

FORMAÇÃO INICIAL: DOCENTES PARA ATUAR NA EJA?

Ms^a. Isabela Lemos da Costa Coutinho
Universidade Federal Fluminense (UFF) E-mail: isabelalemos@id.uff.br

Orientadora
Prof^a. Dr^a. Cecília Maria Aldigueri Goulart
Universidade Federal Fluminense (UFF) E-mail: goulartcecilia@uol.com.br

Resumo: O objetivo do artigo é analisar a formação inicial do professor da EJA, a partir de entrevistas com quatro professoras alfabetizadoras, do município de Itaboraí, buscando investigar de que modo as professoras alfabetizadoras chegam a EJA. Diante do objetivo traçado, destacamos a relevância do tema proposto perante o atual cenário político e histórico frente ao desafio de um expressivo número de pessoas analfabetas. Nesta tarefa, assumimos a perspectiva metodológica dialógica de análise do discurso e a entrevista foi o principal instrumento de inserção no campo. Ao investigar a temática encontramos nos enunciados elementos que destacam velhos novos desafios na formação de professores da EJA: a) as professoras possuem pouca ou nenhuma formação inicial para atuar na educação de jovens e adultos; b) o currículo da formação inicial não contempla satisfatoriamente as questões referentes à modalidade; c) a necessidade de formação específica para lidar com a diversidade dos sujeitos que atende; d) o reconhecimento das especificidades desse público para também refletir sobre modos de ensinar e de aprender que façam sentido para esses sujeitos; e) a importância de garantir um perfil para os professores que atuam na EJA; f) o ingresso na EJA pela necessidade de adequação do horário a outros compromissos; g) a rotatividade dos profissionais do magistério que atuam no primeiro ciclo da EJA; e h) a falta de uma política municipal para garantir a permanência dos docentes efetivos na modalidade.

Palavras-chave: EJA. Formação Inicial. Professores Alfabetizadores.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho¹ tem como objetivo refletir sobre a formação inicial do professor da EJA, a partir de entrevistas com quatro professoras alfabetizadoras da EJA, do município de Itaboraí, buscando investigar de que modo as professoras alfabetizadoras chegam a EJA. Diante do objetivo traçado, destacamos a relevância do tema proposto perante o atual cenário político e histórico frente ao desafio de um expressivo número de pessoas analfabetas no município. O problema da pesquisa está ligado à necessidade de compreensão das experiências das professoras, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados, como forma de contribuir para o estudo sobre a problemática da formação inicial dos professores da EJA. Nesta tarefa, assumimos a perspectiva metodológica dialógica de análise do discurso.

¹ Este artigo constitui um recorte do Capítulo IV da Dissertação “A formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos trabalhadores no município de Itaboraí (2013-2014), apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, em 2017.

O município de Itaboraí, de acordo com último Censo do IBGE realizado em 2010², a cidade possui cerca de 218.000 habitantes. Constatou-se que, em torno de 70.000 pessoas acima dos quinze anos não concluíram o ensino fundamental. Segundo dados do DATASUS, a taxa de analfabetismo, considerando a população acima de quinze anos de idade, era 6,41%, em 2010. A rede municipal atende em torno de 3.000 alunos na EJA em Itaboraí, distribuídos em dezoito unidades escolares (SEMEC, 2015).

Fazemos referência aos dados acima para sinalizar o expressivo número de pessoas da população acima de quinze anos de idade que não teve acesso à escolarização ou não concluiu o ensino fundamental. Se compararmos o percentual de analfabetismo da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2012, e divulgada em setembro de 2013, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais foi estimada em 8,7%, o que corresponde a 13,2 milhões de analfabetos no país. Apesar de o município apresentar taxas de analfabetismo bem abaixo dos índices nacionais, ainda é alarmante saber que cerca de 10.681 pessoas jovens e adultas são analfabetas.

2. METODOLOGIA

A “entrevista compreensiva” (KAUFMANN, 2013) foi uma importante contribuição para as definições da metodologia a ser adotada nesta pesquisa. Constitui-se baliza importante para a pesquisa a análise dialógica do discurso, tendo como referência a arquitetura bakhtiniana.

