedagógica desenvolvida no espaço escolar pelo educador” (FRADE, 2012, p. 43). Ou seja, a adaptação da prática desse professor em grande parte, pode garantir a permanência desses alunos em sala, ainda mais quando o fazer docente desse professor, se dá de maneira crítica, dialógica e problematizadora.

Outro professor nos apresenta em sua fala, dificuldades mais distintas, quando nos diz:

O maior foi permanecer, porque a vontade de desistir é muito grande. Eu cheguei nessa escola em 2011, no dia que eu cheguei me deu vontade de não voltar no dia seguinte.

*Porque? Porque quando eu entrei no portão a noite eu acho que fiquei ali uns 15 minutos ali no pátio, e olhei pros meninos fumando, e depois os meninos com cheiro de maconha, e depois veio à diretora e sentou comigo e explicou como é que a escola funcionava, do alto índice de violência que tem aqui na comunidade entorno, e aí quando no final do dia a aluna ela vai sair e é assaltada, aí eu falei que amanhã eu não volto aqui. **Então, o maior desafio foi permanecer, mas não permanecer na EJA, permanecer docente, porque eu já vinha docente de outra realidade educacional do período diurno, só que no período diurno quando você trabalha é muito diferente.** Você convida o pai pra ir à escola e ele vai, você tem problema com um aluno você chama a diretora ela tá lá assistindo. A assistência no período diurno é uma coisa fantástica, mas no noturno não é assim. Então, o primeiro desafio foi permanecer, depois vieram outros desafios como, por exemplo, a relação com meus colegas, com meus pares, entende? **Porque nos temos alguns colegas que enxergam a educação de jovens e adultos como um bico. Então, isso pra mim era muito difícil, porque eu queria, quero e sonho em fazer educação.** Não encaro a educação como um bico, eu sou um profissional da área de educação. Então, a gente tem um conflito de ideias aí. Uns pensando que é um bico, outros pensando que estão fazendo educação e outros não fazendo nada, simplesmente existindo ou não. É muito difícil. Então, em um universo de trinta, você tem quatro empenhados em fazer educação. Deve ter uns cinco ou seis tentando sobreviver, no sentido de que precisam do salário pra sobreviver e o resto é bico (Professor CB, 32 anos).*

Na fala desse professor, percebemos dois elementos bem interessantes. Um deles diz respeito à vontade de desistência nesse início de carreira e já foi abordado aqui. Segundo Huberman (2007), Tardif e Raymond (2000) essa vontade é bem comum e tem ligação direta com a realidade encontrada pelo professor, como foi apontada na fala acima, essa realidade vista por eles contem vários elementos diversos, que podem afetar alguns professores e outros não, o nível da vontade de desistência desses professores vai depender do quanto, estes foram afetados por essa realidade, assim como sua permanência vai depender do quanto foram afetados positivamente pela mesma, sendo possível a mesma realidade causar os dois sentimentos.

O segundo elemento apresentado por ele diz respeito à relação estabelecida com os outros professores. Esta relação também pode ser um dos condicionantes para a vontade de desistência desses professores, assim como a mudança de suas

práticas. A relação com os outros colegas pode ser de ajuda mútua, mas também pode ser conflituosa quando, os ideais são outros. Nesse caso, a crítica feita pelo professor, tem origem histórica, pois a muito tempo a EJA foi desvalorizada e tratada como esmola. Essa visão resiste até hoje, pois muitos professores vêem nessa modalidade de ensino, uma chance de complementar a renda mensal, tratando-a assim como um bico ou um complemento, nem todos fazem isso com más intenções, alguns o fazem por questões de sobrevivência como aponta o professor CB. Por outro lado, esse fato presente na realidade da EJA, também vem de outro estereótipo disseminado ao longo do tempo, esse se refere aos alunos, que em sua maioria são tratados como desinteressados e desanimados, estando em busca apenas de um diploma. E se assim o fosse, qual a necessidade de se ter um ensino de qualidade? Afinal estes alunos não querem mesmo. Esse ensino pode ser levado, a meia boca, não é mesmo? Não, não é mesmo. O público da EJA se constitui de jovens e adultos que possuem sonhos, que buscam no ensino, no ato de ler e escrever a sua independência, onde estes poderão assumir o destino de suas vidas e de suas vontades, sem correrem o risco de serem enganados e trapaceados. Embora estes realmente possam estar cansados pela sua jornada de trabalho, isso não os impede de continuarem sonhando e buscando aquilo que lhes é de direito, o ensino de qualidade e isso não pode lhes ser negado em hipótese alguma, pois seria desumano tirar novamente o sonho desses sujeitos que durante muito tempo foram silenciados e agora veem na educação uma oportunidade de terem voz novamente.

Para finalizar essa parte das análises, temos ainda uma fala que quero apresentar. Que seria:

Meu maior desafio foi não saber trabalhar com gente grande. Não é problema, mas assim, até os livros infantilizam. Sabe pegar assim o conteúdo gigante, mas só são 50 dias, 100 dias que é metade do ano. Ai eles tiram alguns e deixam lá que o conteúdo que é pra gente pequena, gente grande não quer saber. Ai eu cheguei lá maior besta né, pedagoga, recém chegada, com medo de sair, lá vai eu ser fiel a um projeto SS, RR, meu Deus do céu, isso vai ajudar em que nesses coitados desses meninos? Não vai ajudar. Eles tem que saber se expressar, saber escrever um texto, saber ler uma frase, saber entender uma coisa. Primeira coisa, o conteúdo não é aquilo que eles precisam ver. Segundo a

coordenação. **Esse negócio de nós não nos encontrarmos, no primeiro segmento em que um professor ta na sala e o outro ta de fora, ta coordenando, então a gente não se encontra.** E você vai fazer como? Vai lançar como um projeto pra trabalhar junto? É muito difícil, porque quem já tem muitos anos de casa já pegou o jeito. Hoje eu já pequei o jeito, não tenho muitos anos, mas no segundo semestre eu já tinha apanhado muito, já tinha sofrido. Então, foi um susto, um susto muito grande. Gente adulta, conteúdo infantilizado e não ter coordenação. Isso era... como avaliar esses meninos? A gente ia avaliar com prova? Mas a conversa é muito melhor, no que eles falam. Então a avaliação formativa tinha um peso muito grande, mas não tinha coordenação. Foi a onde na primeira escola que eu trabalhei lá em São Sebastião, lá só era primeiro segmento, então a coordenadora fazia assim, liberava os meninos nove e meia e nos coordenávamos todos juntos. Nos vamos trabalhar Paulo Freire, você vai fazer isso, primeira série faz isso, segunda faz isso, terceira faz isso e ai gente tinha lá, e aqui a gente não tem porque é aqui é centro de ensino fundamental, nos somos EJA, primeiro segmento, e nos estamos aqui e só tem uma turma cada, nossas coordenações ainda são do mesmo jeito, quando uma ta na sala a outra ta coordenando, **a escola não tem estrutura pra primeiro segmento. Se você precisar de um ábaco não tem, se você precisar de um material dourado não tem, um jogo de quebra cabeça não tem, porque essa escola é centro de ensino fundamental e essas coisa é pra escola classe.** O CAIC que é escola classe tem, então aqui você tem mais dificuldades que não tem o material didático pra você, por exemplo, não tem um alfabeto móvel, não tem um jogo de memória, então você vai ter que inventar todo o material didático. Entendeu nossas dificuldades?(Professora AL, 49 anos).

