

**Formação docente na EJA: trajetórias
formativas no contexto da rede
municipal de educação de Ibirité**

Ana Paula Ferreira Pedroso
Débora Cristina Leão Silva

Introdução

Nos contextos educacionais, têm sido recorrentes as discussões sobre o aprimoramento de práticas pedagógicas que possam ser adequadas a grupos determinados de educandos. No que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA), estudos têm apontado que é imprescindível que os contextos nos quais os alunos estão inseridos sejam considerados no processo educativo, preconizando a incorporação de sua cultura e da sua realidade vivencial como ponto de partida para o processo ensino-aprendizagem (FREIRE, 1978, 1992, 1996; FÁVERO, 1999; ARROYO, 2006).

Para além dessas questões, o trabalho pedagógico não pode desconsiderar as especificidades e particularidades próprias dos sujeitos da EJA, inerentes, sobretudo, à sua condição de jovens e adultos trabalhadores, que, por

diferentes motivos, tiveram o direito à educação negado. A partir dessa perspectiva, fica explícita não só a relevância, mas principalmente a complexidade da responsabilidade atribuída aos educadores dessa modalidade de ensino, conforme corroborado por Moura (1999):

Ao longo de sua trajetória, Freire mostrou que os educadores de alunos jovens e adultos devem, além de seu papel político de ajudar a desvelar o mundo, a fazer uma leitura crítica da realidade e a buscar elementos necessários à intervenção na sociedade, proporcionar aos educandos os saberes necessários à leitura e escrita da palavra e a sua conseqüente apropriação como instrumento desencadeador de novos conhecimentos que possibilitem formas competentes de atuação nos contextos em que estão inseridos (MOURA, 1999, p. 76).

Nesse sentido, atentando-se para tais especificidades inerentes ao campo da EJA, presume-se que o perfil do profissional que atua nessa modalidade deve também ser diferenciado. Entretanto, estudos têm revelado que a EJA ainda vem sendo ocupada por professores sem uma formação específica, que trazem consigo uma formação inicial/acadêmica adquirida em cursos de licenciatura (PORCARO, 2011). Investigando a formação acadêmica “inicial” de professores, Soares constatou que entre 2002 e 2005 a proporção das instituições de ensino superior com cursos de Pedagogia que ofereciam a alternativa de habilitação específica para a docência com jovens e adultos oscilou entre 1,6% e 2,6%, concluindo que havia um grande

déficit de professores preparados para atuar na modalidade (SOARES, 2006; SOARES; SIMÕES, 2004).

Estudo mais recente, que analisou a estrutura curricular de 165 cursos de formação de professores de todo país, reuniu evidências que confirmam essa conclusão: nos 71 cursos de Pedagogia da amostra pesquisada, dentre milhares de disciplinas mapeadas, apenas 1,6% das obrigatórias e 4,2% das optativas tratavam da EJA; dentre as 1.228 disciplinas das 31 licenciaturas em Matemática pesquisadas, foi encontrada apenas uma disciplina voltada à EJA; nos 31 cursos de Letras/Língua Portuguesa e nos 31 cursos de Ciências Biológicas, não foi encontrada uma só disciplina obrigatória ou optativa que abordasse o tema (GATTI; NUNES, 2009).

Diante desse contexto, desvela-se a necessidade de investigar a formação docente no campo da EJA. Em relação às contribuições e à relevância desse projeto de pesquisa, cabe destacar que os estudos acerca da formação de educadores podem contribuir para o desenvolvimento do corpo de conhecimento no campo da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo porque a quantidade de pesquisas voltadas para essa temática nessa modalidade de ensino ainda é escassa e lacunar.

Tal assertiva é corroborada por Haddad (2000), que sistematizou um estado da arte no campo da EJA no período 1986-1998 e que nos alerta para o fato de que essa produção acerca dessa temática não tem se mostrado tão efervescente e abrangente. Da mesma forma, André (2002),

com base em uma análise de artigos de periódicos nacionais, de dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-graduação em Educação e de trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPED, na década de 1990, aponta um silêncio quase total com relação à formação do professor para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Garrido (2006) também faz essa constatação em relação ao período de 2000 a 2002, e Diniz-Pereira (2006) confirma essa situação em relação ao período de 2000 a 2005.