O sujeito, para a concepção sócio-histórica da linguagem, difere-se do sujeito relacionado com a concepção de língua como representação do pensamento (o subjetivismo idealista), em que o sujeito é visto como dono de suas ações; e difere-se também do sujeito relacionado com a teoria estruturalista (objetivismo abstrato), em que o sujeito é determinado pelo sistema. Para a concepção sócio-histórica da linguagem, o sujeito é aquele que produz, mediante sua relação com o outro. Essa relação/interação se dá por meio de enunciações que se traduzem em diferentes formas de organização textual.

Desse modo, na perspectiva bakhtiniana, chama-se esse movimento como alteritário, que coloca cada ser como único, e permite olhar o mundo de uma determinada forma. É nessa

² Disponíveis em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=330190>.

relação de alteridade que os sujeitos se constituem. Interagimos e conhecemos o homem através dos seus discursos, que se materializam nos textos.

Neste trabalho, destacamos inicialmente a caracterização das professoras que participaram da pesquisa. Em seguida, problematizamos a formação inicial dos professores da EJA a partir das seguintes questões: formação inicial: docentes para atuar na EJA? Como os professores chegam à EJA? Abordamos as questões que foram apresentadas no percurso de formação inicial das professoras e refletimos sobre as razões pelas quais chegaram a atuar na educação de jovens e adultos.

Foram entrevistadas quatro alfabetizadoras, num grupo de aproximadamente 25 profissionais que estão atuando na EJA, em Itaboraí. Trata-se de pessoas com idades que variam entre 30 e 37 anos. Quanto à formação, três delas fizeram curso normal (formação de professores), apenas uma fez ensino médio geral e, depois, curso técnico. As quatro entrevistadas possuem graduação em nível superior: duas têm licenciatura em pedagogia; uma é licenciada em história; e outra possui licenciatura em história e pedagogia. Duas professoras possuem curso de pós-graduação *lato sensu* em EJA, uma em coordenação pedagógica e outra está cursando psicopedagogia. O tempo de atuação na EJA varia entre 4 e 8 anos.

3. DISCUSSÃO

A professora Ana justifica a escolha da profissão: “Acho que escolhi ser professora porque eu gosto de estudar e não vou parar de estudar [...]. Quando escolhemos ser professor temos que ter a consciência que não vamos parar de estudar.” A fala desta professora nos remete à concepção de educação de Freire (1996), que nos traz a importância de ter consciência e assumir a nossa inconclusão como seres humanos, e de conceber que nos formamos homens pela educação. Esse processo de humanização dura ao longo da vida, reconhecer isso, é algo fundante da prática educativa, sobretudo, da formação docente: “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.” (FREIRE, 1996, p. 31). Nesse sentido é que utilizamos o conceito de “formação” como inerente a qualquer prática educativa, não como uma proposta de enquadrar todos numa mesma forma de fazer e de ser humano, mas ao contrário, é reconhecer que aprendemos a ser/fazer na interação com o outro, tendo em mente que esse movimento é contínuo. “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num

permanente movimento de busca. “(FREIRE, 1996, p. 31).

Os docentes estão sempre nesse movimento de busca, como todo ser humano, conscientes de sua incompletude. É também nesse sentido que trazemos a contribuição da perspectiva dialógica de Bakhtin, considerando que nós nos fazemos com o outro e na interação com o outro é que produzimos sentido.

Então, para isso iniciamos as entrevistas pedindo que cada professora contasse um pouco da sua trajetória profissional e acadêmica, destacando as seguintes questões: se a educação de jovens e adultos fez parte do currículo da sua formação inicial e, em caso afirmativo, se essa formação contribuiu para nortear suas práticas hoje. Elas relataram o seguinte:

Então assim, esse primeiro contato foi no curso normal mesmo, mas os textos não são tão aprofundados, e tínhamos uma formação... E nem tanto foco como é dado à educação infantil e às séries iniciais do regular. Não é dado da mesma maneira que temos isso. Mas tive sim uma experiência com EJA na formação lá (normal) e já na faculdade eram coisas muito pontuais, eu não tive disciplina específica para EJA. Algumas palestras e minicursos ofertadas de forma optativa, não eram obrigatórias na grade. (Ana).

[...] comecei a fazer a disciplina EJA [...], mas nossa formação é aligeirada, mesmo que eu tenha tido curso EJA, a gente sabe que é um semestre, muito pouco, uma coisa bem para você saber que existe Paulo Freire, Thompson... (Maria).