A fala da professora AL, nos traz um elemento muito importante, este se refere à infantilização da EJA, por meio dos professores, da estrutura e dos livros didáticos. Como a educação de jovens e adultos foi instituída tardiamente dentro dos documentos educacionais oficiais, não houve um amadurecimento e planejamento para a implementação da mesma, dessa forma, a alocaram nas instalações já existentes, bem como passaram a utilizar o material disponível que não atendia as especificidades desse público. Assim, “o Ensino Supletivo, ao depender fundamentalmente de todas as instalações e de pessoal administrativo e docente do ensino primário de crianças, definiu-se como uma réplica do ensino infantil” (MOURA, 2009, p. 51). Essa problemática ainda é encontrada atualmente, como aponta a professora, pois os cursos de formação não têm preparado estes

professores para lidarem com esse público e estes quando se deparam nesta realidade tendem a utilizarem o que aprenderam e o que aprenderam muitas vezes não cabe ao ensino da EJA.

Dessa realidade, advém o que presenciamos – o ensino da EJA realizado com base em atividades infantis, sem levar em consideração as características específicas da clientela jovem, adulta. Temos, então, um ensino infantilizado para adultos, o que é, em nosso ponto de vista, problemático (MARASCHIM, 2006, p. 98).

Como dissemos, essa é uma situação que vem ocorrendo ao longo do tempo, onde alfabetizadores vem, “pautando-se em métodos e vertentes infantilizadas e desconexas da realidade da educação de Jovens e Adultos” (GONÇALVES, 2011, p. 113).

No primeiro momento da história, essa foi uma forma de dar conta desse ensino, foi a solução encontrada, mas muitos anos já se passaram e essa realidade já poderia ter sido mudada. Principalmente na formação inicial desses professores, pois é por meio dela que temos

[...] estratégias para se garantir às pessoas que não tiveram acesso ou a permanência na escola, na tida idade regular, o possam fazer na idade adulta, garantindo-se o seu tempo de aprendizagem, a sua curiosidade e o seu saber de experiência feito, sem que sejam infantilizados (GONÇALVES, 2011, p. 20).

Dessa forma, fica claro a nós que o principio da mudança desse ensino infantilizado que encontramos ainda hoje na educação de jovens e adultos, se dá pela reformulação da formação inicial desses educadores, pois é a partir dela que estes podem aprender a lidar com as especificidades dos alunos, utilizando as estratégias que melhor se adéquem a esta modalidade.

Também se faz necessário repensar as estruturas dessas escolas que atendem a este público, para que possa ser garantida a eles a estrutura na qual eles têm direito. Assim como, a mudança nos livros didáticos, pois são pessoas que possuem saberes, vivências e voz. Estes sabem muito bem o que querem e o que querem é discutir sua realidade, aprender por meio de algo, que lhes faça sentido e

que lhes garanta significado, pois só assim se tem um ensino aprendizagem eficiente.

Percebemos, então, que as descobertas e dificuldades, pelas quais estes professores passam, lhes permite pensar e repensar o seu fazer docente, na tentativa de estabelecer uma prática crítica e problematizadora que tenha significado para o docente e para o discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada buscou identificar e analisar quais são os desafios, dificuldades, descobertas e conquistas do trabalho pedagógico destes professores, que têm até cinco anos de ingresso na EJA, no cotidiano das escolas da Santa Maria, Distrito Federal, com foco nos anos iniciais da Educação Básica na modalidade da EJA.

Identificamos inicialmente com essa pesquisa, que existem poucos professores iniciantes na EJA em Santa Maria, pelo menos no primeiro segmento, o número que encontramos de apenas 5 professores com menos de cinco anos de ingresso, o que nos mostra que não tem tido um aumento no quadro de professores e, conseqüentemente, também na oferta de vagas.

Assim, conseguimos identificar que os principais desafios e dificuldades apontados por eles são: lidar com a desistência dos alunos, permanecer e não desistir da docência, lidar com os colegas de profissão, não estar preparado para trabalhar com educação de jovens e adultos e estrutura da escola.

De forma geral, percebemos no pensamento apresentado por Ribas (2006) a partir da conjuntura presente que

O grande desafio, neste momento de mudanças no sistema educacional é fortalecer a EJA como modalidade de ensino realmente comprometida com o resgate social do aluno, propondo novos caminhos como a autonomia das escolas na elaboração de propostas políticas pedagógicas, a gratuidade do material didática, escolas adequadas, que possam atender a demanda de matrículas, propondo ações para diminuir a evasão, facilitando a continuidade da escolarização como direito de todos (p. 141 e 142).

Esses desafios apontados poderiam ser minimizados com a mudança na estrutura dos cursos e das escolas, acredito eu que quando alcançarmos uma educação crítica, libertadora e transformadora, conseguiremos ter alunos e professores mais motivados e comprometidos, não só com aquilo que lhes dizem respeito, mas também com as causas sociais.

Quanto as principais descobertas no ensino da EJA temos: a força de vontade dos alunos, a falta de conexão dos conteúdos acadêmicos com a realidade dos

alunos, a escuta sensível e valorização dos alunos. Todas as descobertas apontadas pelos professores me demonstram o quanto à relação estabelecida em sala, pode fornecer momentos imprescindíveis para a transformação e mudança destes, principalmente quando esta ocorre de forma natural, onde ambas as partes buscam aproveitar o máximo da relação estabelecida.

Percebemos a relação do que Huberman (2007) nos apresenta, quando fala da entrada na carreira docente, e no caso dessa pesquisa a entrada na EJA, onde os professores passam por um *mix* de sentimentos que vai, desde o medo e o desafio, até a descoberta e a conquista, esses tem uma extrema ligação com a realidade experienciada por estes professores. E isso fica claro a nós na fala de todos eles, quando nos confidenciam os seus desafios e descobertas. Esses sentimentos estão ligados ao mundo do trabalho, tanto dos docentes quanto dos alunos que são trabalhadores, o trabalho humano e livre, pode transformar e dar alegria, mas o trabalho explorador provoca tristeza e opressão,

É que, somente na medida em que os homens criam o seu mundo, que é mundo humano, e o criam com seu trabalho transformador – se realizam. A realização dos homens, enquanto homens, está, pois, na realização deste mundo. Desta maneira, se seu estar no mundo do trabalho é um estar em dependência total, em insegurança, em ameaça permanente, enquanto seu trabalho não lhe pertence, não podem realizar-se (FREIRE, 1987, P. 82)

A conscientização do mundo trabalho, em busca de torna-lo mais humano, pode ocorrer também pela relação com o outro, assim se transforma o docente e o aluno em seu trabalho, e a luta pela melhoria do mesmo se dá pela força dessas relações.

Diante de tudo o que foi exposto, percebemos o quão valiosa foi essa pesquisa pra nós, principalmente pra mim que serei uma professora formada muito em breve e provavelmente passarei por muitas das coisas que foram apresentadas aqui, contudo a minha vantagem é ter tido a oportunidade de conhecer essas dificuldades e descobertas através do dialogo com esses professores que me ensinaram de uma forma que nunca aprendi em meu período de formação.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Quando penso nas perspectivas futuras, a impressão que tenho é que elas estão distantes, quando na verdade já está a minha porta. Isso me dá um pouco de receio, principalmente por não saber se a minha perspectiva vai ser o que de fato irá acontecer.

Em todo caso espero que as dificuldades que eu venha passar, sejam sutis e leves e que sirvam para me fortalecer e nunca esmorecer, pois é na superação dos desafios que chegamos a um novo estágio. Espero também que as minhas descobertas sejam felizes e doces e que por meio delas eu possa vivenciar e experimentar a felicidade de ter me realizado na escolha que fiz.

Após esses pensamentos aqui confidenciados, penso também em concluir a pesquisa inicial, da qual originou essa, que seria identificar os principais desafios, dificuldades, descobertas e conquistas dos professores iniciantes no primeiro segmento da EJA no Distrito Federal. Tenho certeza que aprenderei muito mais do que já tenho aprendido apenas com esse recorte, pois sempre é um prazer dialogar com meus pares.