Esse fato tem como agravante a proporção atual da população brasileira jovem e adulta não ou pouco escolarizada e confirma a posição marginal que a EJA tem ocupado no campo das pesquisas acadêmicas e da formação de educadores, ou, ainda, no campo das práticas e programas educativos (VÓVIO, 2010).

Em razão de tais apontamentos, esta pesquisa teve como objeto de estudo a formação de educadores¹ no campo da EJA, especialmente no contexto da rede municipal de

1 Optou-se por não utilizar, *a priori*, as terminologias “formação inicial” e “formação continuada”, comumente utilizadas para delimitar os momentos formativos do educador, pois, para alguns educadores, o início da formação em EJA já acontece no *locus* que seria da formação continuada, ou seja, no exercício profissional. Isso significa dizer que, dado o contexto, não se pode garantir o sentido da terminologia “inicial” como tempo de estudos e de preparação prévios que antecedem à prática, pois esta formação, que deveria ser a continuada, passa a ser a inicial para alguns professores. Deve-se ressaltar que essas ressalvas foram levantadas e vêm sendo discutidas nos Seminários Nacionais sobre a Formação de Educadores de EJA, realizados, respectivamente, em 2006 (Belo Horizonte/MG), 2007 (Goiânia/GO) e 2010 (Porto Alegre/RS).

educação de Ibirité. De forma mais específica, pretendeu-se responder aos seguintes questionamentos: como se constituiu a trajetória formativa dos professores da Educação de Jovens e Adultos atuantes na rede municipal de educação de Ibirité? Como se deu sua inserção profissional na EJA? Quais são os aspectos facilitadores e dificultadores, relativos à sua formação, para o desenvolvimento de seu trabalho docente?

É importante ressaltar que a intenção desta pesquisa foi, além de apontar os caminhos percorridos por esses docentes em seus processos formativos, oferecer diretrizes que pudessem contribuir para o avanço das discussões acerca da problemática da formação docente na EJA. Por fim, é importante explicitar que a presente pesquisa se integrou às pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Laboratório de Estudos sobre a Docência (LEDOC) – Memorial Helena Antipoff, da UEMG Ibirité, participante do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq.

As práticas pedagógicas no campo da EJA

O debate acerca do aprimoramento das práticas pedagógicas vem ganhando cada vez mais espaço nos contextos educacionais. Especialmente em relação à EJA, tais discussões têm enfatizado que, para potencializar o processo ensino-aprendizagem, as práticas pedagógicas devem tomar a vivência dos sujeitos como ponto de partida, levando-os a se compreenderem como seres culturais, originários e produtores de cultura. Para tanto,

é imprescindível que os educadores procurem conhecer seus educandos, suas características, suas culturas, suas expectativas, além de suas necessidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, Freire afirma que é fundamental que os docentes construam uma postura dialógica e dialética, não mecânica, trabalhando o processo ensino-aprendizagem fundamentado na consciência da realidade vivida pelos educandos, jamais reduzindo-o à simples “transmissão de conhecimentos” (FREIRE, 1992).

Conforme apontado por Soares e Pedroso (2013), no que se refere à EJA, é importante se atentar ainda para o fato de que a fase da vida dos educandos dessa modalidade de ensino confere a ela uma identidade que a diferencia da escolarização regular, com demandas educativas específicas, características diferenciadas de aprendizado, práticas adequadas de trabalho e representações também distintas acerca da idade cronológica e do tempo de formação.