Infelizmente, a gente ainda percebe que ainda temos mais formação e informações voltadas para educação de crianças. [...] A questão é que fez parte do currículo, mas foi pouco, acredito que deveria ter tido mais... A formação poderia ter sido melhor... (Simone).

Quando eu fiz pedagogia, na década de 90, não existia nenhum olhar para a educação de jovens e adultos no curso. Tem a questão histórica da educação, que você “dá umas pinceladas”, mas alguma disciplina, alguma área de conhecimento que focasse em educação de jovens e adultos não tinha. No curso normal também não tinha este lugar. Então, nenhuma dessas formações eu saí com olhar para educação de jovens e adultos. (Joana).

Não foi uma surpresa os enunciados revelarem que as professoras possuem pouca ou nenhuma formação inicial para atuar na educação de jovens e adultos. Destacamos que mesmo os relatos confirmando haver algo específico para EJA no currículo da formação inicial, consideram que não contempla satisfatoriamente as questões referentes à modalidade.

Maria conta que fez o curso normal e cursou a graduação em pedagogia em uma universidade pública e que gostou muito da disciplina

voltada para educação de jovens e adultos, mas mesmo assim considera que sua formação inicial foi “aligeirada”. A alfabetizadora destacou que teve acesso a autores muito importantes para educação de jovens e adultos, citando Freire e Thompson, e neste período se interessou em fazer sua monografia sobre a modalidade de ensino, porém ressalta que um semestre é pouco para aprofundar as questões referentes à EJA. E termina dizendo que: “a minha formação como professora foi muito mais na prática, literalmente dialogando com os alunos.”

A alfabetizadora Joana iniciou sua formação no curso normal e depois fez dois cursos de licenciatura, em pedagogia e história. Chegou a atuar como professora de história na rede particular e também na rede pública, mas não se identificou e deixou claro sua preferência em atuar nas classes de alfabetização. Sobre o currículo da formação inicial, afirmou que “em nenhuma instância que eu passei pensei em Educação de Jovens e Adultos”, nem mesmo na sua formação continuada em nível de pós-graduação sentiu-se contemplada com as discussões do campo. E relatou que muito do que conhece sobre a EJA buscou em pesquisas, fóruns e nas formações em serviço de que vem participando no município, considerando enriquecedor os momentos de troca com outros professores. Joana além de ser alfabetizadora na EJA também desenvolve um trabalho com ciclo de alfabetização infantil em outra rede municipal.

Como Maria, Ana também teve seu primeiro contato com o tema da EJA no curso normal (formação de professores), onde cursou uma disciplina e fez estágio nas escolas, porém percebe que o tema não foi ofertado da mesma maneira que “a educação infantil e as séries iniciais do regular”. Na graduação em história, logo depois do curso normal, a professora afirma que “eram coisas muito pontuais, não tive disciplina específica para EJA. Algumas palestras e minicursos, ofertados de forma optativa, não eram obrigatórias na grade.” A alfabetizadora também pontuou que na sua primeira experiência com a educação de pessoas adultas, logo recém-formada no curso normal, atuou durante alguns meses no projeto Brasil Alfabetizado, e não teve nenhuma formação específica para estar com esse público, apenas alguns “encontros formais tratando de questões administrativas do próprio projeto”. A docente deixa claro seu encantamento em atuar na alfabetização, embora tenha recebido pouco suporte teórico na formação inicial que não lhe garante segurança.

Simone começa falando de seu percurso na graduação, e relata que desistiu de uma graduação em pedagogia em uma universidade pública porque precisava trabalhar nos três turnos e ainda tinha um filho para cuidar. Precisou parar a faculdade por algum tempo e retornou depois numa faculdade particular, no curso à

distância que permitia uma flexibilidade maior de horário. Até o período que cursou na instituição pública não teve nenhum componente curricular sobre a EJA, e declarou que “os assuntos discutidos em sala, sempre foram voltados para as crianças”. No entanto, quando retornou mais tarde observou que a EJA tinha ganhado mais espaço, mas conclui dizendo que “infelizmente a gente percebe que ainda temos mais formação e informações voltadas para educação de crianças.” A professora fez o curso normal (formação de professores) e pela condição de trabalhadora também se viu obrigada a adiar o curso de pedagogia e terminar anos depois. Ela analisa, ainda, que a EJA tenha feito parte do currículo da sua formação inicial, mas foi insuficiente para dar conta da realidade enfrentada.