Pensando em devolver o meu trabalho a comunidade em que moro e a qual a pesquisa se constitui, o disponibilizarei a Regional de Ensino de Santa Maria, local onde todas as escolas e professores, assim como o restante da população poderão ter acesso.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Marcia Soares de. **A política dos outros na produção de sentidos sobre a formação de professores de jovens e adultos.** Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, set 2012.

ARROYO, Miguel. **Formar Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos.** In. Soares, Leôncio (org.) Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, SECADMEC , / UNESCO, T 2006.

BERNARDINO, Adair José. **Exigências na formação dos professores de EJA.** VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, ANPED, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2013 RESUMO TÉCNICO.** Brasília: O Instituto, 2014. 39 p. : tab.

BRASIL. Ministério da Educação. **DOCUMENTO BASE NACIONAL PREPARATÓRIO À VI CONFITEA.** Setembro 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 009/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 2001.

BRASIL. **O mapa do analfabetismo no Brasil.** Brasília: MEC/INEP, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei 9394/96 de 20.12.96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília (DF): Diário Oficial da União. nº 248 de 23.12.96.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.**

CASTILHO, Andressa Garcia; SANTOS, Adriana Carolina Soares dos; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos. **A EJA na Formação Docente: uma experiência na faculdade de educação da Universidade Federal de Uberlândia.** 2012

CODEPLAN – **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD – 2013.**

FRADE, Érica Paula. **A Construção da prática pedagógica: um estudo com professores iniciantes de história na EJA.** Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, Agosto de 2012

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação : ensaios.** 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23)

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** Editora Olho d'Água, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 50. Ed. Ver. E atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, Becky Henriette. **Contribuições da teoria Freiriana para a formação inicial do educador de jovens e adultos: uma pesquisa-ação.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP, 2011.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: Nóvoa, António. *Vidas de Professores*. Porto Editora, Portugal, 2007.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Mec, 2000.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de professores para EJA: Uma perspectiva de mudança**. *Revista retratos da escola*, Brasília, v. 2, n 2-3, 2008.

MARASCHIN, Mariglei Severo. **Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação de Mestrado - UFSM. Santa Maria, RS, Brasil, 2006.

MOURA, Tania Maria de Melo. **Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais**. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul./dez. 2009.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helana T. A. **O Processo de Pesquisa: Iniciação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2º edição, 2006.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denise. **Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios**. *RAC*, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011.

RIBAS, Eneida. **Políticas educacionais e a formação do professor da educação de jovens e adultos**. Dissertação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **O ensino elementar no Decreto Leôncio de Carvalho: “visão de mundo” herdada pelo tempo republicano?**. *Revista Brasileira de Educação* v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.

RUMMERT, Sonia Maria. **Formação continuada dos educadores de jovens e adultos: desafios e perspectivas.** In. Soares, Leôncio (org.) Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, SECADMEC , / UNESCO, T 2006.

SANTOS, Maria Aparecida Monte Tabor dos. **A produção do sucesso na educação de jovens e adultos: o caso de uma escola pública em Brazlândia.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **As políticas públicas e o trabalho docente na EJA: uma reflexão necessária.** 2013.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; BRANDINI, R. C. A. R. A entrevista na **Pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro, 2000.

UNESCO. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DA UNESCO SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL.** 2002.

VARGAS, Sonia Maria de; FANTINATO, Maria Cecilia de Castello Branco. **Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia.** Ver. Diálogo Educ. Curitiba, v. 11, n. 34, 2011.

ANEXOS

Anexo A: Roteiro de Entrevista

1. Em sua atuação, como você lida com a diversidade cultural em sala de aula?
2. E a questão geracional, como é que você lidou?
3. Quais foram suas maiores descobertas no ensino da EJA?
4. Quais forma os seus maiores desafios?

Anexo B: Transcrição das Entrevistas

PROFESSOR CC

- Como você lidou com a diversidade cultural em sala de aula?

Olha, eu tenho um ano com EJA, comecei agora. E quanto à diversidade cultural até que não teve tantos problemas assim, eu particularmente não senti. Eu senti outras dificuldades que não seja essa, dificuldade cultural, até porque os alunos que eu tive acesso até hoje não são tão distantes assim. São daqui mesmo, de Brasília ou de regiões próximas. Então não teve tanta dificuldade assim.

- E a questão geracional como é que você lidou?

Essa também foi uma dificuldade porque o pensamento é diferente. As pessoas mais velhas geralmente vêm pra EJA e tem o interesse em estudar e continuar, porque pra elas é um desafio, um sonho. E os mais novos nem sempre tem essa disposição que eles têm. Então a gente sempre tenta mediar os conflitos pra não ter briga, deles quererem achar ruim com os mais novos, os mais novos às vezes não entenderem e quererem também responder os mais velhos. Aí sempre tenta mediar pra não ter esse tipo de conflito.

- Quais foram as suas maiores descobertas no ensino da EJA?

Uma das minhas maiores descobertas foi à força de vontade desses alunos. A grande parte, desses alunos, trabalha o dia todo, são alunos que têm uma vida difícil. Muitos deles já passaram por varias situações difíceis mesmo, às vezes saem cinco da manhã e vem direto pra escola, às vezes nem almoçam, nem jantam, vêm jantar aqui, não tomam banho, vêm direto do seu trabalho. E o esforço deles de querer realizar esse sonho, de terminar os estudos, até pra mostrar pra famílias deles, que muitos têm seus familiares que não acreditam, que criticam, que falam o porquê que eles estão estudando. E ter esse desafio com eles, pra mim foi muito gratificante mesmo. Ver essa força de vontade pra eles mesmos, essa persistência.

- Quais foram seus maiores desafios?

Olha, um dos meus maiores desafios foi tentar fazer com que esses alunos não desistam. Por todas essas situações que eles passam de cansaço, de não ter tempo

pra estudar, são alunos que às vezes eles não assimilam o conteúdo e por isso eles querem desistir. “Ah não, não aprendi eu vou desistir. Não to aprendendo eu vou embora, não vou ficar mais aqui, eu não consigo”. Então é difícil trabalhar com eles e mostrar que eles conseguem, pra eles continuarem com essa força de vontade, que eles têm potencial, que é devagarzinho, que aos poucos que eles vão aprendendo. Foi e é muito difícil a gente trabalhar isso com eles.

Questão também do próprio serviço deles, às vezes o aluno não consegue chegar no horário, chega uma hora depois, aí já perde metade do conteúdo e já fica desanimado e diz que não vai conseguir porque ta chegando atrasado. Então a gente tenta mediar essas questões com eles, pra mim foi um dos maiores desafios com eles.

- Sua formação te proporcionou base atuar na EJA?

Olha, deixou muito a desejar. Eu vejo que o curso de Pedagogia não prepara tão bem pra realidade quanto deveria. Eu acredito que deveria ter mais projetos obrigatórios, deveria ter mais estágios obrigatórios e isso não só em EJA, mas em todas as etapas do ensino, porque a gente aprende muita teoria e as teorias são muito bonitas, mas quando você vai lidar na prática muda muita, muita coisa, e são coisas que você não vê na sala de aula, você não vê na faculdade. E às vezes você se sente mal, se sente sozinho, se sente desprotegido, por não ter tido esse acompanhamento na faculdade. Acho que nosso curso tem que repensar melhor, ter mais prática, a teoria é importante, mas tentar dividir a teoria com a prática.

PROFESSOR CB

- Como você lidou com a diversidade cultural em sala de aula?