Coerente com tais afirmativas, cabe destacar que a singularidade da EJA em relação a outras modalidades educativas engendra uma dinâmica própria do público que ela atende. Quando nos referimos aos educandos jovem e adulto, não nos reportamos a qualquer sujeito que vivencie a etapa de vida jovem ou adulta e, sim, a um público particular e com características específicas: sujeitos que foram excluídos do sistema escolar (possuindo, portanto, pouca ou nenhuma escolarização); indivíduos que possuem certas especificidades socioculturais; sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho; sobretudo, sujeitos que se

encontram em uma etapa de vida diferente da etapa da infância (OLIVEIRA, 2001).

Diante do exposto, não se pode desconsiderar que esses alunos jovens e adultos possuem uma grande bagagem de conhecimentos, construídos ao longo de suas histórias de vida. Eles trazem consigo conhecimentos, crenças e valores já constituídos, e é a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e de suas visões de mundo que cada aluno jovem ou adulto pode apropriar-se das aprendizagens escolares de modo crítico e original, na perspectiva de ampliar sua compreensão e seus meios de ação e interação no mundo.

A partir das questões apresentadas, pode-se afirmar que a tarefa imputada aos educadores de alunos jovens e adultos exige deles um perfil plural, múltiplo e multifacetado (SOARES; PEDROSO, 2013). Assim, em razão desse perfil diferenciado, torna-se imperativo indagar sobre os desafios inerentes à formação do educador de jovens e adultos, como sistematizado a seguir.

Desafios para a formação de educadores de jovens e adultos

Diante do cenário apresentado, as reflexões acerca das práticas pedagógicas voltadas para a EJA trazem à tona, como implicação direta, alguns questionamentos relacionados à formação dos educadores nessa modalidade de

ensino. Qual o embasamento necessário para a formação desses educadores?

Antes de nos debruçarmos sobre essa questão, é importante destacar que o debate que envolve o processo de formação do educador de jovens e adultos não é recente. Conforme explicitado por Soares (2008),

a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil, lançada em 1947 e baseada na ação voluntariada, foi sistematicamente criticada por não preparar adequadamente professores para trabalhar com essa população. Além disso, o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, ainda em 1947, já ressaltava as especificidades das ações educativas em diferentes níveis e recomendava uma preparação mais apropriada para se trabalhar com adultos. Passados mais de dez anos, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, as críticas à ausência de formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a Educação de Adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas (SOARES, 2008, p. 84).

Além disso, tem-se observado que, nas últimas décadas, a questão da profissionalização do educador de adultos vem se tornando cada vez mais nuclear nas práticas educativas e nas discussões teóricas da área. Aos poucos, a própria legislação incorporou a necessidade da formação específica desse educador (SOARES, 2003). No campo legal, a LDB

5692/71 atribui um capítulo específico ao ensino supletivo e à necessidade de formação do professor, considerando as especificidades do trabalho com esse público. Também, a LDB 9394/96 enfatiza a necessidade de uma preparação adequada ao educador de jovens e adultos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA propõem um importante movimento no que se refere à formação do professor desse campo de ação educativa, ao integrar ao processo de formação do professor aquelas especificidades necessárias a um educador de Educação de Jovens e Adultos.

A formação do educador da EJA vem ganhando pauta nos meios acadêmicos na medida em que esse movimento de caracterização da Educação de Jovens e Adultos se amplia, pois, ao discutirmos a educação como direito, discutimos também sobre os sujeitos desse processo e sobre a adequação dessa proposta educativa, o que conseqüentemente nos leva a problematizar o perfil do educador capaz de efetivar esse processo. Como coloca Barreto (2006),

não se pode perder de vista que a formação é um momento privilegiado de pensar o trabalho do educador. A conciliação destes dois aspectos, teoria e prática, só é possível porque toda prática tem uma sustentação teórica, isto é, um conjunto de idéias, valores, preconceitos, certezas e outras representações que fazem o educador agir da forma que age (BARRETO, 2006, p. 97).

Apesar de não se tratar de uma questão nova, como apontado por Soares, somente nas últimas décadas a formação

de educadores para a EJA ganhou maior repercussão, o que pode ser relacionado à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Em vista desta perspectiva, “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” (SOARES, 2008, p. 85).