Questionada sobre a importância do estudo sobre a EJA nas suas experiências em sala de aula, Simone respondeu afirmando que mesmo reduzido, “claro que contribui para as práticas de hoje, nós somos formados não de um momento, nós somos formados por uma vida inteira. Até os nossos contatos com os nossos professores na adolescência. De certa maneira, tudo contribui para nossas práticas.”

Nesse aspecto, ao ressaltar sua experiência como aluna na constituição de sua prática como professora, a alfabetizadora Simone nos faz voltar a questões problematizadas por Moura (2009). Muitas das lacunas da formação inicial do professor se refletem em sala de aula. Os professores que não possuem formação específica para lidar com esse público da EJA acabam por reproduzir suas experiências vivenciadas no seu processo de escolarização, utilizando-se muitas vezes de mecanismos e ferramentas sem qualquer significado para aquele grupo.

Como expusemos no início do texto, o fato é que as respostas referentes à formação inicial têm sido uma realidade recorrente nas pesquisas apresentadas no campo da EJA. Na verdade, os percursos individuais trazem marcas do cenário macro “sobre a problemática da educação brasileira e seu caráter dual, do qual a Educação de Jovens e Adultos constitui forte expressão.” (RUMMERT, 2006, p. 137). A experiência de formação acadêmica dessas professoras se coaduna com o cenário mais amplo de um percurso de não legitimação da área de Educação de Jovens e Adultos que vem buscando se constituir como campo pedagógico (Cf. RIBEIRO, 1999). Sendo assim, muitas vezes as disciplinas são ofertadas como optativas, ficando em segundo plano, sendo privilegiadas outras questões.

De acordo com Soares (2008, p. 85), a “formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus

agentes.” A defesa de uma formação específica para atuar na EJA, apesar de não ser nova, vem sendo ampliada. Soares (2008) enumera alguns documentos importantes publicados na última década que estabelecem essas diretrizes, como a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA), que repercute uma concepção mais ampliada desse campo. A LDB nº 9.394/96 que vem estabelecer atenção às características dos trabalhadores do ensino noturno e o parecer CEB/CNE 11/2000, entre uma série de diretrizes, também nos coloca a pensar na formação de professores “tendo em vista a relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” (p. 58).

Apesar de as estatísticas mostrarem um aumento expressivo, ainda encontramos uma realidade que demonstra um tímido avanço nas universidades na efetivação da EJA como um campo pedagógico. Como explica Ribeiro (1999, p. 185), há “falta de formação específica dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino, resultando numa transposição inadequada do modelo de escola consagrado no ensino fundamental de crianças e adolescentes.” Dessa forma, apesar do aumento da oferta de uma disciplina sobre a EJA nos cursos de pedagogia, o contexto ainda reflete “a insuficiência dos conhecimentos que a academia tem produzido a esse respeito.” (RIBEIRO, 1999, p. 185).

Soares (2008) apresenta nos seus estudos as experiências de formação inicial expostas pelas alfabetizadoras da EJA, cenário este também retratado pelos pesquisadores da educação de jovens e adultos, como: Haddad e Di Pierro (1994) e Ribeiro (1999) em que os professores, em sua maioria, não possuem preparação para atuação nesta modalidade de ensino na sua formação inicial, tanto em nível médio quanto em nível superior, sem abordagem específica para constituir um conjunto de saberes e práticas em EJA.

Ao levantar esses argumentos, não pretendemos reforçar um “consenso discursivo”, como menciona Nóvoa (2011, p. 534), mas compreender as razões que dificultam a concretização dessas ideias e discursos que parecem tão óbvios na educação. Nesse contexto, os discursos das professoras reafirmam um velho/novo desafio da EJA: a necessidade de uma formação específica para lidar com a diversidade dos sujeitos que a modalidade atende. Reconhecer as especificidades desse público é também refletir sobre modos de ensinar e de aprender que façam sentido para esses sujeitos.