Primeiro que é assim, quando você chega na Educação de Jovens e Adultos pra quem não ta acostumado, é um choque muito grande. Principalmente de culturas, né! Porque você tem toda situação do regionalismo que é deles e que não sai do aluno, que por mais que você queira, isso não sai, é dele. Depois tem toda a situação do contexto no qual eles estão que também é cultural isso, e lidar com isso não é uma tarefa muito fácil. Você precisa repensar as suas concepções de educação e posturas, como professor. Então, no começo quando eu cheguei na EJA, uma das coisas com as quais eu tive que aprender a lidar, foi essa questão que

os alunos desistem muito fácil, e que as vezes desistem porque a gente tem uma linguagem muito difícil e quase inacessível a eles. Entende? Então a primeira coisa que eu tive que fazer foi mudar a linguagem, porque ela era e foi a razão na verdade, pra muitas desistências das minhas salas de aula. Depois da linguagem eu tive que criar uma outra concepção de avaliação, porque o aluno que ta a noite, nesse período noturno ele não pensa a avaliação como a gente pensa na Universidade. Ele pensa a avaliação de maneira muito tradicional. Então, se você não sabe equilibrar a avaliação qualitativa e a avaliação quantitativa ele também desiste, porque ele acha que quando você faz a avaliação qualitativa você ta enrolando ele, fazendo ele perder tempo. É uma mudança, não sei se poderia dizer assim, quase que de paradigma mesmo pra eles, pra eles pensarem essa situação que precisam perceber a avaliação qualitativa, em detrimento da avaliação quantitativa é muito difícil. Então, foi outra questão que eu precisei lidar com ela. E existem outras questões, como por exemplo, questões de gênero, e essa é difícil, muito difícil de lidar, porque você tem um público muito vasto e concepções, costumes e uma moral imposta ali por aqueles que são mais velhos, muito rígida.

- E a questão geracional como é que você lidou?

Olha, eu tive muito pouca experiência com essa relação de idade, porque eu sempre atuei no primeiro segmento. E quem vem pro primeiro segmento normalmente, são alunos em idade bem mais avançada. Então, a faixa etária aqui nessa escola dos alunos que freqüentam o primeiro segmento é de 35 pra frente. É muito difícil você encontrar alunos de 18, 17, 19 anos no primeiro segmento, na fase de alfabetização. Mas todas as vezes que eu tive de lidar com essa situação foi assim, colocar em trabalhos de grupo, fazer com que o adolescente, não o adulto, fazer ele perceber que ele precisa considerar, respeitar a opinião daquele que têm mais experiência do que ele, porque pro adolescente a situação é que ele acha que ele sabe mais, em razão do senhor e senhora que estão lá. Então, o adolescente aprende a escrever mais rápido, a ler muito mais rápido e melhor, enquanto os adultos, os senhores e senhoras não. Então ele acha que sabe mais, e aí você tem que desconstruir essa visão no adolescente, pra ele entender que, a experiência dessa pessoa é um aprendizado muito grande, que ele adolescente ainda não adquiriu. Então, é conversar, é orientação vocacional, você traz para o orientador quando ele dá

problema na sala de aula, você cria situações em que ambas as partes estejam envolvidas, no processo ensino aprendizagem.

- Quais são as suas maiores descobertas no ensino da EJA?

A primeira de que eu sei de nada. Não sabia de nada. Tudo que eu aprendi de educação na Universidade não serviu pra EJA, de verdade. Gente eu falo assim, parece em tom de brincadeira, mas não é. Você adquire na Universidade, concepções muito sólidas, sobre educação, mas ali no chão de terra batida da escola é diferente. Então você lê Vigotsky, Piaget, Freud, Wallon, Skinner. Você lê todos esses clássicos de educação e constrói um ideário de educação. Você vem achando que a escola é o espaço do paraíso e quando você se depara com a escola, você pensa assim, caramba! Então, essa foi a primeira questão que eu tive que descobrir. Então, em relação às maiores descobertas, foi essa. Eu tive que me debruçar pra aprender de novo o que é a escola. Agora descobertas mais sutis, eu digo sutis porque pra mim é, né. Deixa eu pensar um pouco. É com relação, principalmente com respeito, à vida cotidiana desses sujeitos que vem pra EJA, ele trabalha o dia inteiro, eu não tinha essa noção quando eu cheguei para o ensino da EJA. Então, o primeiro ano era exatamente assim, eu entrava na sala de aula, passava conteúdo, explicava e tchau. Entrava na sala de aula, passava conteúdo, tchau. Foram dois semestres nessa rotina. E foram dois semestres que 90% da turma reprovou. Então, um índice bem alto. E depois a gente vai conversando e descobrindo que com eles não pode ser assim. Uma das coisas que pra mim foi uma descoberta é que se você entra triste na sala de aula, você entristece todos eles, todos, sem exceção. Se você entra desmotivado na sala de aula, todos eles se desmotivam. Vocês viram lá né. Eu chego, dou boa noite, brinco. Eu posso não tá bem, mas eu tenho que fazer aquilo, porque se não eles não riem, eles não conseguem chegar ao final da aula. E isso é todos os dias. Então, a relação de amizade, de confiança, acabou sendo construída aí nessa situação, porque eles vêm pra escola, porque enxergam na escola um ambiente em que eles podem descansar, aprender e chorar todos os problemas que eles têm, seja em casa, seja no trabalho ou em qualquer lugar. E choram mesmo, assim, de você ter que parar uma aula inteira, um horário pra escutar um relato de um aluno que brigou com o patrão porque o patrão não quis pagar o ordenado no 15º dia útil do mês, que é um

adiantamento que muitos tem em algumas empresas e algumas firmas. Ou escutar que o aluno foi em um hospital e não conseguiu médico porque não tinha. Então, você tem que olhar e falar assim, e agora? O quê que eu faço? Escuto ou passo dever no quadro, atividade? Não, você escuta, porque naquilo tem aprendizado. (Nathalia: Sensibilidade) Pronto ta aí! Eu descobrir que eu tenho uma sensibilidade que eu achei que não tinha.

- Quais foram os seus maiores desafios?

O maior foi permanecer, porque a vontade de desistir é muito grande. Eu cheguei nessa escola em 2011, no dia que eu cheguei me deu vontade de não voltar no dia seguinte. Por quê? Porque quando eu entrei no portão a noite eu acho que fiquei ali uns 15 minutos, ali no pátio, e olhei pros meninos fumando, e depois os meninos com cheiro de maconha, e depois veio à diretora e sentou comigo, e explicou como é que a escola funcionava, do alto índice de violência que tem aqui na comunidade e entorno. Aí no final do dia a aluna vai sair e é assaltada, aí eu falei, que amanhã eu não volto aqui. Então, o maior desafio foi permanecer, mas não permanecer na EJA, permanecer docente, porque eu já vinha docente de outra realidade educacional do período diurno, só que no período diurno quando você trabalha é muito diferente. Você convida o pai pra ir à escola e ele vai. Você tem problema com um aluno, você chama a diretora. Ela ta lá assistindo. A assistência no período diurno é uma coisa fantástica, mas no noturno não é assim. Então, o primeiro desafio foi permanecer, depois vieram outros desafios como, por exemplo, a relação com meus colegas, com meus pares, entende? Porque nos temos alguns colegas que enxergam a educação de jovens e adultos como um bico. Então, isso pra mim era muito difícil, porque eu queria, quero e sonho em fazer educação. Não encaro a educação como um bico, eu sou um profissional da área de educação. Então, a gente tem um conflito de ideias aí. Uns pensando que é um bico, outros pensando que estão fazendo educação e outros não fazendo nada, simplesmente existindo ou não. É muito difícil. Então em um universo de trinta, você tem quatro empenhados em fazer educação. Deve ter uns cinco ou seis tentando sobreviver, no sentido de que precisam do salário pra sobreviver e o resto é bico.