De acordo com a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos:

A Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A Educação de Adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, V CONFINTEA, UNESCO, 1997, p. 42).

Tal assertiva é corroborada pelo inciso VII do art. 4º da LDBEN 9394/96, que determina que as especificidades dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos devem ser consideradas no contexto pedagógico. Assim, torna-se evidente a necessidade de uma formação específica

para atuar na EJA, o que é sustentado pelo Parecer CEB/CNE 11/2000: “Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” (p. 58).

Entretanto, um aspecto importante a ser destacado em relação à temática da formação de educadores de jovens e adultos é que não existem parâmetros oficiais que possam delinear o perfil desse profissional. Isso pode ser associado ao fato de não termos ainda uma definição muito clara da própria EJA, pois, conforme já mencionado, trata-se de uma área que se encontra em configuração e, portanto, com muitas interrogações. Nesse contexto, deve-se registrar que, mesmo após dez anos do GT-18 da ANPED² e da realização de três Seminários Nacionais sobre a Formação do Educador de EJA³, os fundamentos para a formação do educador de EJA permanecem em discussão. Arroyo afirma que “o perfil do educador de EJA e sua formação encontram-se ainda em construção” (ARROYO, 2006, p. 18).

Em razão do exposto, se partirmos do pressuposto de que é fundamental reconhecer as especificidades da EJA, então torna-se imprescindível pensar num perfil específico para esse educador e, conseqüentemente, numa política específica para a sua formação. Nesse contexto, o foco para se

2 Grupo de Trabalho sobre Educação de Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

3 Os Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos foram realizados, respectivamente, em 2006 (Belo Horizonte/MG), 2007 (Goiânia/GO) e 2010 (Porto Alegre/RS).

definir uma política para a EJA e para a formação do seu educador deve enfatizar a necessidade de os profissionais conhecerem bem quem são esses jovens e adultos populares e como se constroem como tal.

De acordo com Arroyo (2006), essa especificidade de vida confere características próprias à EJA e à formação de seus educadores. “É essa particularidade de sua condição social, étnica, racial e cultural que tem de ser o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil do seu educador” (ARROYO, 2006, p. 23). Nessa perspectiva, ser educador exige uma postura aberta e dialógica, de comunhão em relação ao contexto no qual os educandos estão inseridos e aos valores que eles trazem consigo.

Percursos e escolhas

O delineamento do percurso metodológico para a referida pesquisa supôs um relacionamento fundamental com a prática docente. Assim, para a realização desse estudo, utilizou-se a abordagem qualitativa, que se baseia na existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos, considerando suas várias nuances. Conforme argumenta Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa implicou “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Considerando-se os objetivos desta pesquisa, para a sua realização, escolheu-se o cenário das escolas municipais que atendem aos alunos da Educação de Jovens e Adultos em Ibirité/MG, quais foram: a Escola Municipal Vila Ideal/Serra Dourada e Escola Municipal Professora Carmelita Carvalho Garcia. Coerente com o problema de pesquisa proposto, os sujeitos estudados foram os professores da Educação de Jovens e Adultos que atuam nas referidas escolas.

Para se obter informações que pudessem contribuir para a caracterização do objeto empírico escolhido, realizou-se, num primeiro momento, uma pesquisa documental que teve como base: o Projeto Político-Pedagógico das escolas supracitadas, bem como documentos referentes ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes envolvidos com a EJA nessas instituições (planos de aula, relatórios pedagógicos em geral, entre outros). Também foram consultados documentos técnico-administrativos (disponíveis na secretaria das escolas), além da legislação referente ao tema.

Posteriormente, foi utilizada a entrevista semiestruturada com os sujeitos selecionados para a amostra. É importante registrar que a entrevista semiestruturada, por sua natureza interativa, permitiu tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados por meio de instrumentos fechados, explorando-os com profundidade (GIL, 1999). Ademais, esse tipo de entrevista possibilitou aos sujeitos a expressão de seu pensar e sentir um determinado fenômeno, sem cerceamento e sem indução de ideias.