Soares (2008, p. 85) ressalta a relevância da ação das redes municipais na formação em serviço dos profissionais que atuam na EJA. De acordo com o autor, tem se destacado “alguns governos municipais e estaduais no sentido de

promover ações de ‘capacitação’ do corpo docente por meio da formação continuada de professores e do incentivo à produção de material didático voltado para o público jovem e adulto.”

Recentemente foi aprovada a resolução nº 2 de 1º de julho 2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que revoga algumas legislações anteriores, definindo novas “diretrizes curriculares para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.” A Educação de Jovens e Adultos é mencionada apenas duas vezes no texto do referido documento. De acordo com o Art. 3º e parágrafo 4º, trazendo definições sobre a atuação dos profissionais do magistério e demais atividades pedagógicas e a quem se destina a preparação desses profissionais.

A legislação citada traz uma proposta para orientação curricular dos cursos de licenciatura, e muito das questões que são apresentadas na lei decorrem também do texto aprovado no Plano Nacional de Educação (2014-2024), documento que pouco considera as questões referentes à formação inicial e continuada para educadores de jovens e adultos. Certos de que esse documento possui muitos avanços, estabelecendo metas e estratégias claras para escolarização das pessoas jovens e adultas, porém também se constituiu entre embates com forças privatistas, inclusive, que perdeu algumas disputas, como por exemplo, a manutenção do termo “erradicar o analfabetismo”.

Sem adentrarmos mais a fundo nas discussões acerca dos marcos legais e operacionais da EJA, passamos a discutir alguns aspectos da formação inicial, assunto intimamente ligado a questões sobre a problemática da formação continuada. E para darmos continuidade ao tema, analisamos a conversa com as alfabetizadoras, quando perguntamos: como chegaram à EJA? Foi uma escolha? – na busca de conhecer os motivos que as fizeram ingressar nesta modalidade de ensino.

A professora Simone, relembando suas primeiras experiências com público da EJA, fala do seu trabalho de alfabetização em uma turma promovida por uma associação de moradores de um bairro em Itaboraí; ainda não havia um vínculo formal de trabalho, mas foi sua primeira experiência em ministrar aulas para adultos. E a docente conta com muita alegria ao lembrar esse momento. Destaco o sorriso no rosto e a surpresa de mexer no baú de suas memórias.

Estou lembrando agora também, que trabalhei em uma associação de moradores com adultos, mas não tinha experiência nenhuma, ainda

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

www.ceduce.com.br

era uma menina. Nossa, tinha esquecido! Foi minha primeira experiência com educação de pessoas adultas. Estudava no curso de formação de professores de manhã, à tarde atuava como auxiliar em uma escolinha particular com crianças e à noite eu fiquei um período dando aulas para adultos numa associação de moradores. Eu tinha esquecido disso! (Simone).

Assim, também a professora Ana narrou suas memórias de quando iniciou o exercício da docência, contando que não iniciou na EJA em Itaboraí, mas teve o primeiro contato com jovens e adultos no projeto Brasil Alfabetizado. Ela relata um pouco de sua experiência, falando da sua entrada como professora em Itaboraí:

Mas não foi a minha primeira experiência na EJA, porque eu participei do projeto Brasil Alfabetizado assim, recém-formada no curso normal, e essa foi minha primeira experiência na educação de jovens e adultos. Quando eu entrei na EJA em Itaboraí eu já tinha um pouco dessa experiência lá e desse contato com os adultos e de como seria mais ou menos o processo. Foram poucos meses que eu fiquei no Brasil Alfabetizado, mas me deu uma certa base. (Ana).

Maria conta rapidamente que ingressou também em projetos do governo federal com jovens e adultos, mas não relata nenhum detalhe dessa experiência. Talvez por considerar como parte da modalidade EJA, não veja uma ruptura grande entre essas experiências anteriores e acaba pontuando apenas suas idas e vindas desse percurso cronologicamente: “E aí eu trabalhei os anos de 2006 e 2007 na EJA, depois de 2007 eu saí e só retornei no ano de 2011 em outro município na EJA, saí de novo e em Itaboraí eu comecei em 2013 e estou até agora (2016).”