*PROFESSORA AL***- Como você lidou com a diversidade cultural em sala de aula?**

A diferença dos meninos da EJA. Eu trabalho com primeiro segmento, primeiro segmento são todos idosos, que passaram mais de vinte, trinta anos sem estudar. A maioria do nordeste é incrível, né? E muita gente do Piauí, então a diversidade não é muito, porque a cultura e a origem, é uma. A diferença é que cada um se especializou em uma função, e a maior dificuldade é que a gente não aprendeu a trabalhar com gente grande, porque nossa formação na Pedagogia e pra Pedagogia, eu sou professora de 1ª a 4ª série. Séries iniciais é o que? Trabalhar com gente pequena. Aí passei no concurso de 20 horas e me jogam de noite, que não tem coordenação, porque a coordenação é assim, quando eu estou coordenando, a minha colega, a minha professora, esta em sala de aula. A gente não se encontra. Olha que loucura. Então, a maior diversidade foi eu com os meninos, eu vou ensinar o que? Eu levei um susto. O primeiro semestre foi infantilizar tentar fazer com o adulto o que é infantil. Peguei tudo que eu aprendi de gente pequena e joguei pros coitados dos grandes.

Ah, mas aí Paulo Freire? É outra coisa. Nossos meninos eles não sabem nem ler e escrever, mas eles têm vida, eles têm marido, eles têm filho, eles têm uma lida, sabe? Então, parece, e o medo? Eu tinha uma que ela trabalhava como escrava, ela entrava seis horas da manhã, saia seis e meia da tarde e ia pra escola, dormia na sala, né. Sábado ela também trabalhava assim, domingo se a patroa tivesse festa ela também trabalhava. Vamos falar: não faça isso você tem os seus direitos. “Mas falar o que professora? Quem vai me dar serviço? Eu não sei ler professora. Não é?” Então, a diversidade é essa, você não pode trabalhar todo mundo igual. Um já sabe escrever nome, uns sabem ler e outros não sabem nada. Então, você tem em uma única sala pré-silábico, silábico e alfabetizados. Olha, eu acho que mais do que a diversidade cultural, é o conhecimento que é todo distorcido. Você não coordena, a coordenadora tenta te dar umas dicas, mas a realidade de sala você sabe que é totalmente outra, né. Em termo cultural é fácil, porque eles estão com cede de aprendizagem. É diferente de segundo segmento, que menino que reprova muito de dia, cai de noite pra atender professor. Mas primeiro segmento eles querem aprender. “Ah, professora, não precisa falar desse negocio de mapa não, não

precisa falar de bumba meu boi não, ensina nós escrever”. Então, a gente vê essa grande necessidade deles.

- Como você lidou com a questão geracional?

Eu nunca tive muita dificuldade. Primeiro a diferença é mínima, o mais velho tem 60 anos e a caçula tem 30, e eles estão na mesma dificuldade de não saber ler e escrever. Então, eles querem aprender a ler, eles querem tirar carteira de habilitação, já dirigem, mas ilegalmente, e precisam de documento. E quem chega muito novo é expulso da sala, eles não aceitam. Os grandes não aceitam, não aceitam conversa. Eu já tive um menino de 14 anos que foi pra segunda série lá no CAIC. Aí começa a conversar, começa a conversar e os adultos “cala a boca menino”, “menino para de fazer isso menino”, “menino não faz isso”. Então, o quê que acontece? Quem é muito novo não fica no primeiro segmento não. Porque os adultos não deixam que eles se criem com bagunça não, ou ele entra no ritmo, ou ele não fica. E os outros não têm problema, todo mundo adulto, fala dos mesmos assuntos, fala de marido, mulher, de filho, de lavar roupa, de dívidas, todo mundo na mesma.

Mas vocês tentaram fazer alguma integração com esses jovens para que eles não evadam?

Eles vão ficar mais tempo, pra ficar mais velho e voltar depois. Porque o que a gente faz? Passa pra coordenação, o menino não ta vindo mais. Eles ligam, avisam. Mas, ah... esse menino não tem jeito não professora. E fica por isso mesmo. Ai quando eles estão mais velhos, já tem mais cabeça e já se comporta melhor, voltam com 18 anos pra segunda série. Aí já volta quieto né, já não vêm mais dando piti.

- Quais foram os seus maiores descobertas no ensino da EJA?

A minha realização profissional. Acho que eu fui feita pra ser professora de gente grande. Eu só dou aula 20 horas, queria muito ampliar, mas eles só ampliam pra me dar gente pequena, e eu não quero gente pequena. A mudança na minha vida foi valorizar os adultos que vêm pra essa escola. Não venho aqui pra ser professora, eu venho aqui pra ser companheira, todos os dias eu elogio os meninos. Porque sabe gente, eles acordam quatro horas da manhã, o trabalho deles é duro, é limpeza, é

enxada, é peão de obra, é só serviço pesado, e vêm pra cá até onze horas da noite, então, a gente têm que valorizar isso, sabe? Então, porque que eu vou reclamar? Eu vou reclamar da minha vida, que to ganhando dinheiro pra vim pra cá. É cansativo pra mim, é cansativo mais ainda pra eles. Então, valorizar o adulto no seu espaço de conhecimento. Ele quer aprender e eu não posso fazer de conta que eu ensino, eu não posso simplesmente encher o quadro e eles serem copistas e eu ir me embora, não posso. A teoria existe, e se você for pegar o plano de ação você tem um monte de conteúdo, eu podia encher o quadro e eles copiam, porque eles são copistas, eles copiariam tudo, terminariam o quadro sem saber ler o que ta escrito, nem o nome deles se vissem escrito. Adiantou o que? Ou eu entro na vida deles e faço a diferença, ou eu estou sendo hipócrita, porque se eu não valorizar o que eles querem e não ajudar no que eles querem, eu não to fazendo meu papel não.

- Quais foram seus maiores desafios?

Meu maior desafio foi não saber trabalhar com gente grande. Não é problema, mas assim, até os livros infantilizam. Sabe, pegar assim o conteúdo gigante, mas só são 50 dias, 100 dias que é metade do ano. Ai eles tiram alguns e deixam lá o conteúdo que é pra gente pequena. Gente grande não quer saber. Ai eu cheguei lá maior besta né, pedagoga, recém chegada, com medo de sair, lá vai eu ser fiel a um projeto SS, RR, meu Deus do céu, isso vai ajudar em que nesses coitados desses meninos? Não vai ajudar. Eles tem que saber se expressar, saber escrever um texto, saber ler uma frase, saber entender uma coisa. Primeira coisa, o conteúdo não é aquilo que eles precisam ver. Paulo Freire também, eu acho que também é demais. Porque Paulo Freire vem de uma situação de Angicos, uma situação de sem terras, sem casas e que querem lutar pela sua liberdade. Esses nossos meninos, todos têm casa, têm emprego, têm carro, têm a vida estabilizada. Mas eles querem um pouco mais. Eles não querem ser mais profissionais, eles querem ser mais sabidos. Eles acham que estudando eles vão ter mais oportunidades, outro emprego, que vai melhorar um pouquinho, sabe? Abrir a mente.

Segundo a coordenação. Esse negócio de nós não nos encontrarmos, no primeiro segmento em que um professor ta na sala e o outro ta de fora, ta coordenando, então a gente não se encontra. E você vai fazer como? Vai lançar como, um projeto pra trabalhar junto? É muito difícil, porque quem já tem muitos anos de casa já

pegou o jeito. Hoje eu já pequei o jeito, não tenho muitos anos, mas no segundo semestre eu já tinha apanhado muito, já tinha sofrido. Então, foi um susto, um susto muito grande. Gente adulta, conteúdo infantilizado e não ter coordenação. Isso era... como avaliar esses meninos? A gente ia avaliar com prova? Mas a conversa é muito melhor, no que eles falam. Então, a avaliação formativa tinha um peso muito grande, mas não tinha coordenação. Foi aonde, na primeira escola que eu trabalhei, lá em São Sebastião, lá só era primeiro segmento, então a coordenadora fazia assim, liberava os meninos nove e meia e nos coordenávamos todos juntos. Nós vamos trabalhar Paulo Freire, você vai fazer isso, primeira série faz isso, segunda faz isso, terceira faz isso. E aí a gente tinha lá, e aqui a gente não tem, porque aqui é centro de ensino fundamental, nós somos EJA, primeiro segmento, e nós estamos aqui e só tem uma turma cada. Nossas coordenações ainda são do mesmo jeito, quando uma tá na sala a outra tá coordenando, a escola não tem estrutura pra primeiro segmento. Se você precisar de um ábaco não tem, se você precisar de um material dourado não tem, um jogo de quebra cabeça não tem, porque essa escola é centro de ensino fundamental e essas coisas são pra escola classe. O CAIC que é escola classe tem. Então, aqui você tem mais dificuldades, que não tem o material didático pra você, por exemplo, não tem um alfabeto móvel, não tem um jogo de memória, então você vai ter que inventar todo o material didático. Entendeu nossas dificuldades?