Trajetórias formativas: o caminho se faz no caminhar

A pesquisa foi realizada nas 02 (duas) escolas da rede municipal de educação de Ibirité que oferecem a modalidade EJA no turno da noite, com horário entre 18:20 às 22:00 horas, de segunda a sexta-feira. Nos demais turnos, as escolas disponibilizam para a comunidade o Ensino Fundamental I e II.

Para fins de caracterização, ressalta-se que a Escola Municipal Vila Ideal/Serra Dourada, localizada no bairro Vila Ideal, possui estrutura própria, compreendendo salas de aula, salas de coordenação e direção, sala dos professores, quadra de esportes coberta, cozinha e refeitório, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, pátio coberto e estacionamento não coberto para os professores. Possui um total de 836 alunos, sendo 250 no Fundamental I, 438 no Fundamental II e 148 alunos na EJA, de acordo com a secretaria escolar.

Já a Escola Municipal Professora Carmelita Carvalho Garcia/CAIC tem sede própria no bairro Nossa Senhora de Fátima. Entretanto, registra-se que a modalidade EJA é oferecida no prédio da Escola Municipal do Bairro Alvorada, localizada no bairro Alvorada, em Ibirité. A estrutura utilizada possui salas de aula, sala de diretores, sala dos professores, quadra de esportes coberta, cozinha e refeitório, biblioteca, pátio coberto e laboratório de informática. De acordo com dados da secretaria escolar, estão matriculados 1256

alunos, sendo 143 no Ensino Infantil, 532 no Fundamental I, 414 no Fundamental II e 167 na EJA.

Em relação ao corpo docente da EJA, na Escola Municipal Vila Ideal, são 13 (treze) professores, e, na Escola Municipal Professora Carmelita Carvalho Garcia/CAIC, são 11 (onze) professores que lecionam na referida modalidade. Ressalta-se que, para a pesquisa, a seleção da amostra dos sujeitos participantes levou em consideração os diferentes tempos de atuação na modalidade EJA, as distintas áreas de formação e atuação, além da disponibilidade e interesse de participar das entrevistas. Dos 10 (dez) professores que se interessaram em participar da pesquisa, 08 (oito) foram selecionados. Posteriormente, 2 (dois) desistiram, de modo que 06 professores foram entrevistados.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas durante os meses de setembro e outubro de 2018, nas próprias unidades escolares, em horários preestabelecidos pelas supervisão escolar e direção. Optou-se pela utilização do espaço da sala dos professores nas duas instituições devido ao sentimento de pertencimento que o local propicia.

Através das entrevistas, objetivou-se investigar a formação de educadores, entender a trajetória formativa particular de cada um dos entrevistados, identificar a forma de inserção desses profissionais na EJA e identificar os aspectos facilitadores e dificultadores que envolvem o processo educacional na EJA.

Caracterização dos sujeitos

Com a finalidade de analisar as questões centrais e atender aos objetivos propostos neste estudo, foi imperioso conhecer os educadores de jovens e adultos nele envolvidos. Nesse contexto, Barcelos (2006) destaca a importância de se dar voz a esse profissional, especialmente, a fim de buscar a compreensão de seu processo de formação, já que, para esse pesquisador,

os educadores da EJA são os mais recentes andarilhos da educação brasileira. Há que lhes dar atenção. Escutá-los com cuidado. Ouvi-los mais devagar. Atentar para suas histórias. Elas são feitas de pedaços de vida e de morte. De sucessos e de fracassos. De avanços e de recuos. De alegrias e de tristezas (BARCELOS, 2006, p. 82).