Diferente das anteriores, Joana já ingressou para atuar profissionalmente com EJA na rede municipal de Itaboraí, após a convocação do concurso. A professora argumenta ser uma escolha atuar na EJA: “Quando eu vim para o município de Itaboraí eu já tinha em mente que eu queria trabalhar com Educação de Jovens e Adultos e com alfabetização de jovens e adultos, sabendo que era outra realidade, muito diferente da alfabetização com crianças que foi toda a minha formação.”

Duas professoras relatam que optaram inicialmente em trabalhar à noite com a EJA por necessidade de adequação do horário com outros compromissos:

Na época em que eu fiz o concurso de Itaboraí, em que fui chamada para atuar, meu horário estava muito complicado. Eu estava terminando a faculdade, então assim eu fiz com que eu pudesse ir para EJA porque tem um horário flexível para mim, no sentido de ser à noite. Então, naquele momento foi algo que eu precisava nesse sentido de adequar o horário para poder organizar a minha vida. E mesmo depois, que foram meses,

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

www.ceduce.com.br

poucos meses, consegui finalizar esse processo e eu decidi continuar na EJA.
(Ana).

[...] se foi uma escolha estar na EJA? A princípio sim, não vou dizer que só por gostar, porque eu nem conhecia tanto... Foi uma necessidade. Tenho que ser sincera, muitos dos professores ingressam pela necessidade de adequação do horário. E como eu tinha minha filha pequena, eu ficava com ela no período da manhã, e tarde trabalhava e à noite na EJA. A princípio foi isso mesmo, vou ser muito franca, mas em qualquer lugar que eu esteja foi ter que me adequar e fazer o que tenho de melhor e buscar aprendizagem, e foi o que fiz com a EJA. (Simone).

Na Educação de Jovens e Adultos o ingresso de professores ocorre na maioria vezes sem conhecimento prévio da modalidade de ensino. É como nos mostram as experiências das professoras Ana e Simone. Assim, tornam-se recorrentes os casos em que o profissional apenas precisa adequar a sua disponibilidade de horário ou mesmo para ter uma renda extra no turno da noite. Comumente professores em final de carreira, próximo à aposentadoria, solicitam remanejamento para EJA no intuito de ter perfil de alunos mais tranquilos, sem considerar muitas vezes a complexidade dessa tarefa.

Contudo, por essas vias diversas formas de ingresso e por vezes necessidades temporárias de atuar no período noturno é que a modalidade de ensino possui grandes dificuldades em criar grupos de professores que estabeleçam vínculos com escola, e cuja prática venha dialogar com tempos e espaços da EJA. Desse modo, as ações de formação em serviço tornam-se ainda mais importantes na perspectiva de problematizar os diferentes modos de sentir, pensar e agir na profissão.

A professora Simone, no trecho acima citado, por diversas vezes em seu discurso marcou sua postura diante da sua prática, dizendo: “tenho que ser sincera”, “vou ser muito franca”, contando claramente seu principal motivo de ingresso na EJA. Ela ressaltou que esses motivos em nada comungam com o trabalho que desenvolve, e encerra sua fala sobre o tema afirmando que mesmo trabalhando à noite, por uma necessidade pessoal, sua prática na sala de aula como educadora da EJA procura “adequar e fazer o melhor”. A fala da professora deixa subentendida a ideia circulante em meios escolares de que o trabalho à noite é deficitário e não tem a seriedade do trabalho realizado no diurno.

Atualmente, de acordo com dados do município de Itaboraí, constatamos uma expressiva rotatividade dos profissionais do magistério que atuam na EJA. Observamos isso comparando as listas de presença dos encontros de formação continuada, e mais recentemente nos deparamos com essa problemática quando num

encontro de formação continuada realizado no início do ano letivo de 2016 foram aplicados questionários e as professoras responderam à seguinte questão: “Quanto tempo atuam na EJA?” Mais de 40% das professoras presentes estavam iniciando seu trabalho no ano letivo corrente.

O professor que chega na EJA, pega como dobra, cansado, esgotado, depois de um dia de trabalho, contando os minutos, começa por aí. Mas, o pior disso tudo é que, além disso tudo, o professor ignora essas particularidades, a maioria deles que eu tenho visto, não estou dizendo que eu sou a melhor de todas, eu tenho falhas, claro, como todo ser humano. Mas, eu procuro fazer o melhor de mim [...]. (Maria).