Anexo C – Questionário

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE
PROFESSORES / PEDAGOGOS – GEPFAPe

Caro(a) professor(a),

Pedimos a gentileza de colaborar com nossa pesquisa respondendo a este questionário que tem como objetivos identificar e analisar quais são as dificuldades, descobertas e conquistas do trabalho docente dos professores no cotidiano das escolas. As informações fornecidas por vocês terão o anonimato garantido e serão fundamentais para o andamento da pesquisa.

Solicitamos que informe seu nome:

_____ , idade: _____

anos, curso de graduação: _____, tempo de carreira:

_____, a escola em que trabalha:

_____ e

telefone: _____, para que possamos entrar em contato posteriormente. **Esses dados serão restritos e confidenciais.**

Código do questionário: _____.

Você poderia nos conceder uma entrevista posteriormente? Sim () Não ()

Agradecemos sua disponibilidade e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

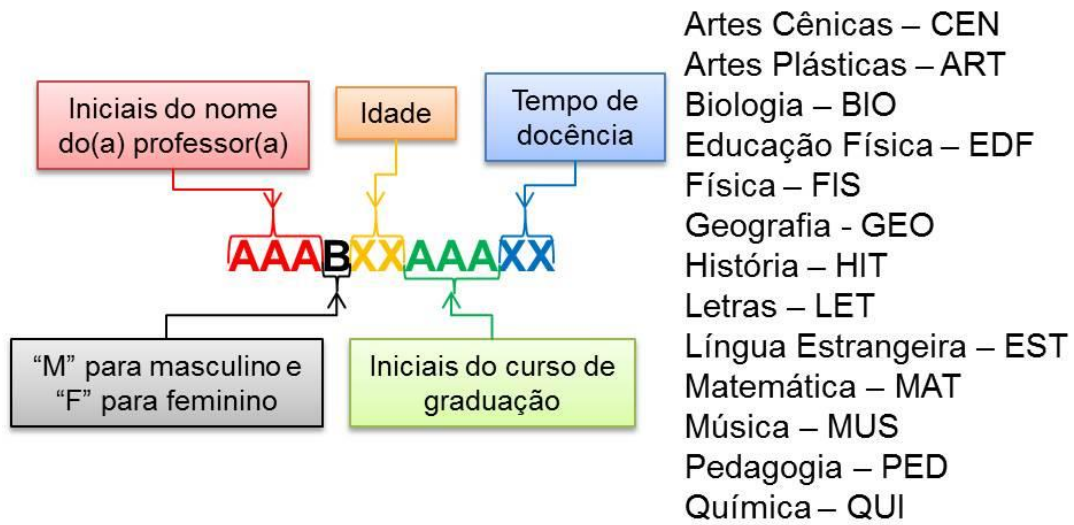
E-mail: katiacurado@unb.br

Fone: (61) 9879-5649

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz

E-mail: shirleidesc@gmail.com

Fone: (61) 9277-0504



Código do questionário: _____

0

QUESTIONÁRIO

I - IDENTIFICAÇÃO

1. Idade:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Até 20 anos | <input type="checkbox"/> De 36 a 40 anos |
| <input type="checkbox"/> De 21 a 25 anos | <input type="checkbox"/> De 41 a 45 anos |
| <input type="checkbox"/> De 26 a 30 anos | <input type="checkbox"/> De 46 a 50 anos |
| <input type="checkbox"/> De 31 a 35 anos | <input type="checkbox"/> Mais de 51 anos |

2. Sexo:

- Feminino Masculino

3. Estado Civil:

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Casado | <input type="checkbox"/> União estável |
| <input type="checkbox"/> Divorciado | <input type="checkbox"/> Viúvo |
| <input type="checkbox"/> Solteiro | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

4. Você se considera da cor:

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Amarela | <input type="checkbox"/> Parda |
| <input type="checkbox"/> Branca | <input type="checkbox"/> Preta |
| <input type="checkbox"/> Indígena | |

5. Número de filhos: _____

6. Você possui algum tipo de deficiência?

Não

Sim

7. Formação:

ITENS	Ano de conclusão	Marque um "X"			
		Pública	Privada	Presencial	À Distância
Ensino Médio					
Magistério					
Graduação					
Espacialização					
Mestrado					
Doutorado					

8. Você ingressou na profissão docente com qual idade? _____

9. Quantos anos você tem de profissão docente? _____

10. Quanto tempo você tem como professor efetivo na Secretaria de Educação? _____

1

11. Identifique sua faixa salarial:

	Até 2 salários mínimos	Até R\$ 1.576,00
	De 2 a 4 salários mínimos	De R\$ 1.576,00 a R\$ 3.152,00
	De 4 a 10 salários mínimos	De R\$ 3.152,00 a R\$ 7.880,00
	De 10 a 20 salários mínimos	De R\$ 7.880,00 a R\$ 15.760,00
	Acima de 20 salários mínimos	Acima de R\$ 15.760,00

12. Identifique sua renda familiar mensal:

	Até 2 salários mínimos	Até R\$ 1.576,00
	De 2 a 4 salários mínimos	De R\$ 1.576,00 a R\$ 3.152,00
	De 4 a 10 salários mínimos	De R\$ 3.152,00 a R\$ 7.880,00
	De 10 a 20 salários mínimos	De R\$ 7.880,00 a R\$ 15.760,00
	Acima de 20 salários mínimos	Acima de R\$ 15.760,00

II – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Se você iniciou a docência na EJA ou se encontra nessa modalidade, responda as questões a seguir, caso contrário pule esse bloco de perguntas.

13. Há quantos anos trabalha com EJA? _____

14. Foi sua primeira área de atuação como professor?

Sim Não

Em caso afirmativo. Como se tornou professor(a) da EJA?

15. Em sua formação inicial, você teve contato/atuação com essa modalidade de ensino?

sim não

Em caso afirmativo, como se deu esse contato/atuação?

Estágio obrigatório Projetos/Programas

Extensão Movimentos sociais

Outros _____

16. A instituição que cursou oferecia um espaço para atuação em EJA?

sim não

17. Você possui alguma formação continuada em EJA?

sim não

Caso afirmativo, qual foi essa formação continuada?

18. Indique as principais dificuldades que sentiu ao ingressar na EJA:

Diferença geracional Dificuldade para alfabetizar

Atraso e Cansaço dos alunos Formação inadequada

Pouca experiência Falta de auxílio da Instituição

divisão da turma com outro colega

Outros _____

19. Iniciar a docência na EJA foi...

III – VIDA SOCIAL

20. Enumere de 1 a 5 as atividades culturais das quais participa. Sendo 1 para menor frequência e 5 maior frequência.

ITENS	1	2	3	4	5
-------	---	---	---	---	---

Assistir a filmes					
Assistir programas de televisão					
Frequentar bares					
Frequentar biblioteca					
Frequentar cafés					
Frequentar livraria					
Ir a concertos					
Ir a espetáculos de dança					
Ir a exposições					
Ir a museus					
Ir a shows					
Ir ao cinema					
Ir ao circo					
Ir ao teatro					
Ler jornais e/ou revistas					
Ler livros e outros não relacionados ao trabalho					
Realizar atividades esportivas					
Nenhuma					
Outros?					