Maria também enumera alguns outros fatores, para além dos já citados, reiterando condições que corroboram para precariedade do trabalho docente, razões que contribuem fortemente para essas mudanças constatadas no quadro de professores. De certo que há demandas de mobilidade desses profissionais por necessidades de ordem pessoal ou profissional dinâmica da vida dos professores, mas falta uma política que garanta valorização docente e melhores condições de trabalho.

E na perspectiva de garantir algumas atribuições aos professores que ingressam na EJA em Itaboraí, e combater ações, como a professora Maria citou: “de professores que ignoram as particularidades da EJA”, é que foram elencados no Regimento Escolar Municipal (ITABORAÍ, 2014) alguns princípios básicos e atribuições desse profissional, com base no documento anterior, intitulado “perfil do professor da EJA”, elaborado por professores que participaram das subcomissões de reformulação curricular. Cabe ressaltar que tais princípios expressam a exigência de se conhecer efetivamente o perfil dos alunos que compõem a EJA, reconhecendo-os como pertencentes à classe trabalhadora.

Nesse âmbito, Maria também revela outro problema que vivenciou junto ao setor administrativo da Secretaria de Educação. Na ocasião, Maria relatou a resistência da Semec em remanejar professores efetivos para o turno da noite, dando prioridade às carências do ensino “regular”.

Por que a gente não tem política, por exemplo, de professor de matrícula na EJA? Porque eu passei por uma situação, eu tive um problema pessoal, precisava pedir uma licença sem vencimento no outro município e pegar uma dobra aqui no município de Itaboraí e a minha matrícula era na EJA. Eu fui praticamente obrigada a tirar a minha matrícula da noite para colocar no dia e botar minha dobra à noite. (Maria).

O que consta no seu discurso nos move à compreensão de elementos mais amplos, não só em nível local, da rede municipal, mas sim as marcas profundas de estrutura política dual e desigual, frente ao desafio de estabelecer a garantia do direito à Educação dos Jovens e Adultos. Com isso, o que se estabelece nos percursos individuais das professoras e suas experiências de formação, articula-se às questões estruturantes indispensáveis para pensar a formulação de uma política pública para formação de seus professores.

4. CONSIDERAÇÕES

Percebemos a complexidade das questões em torno da formação inicial dos educadores jovens e adultos, e podemos observar, a partir do percurso de formação das alfabetizadoras, o silenciamento das instituições formadoras que, apesar dos avanços, ainda estão longe de garantir a EJA como campo pedagógico nos currículos e projetos pedagógicos das instituições de ensino superior (RIBEIRO, 1999).

As falas dos sujeitos da pesquisa, conforme explicitado anteriormente, revelam que eles ingressam para atuar na EJA com pouca ou nenhuma formação sobre o público em questão. As professoras consideram que a formação inicial não contempla satisfatoriamente as questões referentes à modalidade. Em suma, respondendo à questão inicialmente definida, os percursos de formação relatados demonstram haver ainda uma lacuna na formação de professores, pois não contemplam as especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Mesmo no caso das professoras que tiveram algum componente curricular específico para EJA na formação inicial, consideram que a experiência não foi suficiente e por vezes “aligeirada”.

Ao investigar a temática “Formação inicial: docentes para atuar na EJA? Como os professores chegam à EJA?”, encontramos nos enunciados elementos que indiciam aspectos que reiteram velhos novos problemas da professores da EJA.

5. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. 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 e Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, seção 1, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

COUTINHO, Isabela Lemos da Costa . **A formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos trabalhadores no município de Itaboraí (2013-2014)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010: resultados gerais da amostra**. Rio de Janeiro, 27 abr. 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Síntese de Indicadores 2014. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000024052411102015241013178959.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

ITABORAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec). **Regimento escolar das unidades escolares da rede pública municipal de ensino de Itaboraí**. Itaboraí, 2014.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

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, 2009.

NÓVOA, Antonio. **Nada substitui o bom professor**: desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. São Paulo: SINPRO, 2011.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 184-201, 1999.

RUMMERT, Sonia Maria. Formação continuada de educadores de jovens e adultos: desafios e perspectivas. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 123-140.

COUTINHO, Isabela Lemos da Costa . **A formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos trabalhadores no município de Itaboraí (2013-2014)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

SOARES, Leôncio José Gomes. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. n. 47, p. 83-100, jun. 2008.