IV - VIDA POLÍTICA

20. Participa de atividades político-sociais:

Não. Sim. Qual(ais)?

21. Quando exerce o direito/dever do voto há uma tendência partidária? Marque-a na lista abaixo:

<input type="checkbox"/>	Partidos conservadores	<input type="checkbox"/>	Votar na pessoa do candidato
<input type="checkbox"/>	Partidos de esquerda	<input type="checkbox"/>	Votar em branco
<input type="checkbox"/>	Partidos vinculados a religiões	<input type="checkbox"/>	Votar nulo
<input type="checkbox"/>	Partidos de centro	<input type="checkbox"/>	Não votar
<input type="checkbox"/>	Partidos ligados à ecologia	<input type="checkbox"/>	Outro?

22. Você é sindicalizado? Justifique sua resposta.

Não Sim

23. Você participou de alguma atividade de recepção aos professores ingressantes promovida pelo sindicato? Comente.

Não Sim

24. Na sua perspectiva qual a função do sindicato?

25. O que você considera importante na atuação do sindicato na categoria de professores? (Enumere por ordem de importância)

Apoio jurídico		Formação política
Apoio médico-psicológico		Formação continuada/pedagógica
Atividades culturais		Luta por carreira, condições de trabalho e remuneração
Espaço de lazer		Políticas de descontos em serviço
Outro?		

26. Você sabe quais são os temas que o sindicato discute em encontros de formação continuada/pedagógica?

27. Quais tendências políticas você percebe se manifestar com maior visibilidade dentro desse sindicato? Por que acha isso?

28. Você percebe o sindicato como entidade representativa dos professores? Justifique.

29. Que estratégias o sindicato utiliza para organizar e mobilizar os professores em suas lutas cotidianas?

30. Que avaliação você faz da participação dos professores nas lutas do sindicato?

31. Você considera que as ações desenvolvidas pelo sindicato têm contribuído com a formação e profissionalização de professores?

Não Sim

Justifique.

V – ESCOLHA PROFISSIONAL

32. Por que escolheu a profissão docente? Marque até duas (2) alternativas.

Acessibilidade ao curso Interesse pela profissão
 Falta de opção Oferta de emprego

<input type="checkbox"/> Gostar de crianças	<input type="checkbox"/> Questão financeira
<input type="checkbox"/> Identidade com a área do conhecimento a ser ensinada	<input type="checkbox"/> Realização pessoal
<input type="checkbox"/> Influência da família	<input type="checkbox"/> Vocação
<input type="checkbox"/> Influência de amigos	<input type="checkbox"/> Outro? _____

33. Possui graduação em outra área?
 Não. Sim. Qual? _____

34. Deseja fazer outro curso de graduação?
 Não. Sim. Qual? _____
 Por que?

35. Pretende prestar outro concurso público para sair da Secretaria da Educação?
 Não. Sim. Por que? _____

VI – INGRESSO NA CARREIRA

36. Quando você se apresentou à escola, quem o recebeu?

<input type="checkbox"/> Coordenador	<input type="checkbox"/> Secretário Escolar
<input type="checkbox"/> Diretor	<input type="checkbox"/> Supervisor
<input type="checkbox"/> Orientador	<input type="checkbox"/> Vice-diretor
<input type="checkbox"/> Professores	<input type="checkbox"/> Outro? _____

37. Indique o nível de receptividade ao se apresentar na escola.

ITENS	Péssim a	Ruim	Regular	Boa	Ótima
Pela coordenação					
Pelo diretor					
Pelo orientador					
Pelo secretário escolar					
Pelo superior					
Pelo vice-diretor					
Pelos alunos					

Pelos funcionários administrativos					
Pelos professores					

38. Na sua apresentação à escola, primeiro dia, houve o ingresso na sala de aula para o exercício da docência? () Não () Sim

5

Caso a resposta seja “não”, que atividade você realizou? Descreva-a.

Caso a resposta seja “sim”, lhe foi repassada alguma instrução ou atividade planejada para execução?

39. Marque um “X” nas respostas que correspondem às informações que lhes foram repassadas no momento da sua chegada.

<input type="checkbox"/>	Estrutura física da escola (ambientes, material pedagógico, materiais didáticos de apoio...)
<input type="checkbox"/>	Estrutura pedagógica (planejamento, formas de avaliação, PPP, encontros pedagógicos, documentos, currículo...)
<input type="checkbox"/>	Serviços de apoio ao professor e ao aluno
<input type="checkbox"/>	Regras funcionais (horário, regimento, procedimentos administrativos, pedagógicos, disciplinares...)
<input type="checkbox"/>	Rotinas (calendário escolar, diários de classe, onde encontrar e solicitar materiais, intervalos...)
<input type="checkbox"/>	Nenhuma das alternativas
<input type="checkbox"/>	Outros. Qual?

40. Enumere em ordem de importância de 1 a 7, as funções escolares que auxiliam o professor em início de carreira no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

<input type="checkbox"/>	Coordenador	<input type="checkbox"/>	Supervisor
<input type="checkbox"/>	Diretor	<input type="checkbox"/>	Vice-diretor
<input type="checkbox"/>	Orientador	<input type="checkbox"/>	Outro?
<input type="checkbox"/>	Professores		_____

VII – ESTÁGIO PROBATÓRIO

41. Sobre o Estágio probatório você pode afirmar que:

ITENS	SIM	NÃO
A avaliação foi realizada anualmente?		

A avaliação foi realizada mensalmente?		
A avaliação foi realizada semestralmente?		
Esta avaliação foi coletiva?		
Esta avaliação foi individual?		
Esta avaliação foi justa?		
Esta avaliação teve algum princípio formativo?		
Foi realizada por seu coordenador?		
Foi realizada por seu diretor?		
Foi realizada por seus pares?		
Sentiu-se constrangido de alguma forma?		

42. Como se sentiu no processo de avaliação no estágio probatório?

6

43. Quais os instrumentos utilizados no processo de avaliação?

<input type="checkbox"/>	Autoavaliação	<input type="checkbox"/>	Questionário
<input type="checkbox"/>	Avaliação discente	<input type="checkbox"/>	Relatório
<input type="checkbox"/>	Entrevista	<input type="checkbox"/>	Reunião colegiada
<input type="checkbox"/>	Plano de trabalho	<input type="checkbox"/>	Outro? _____
		<input type="checkbox"/>	_____

VIII – APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

44. Escolha, para cada item, a resposta que indica o nível de importância para a aprendizagem da docência.

ITEM	Importância			Não se aplica
	Nada Importante	Importante	Muito importante	
A avaliação do estágio probatório				
A experiência como monitor				
A experiência de docência				
A extensão				
A formação continuada				
A formação inicial				
A iniciação científica				
A interação com a gestão da escola				
A interação com os movimentos sociais				

ITEM	Importância			Não se aplica
	Nada Importante	Importante	Muito importante	
A interação com os sindicatos				
A participação em eventos/cursos acadêmicos				
A relação com a comunidade escolar e os pais dos alunos				
A relação professor-aluno no curso de graduação				
A relação professor-aluno no ensino fundamental				
A relação professor-aluno no ensino médio				
As práticas de estágio				
As práticas dos professores na universidade no Ensino Superior				
O apoio da coordenação				
O contato com professores mais experientes				
O planejamento coletivo				
O Projeto Político Pedagógico				
O trabalho coletivo na escola				
Programa de iniciação à docência				
Um modelo de professor				

IX – DIFICULDADES E DESCOBERTAS

7

45. Escolha a resposta na escala que indica o seu nível de dificuldade na área descrita no respectivo item.

ITEM	Dificuldade				
	Nenhuma	Pouca	Média	Muita	Excessiva
Avaliar o processo de aprendizagem dos alunos					
Compreender a cultura organizacional da escola					
Compreender a cultura organizacional da Secretaria de Educação					
Compreender o currículo					
Conhecer a legislação e as políticas públicas educacionais					
Descobrir o que se espera de mim como professor					
Dominar termos e linguagens usadas na escola					
Ensinar os alunos com necessidades educativas especiais					
Estabelecer a relação teoria-prática					
Estabelecer comunicação com a comunidade escolar					

ITEM	Dificuldade				
	Nenhu ma	Pouca	Média	Muita	Excessi va
Estabelecer comunicação com a coordenação					
Estabelecer comunicação com a equipe administrativa					
Estabelecer comunicação com a equipe gestora					
Estabelecer comunicação com os alunos					
Estabelecer comunicação com os pais dos alunos					
Estabelecer comunicação com os professores mais experientes					
Estabelecer comunicação com os professores que entraram na escola na mesma época					
Identificar as necessidades educacionais dos meus alunos					
Lidar com a indisciplina dos alunos					
Lidar com a insegurança em relação ao domínio dos conteúdos					
Lidar com a realidade socioeconômica e cultural do aluno					
Lidar com as diferenças individuais entre os alunos					
Lidar com o aspecto sociocultural da comunidade					
Lidar com o estresse da carreira					
Motivar os alunos					
Obter recursos e materiais pedagógicos					
Participar das assembleias e ações do sindicato					
Participar das discussões de grupo com os pares					
Planejar, organizar e gerir as aulas					
Preencher os formulários e fichas administrativos					
Realizar atividade extraclasse com os alunos de trabalho pedagógico					
Realizar atividades de organização do trabalho pedagógico fora do local e horário de trabalho					
Selecionar os conteúdos a serem ensinados					
Ter conhecimento pedagógico					
Trabalhar com a Estrutura física disponível					
Utilizar variedade de métodos de ensino					

46. Como você enfrentou suas dificuldades?

47. Quais foram suas maiores descobertas/prazer no início da carreira docente? (Escolha a resposta na escala que indica o seu nível em cada área descrita no respectivo item)

ITENS	Descobertas/prazer				
	Nenhum	Pouca	Média	Muita	Excessiv
A equipe de trabalho					
A relação professor-aluno					
Autonomia					
Direitos trabalhistas					
Flexibilidade da carga horária					
O carinho dos alunos					
O prazer de lidar com o conhecimento					
O prazer em ensinar					
O reconhecimento social					
O trabalho coletivo					
Oferta do mercado de trabalho					
Participação dos eventos da comunidade					
Participação dos eventos escolares					
Participação política					
Planejamento das aulas					
Plano de carreira					
Possibilidade da criatividade pedagógica					
Possibilidades de formação continuada					
Realização Pessoal					
Relação com a gestão					
Relação com o saber/aprender					
Relação com os outros funcionários da escola					
Relação com os pares					
Rotina da escola					
Salário					
Teor político da profissão					

48. Quais sugestões você daria para a recepção do professor em início de carreira?

49. Quais sugestões você daria para quem está iniciando a carreira?

9

X – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

50. Marque um “X” na classificação que se aproxima do nível de satisfação nos itens abaixo:

ITENS	Péssima	Ruim	Regular	Boa	Ótima
Dinâmica da sala de aula					
Seu trabalho docente					
Sua escola					
Sua relação com a equipe gestora					
Sua relação com o sindicato					
Sua relação com os pares					
Suas atividades pedagógicas					

51. Qual(is) é(são) a(s) vantagem(ns) do seu trabalho?

<input type="checkbox"/> Autonomia <input type="checkbox"/> Carga horária <input type="checkbox"/> Flexibilidade da carga horária <input type="checkbox"/> Oferta do mercado de trabalho <input type="checkbox"/> Plano de carreira	<input type="checkbox"/> Realização Pessoal <input type="checkbox"/> Relação interpessoal <input type="checkbox"/> Rotina <input type="checkbox"/> Salário <input type="checkbox"/> Outro? _____
---	--

52. Qual(is) é(são) o(s) aspecto(s) negativo(s) do seu trabalho?

<input type="checkbox"/> Competição entre os pares <input type="checkbox"/> Desgaste emocional <input type="checkbox"/> Desgaste físico <input type="checkbox"/> Falta de autonomia <input type="checkbox"/> Flexibilidade da carga horária <input type="checkbox"/> Oferta do mercado de trabalho	<input type="checkbox"/> Plano de carreira <input type="checkbox"/> Produtividade <input type="checkbox"/> Relação interpessoal <input type="checkbox"/> Rotina <input type="checkbox"/> Salário <input type="checkbox"/> Outro? _____ _____
---	--

53. Como você percebe o nível de reconhecimento social em relação ao profissional professor?

Muito bom

- Bom
- Médio
- Ruim
- Muito Ruim

54. Sobre sua experiência profissional:

ITEM	ENSINO PÚBLICO					TOTAL
	Educação Infantil	Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Séries Finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos	
Tempo de serviço como professor(a) (em anos)						
Número de escola que já lecionou						
Número de escolas em que leciona atualmente						
Número de aulas semanais atualmente						
ITEM	ENSINO PRIVADO					TOTAL
	Educação Infantil	Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Séries Finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos	
Tempo de serviço como professor(a) (em anos)						
Número de escola que já lecionou						
Número de escolas em que leciona atualmente						
Número de aulas semanais atualmente						

10

XI – ESPAÇO ESCOLAR

55. Escolha, para cada item, a resposta que indica o nível de importância e satisfação para cada respectivo item.

11

ITEM	Importância	Satisfação

	Nada importante	Importante	Muito importante	Insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
A forma de trabalhar do colega iniciante contribuiu para a construção de sua prática docente						
As atividades de acompanhamento da equipe gestora refletiram na sua prática docente						
As condições materiais de trabalho que encontrou na escola em que iniciou a carreira						
As relações pessoais que estabelece com os colegas da escola que atua						
A recepção pelos colegas ao iniciar sua atuação profissional						
Atividades de acompanhamento pela equipe gestora						
Atividades de acompanhamento pela Secretaria de Educação						
Atividades de acompanhamento pelo Sindicato						
Atividades de acompanhamento pelos colegas						
Interação e diálogo com a comunidade escolar						
Interação e diálogo com a equipe gestora						
Interação e diálogo com a Secretaria de Educação						
Interação e diálogo com o Sindicato						
Interação e diálogo com os colegas						
Interação e diálogo com os familiares dos alunos						
O ambiente da escola que você iniciou sua carreira						
As relações profissionais que estabelece com os colegas da escola que atua						
O seu recepção pela gestão ao iniciar sua atuação profissional						
A recepção pelo Sindicato ao iniciar sua atuação profissional						
A recepção pela Secretaria de Educação ao iniciar sua atuação profissional						

XII – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

56. Escolha, para cada item, a resposta que indica o nível de importância para o desenvolvimento profissional.

ITEM	Importância
------	-------------

	Nada importante	Importante	Muito importante
A formação continuada			
A formação na pós-graduação (doutorado)			
A formação na pós-graduação (especialização)			
A formação na pós-graduação (mestrado)			
A participação em atividades da comunidade			
A troca com os pares			
As atividades diárias de planejamento, avaliação e docência			
As coordenações coletivas			
As coordenações individuais			
As reuniões coletivas da escola			
Cursos de extensão			
Cursos livres			
Encontros e congressos científicos			
Estudos individuais			
Os eventos e cursos promovidos pela escola que atua			
Os eventos e cursos promovidos pela Secretaria de Educação			
Os eventos e cursos promovidos pelo sindicato			
Participação em grupos de estudos e pesquisas			

XIII- ASSUMIR A PROFISSÃO

57. Como foi o momento que você se viu assumindo a profissão docente?

58. Ser professor é

Muito Obrigado(a) pela participação!

- GEPFAPe -