Objetivando apresentar os profissionais selecionados para esta pesquisa, assegurando confidencialidade das informações, foram utilizados, neste artigo, nomes fictícios de professores reconhecidos pela sua atuação na EJA e/ou que desenvolvem práticas significativas nesta modalidade educativa. Estes serão citados ao longo deste estudo e estão representados no quadro e nas apresentações a seguir:

Quadro 1: Identificação, tempo e área de atuação dos professores entrevistados

Professor	Tempo na EJA	Formação	Escola	Turno
Miguel	8 meses	Ciências Biológicas	CAIC	Noturno
Leôncio	10 meses	Letras	Vila Ideal	Noturno
Jerry	4 anos	História	Vila Ideal	Noturno
Fernanda	4 anos	Artes	Vila Ideal	Noturno
Rafaela	8 anos	História	CAIC	Noturno
Ramuth	10 anos	Geografia	Vila Ideal	Noturno

Fonte: Dados coletados durante a pesquisa através de pesquisa documental e entrevistas com docentes.

Professor Miguel

Formado em Ciências Biológicas, atua na Educação de Jovens e Adultos, na escola CAIC, desde março de 2017, com a disciplina de Ciências. Está substituindo o professor titular do cargo, que encontra-se afastado. Já lecionou anteriormente na EJA por um ano e trabalhou como professor de Psicologia Educacional na Universidade do Estado de Minas Gerais, além de dar aulas em outras turmas em escolas do estado e no município de Ibirité. Fez mestrado na área de educação, concluído em 2012, na PUC/MG.

Professor Leôncio

De postura sólida e demonstrando extrema seriedade, o professor Leôncio é responsável pelas aulas de Língua Portuguesa, na modalidade EJA, na EM Vila Ideal. Possui graduação em Letras, pós-graduação em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e atualmente está concluindo a segunda pós-graduação em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa. Leciona em todas as turmas entre os sextos e nonos anos do Ensino Fundamental.

Professor Jerry

O professor Jerry graduou-se em 2014, em História, pela UFOP, é professor de Geografia e História pelo estado e também leciona na rede municipal de Ibirité. Na EM Vila Ideal, possui turmas bem heterogêneas, em sua maioria com alunos homens.

Professora Fernanda

Moradora da região dos entornos da EM Vila Ideal, a professora Fernanda demonstra bastante afinidade com os alunos dos diversos turnos da escola. Graduada em Artes Visuais e pós-graduada na área Social, está atualmente realizando especialização em Psicologia. Trabalha na EM Vila Ideal desde que começou a lecionar e está na Educação de Jovens e Adultos há 04 anos. Também é docente em turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Professora Rafaela

Prestes a se aposentar, a professora Rafaela trabalha como docente há mais de 20 anos. Coursou Magistério na década de 1970, no Colégio São Francisco de Assis. Posteriormente

formou-se em História Plena e se especializou em Educação Ambiental. Leciona na EM Professora Carmelita Carvalho e tem experiência na Educação de Jovens e Adultos há cerca de 8 anos.

Professor Ramuth

Professor da rede Municipal de Contagem e de Ibirité, desenvolve seu trabalho na Educação de Jovens e Adultos há 10 anos. Graduado em Geografia com especialização em Psicologia, é responsável pela disciplina de Geografia na EM Vila Ideal e leciona em turmas bem diversificadas.

Constituição da trajetória formativa dos docentes no contexto da EJA

A sistematização do processo contemplou algumas etapas de diagnóstico, ordenação e disposição, compreendendo a transcrição das entrevistas, a organização de ideias e a inter-relação entre os objetivos propostos neste trabalho, os dados coletados e a literatura analisada durante o período.

Pelo que se pode observar, a realidade da formação dos educadores de jovens e adultos envolvidos na pesquisa é, conforme já apontaram Machado (2008), Arroyo (2006) e Soares e Simões (2004), a de um profissional que traz uma formação em cursos de graduação – sobretudo em licenciaturas. Entretanto, no que se refere à inserção desses profissionais na EJA, identificou-se que o cargo em sua totalidade é ocupado não por escolha, mas por

oportunidades ou complementação de carga horária/renda, como pode ser observado no relato a seguir:

[...] na verdade a EJA entra na minha vida todas as vezes como custo-benefício. Eu precisava de dar aula à noite porque eu tinha outras funções de manhã e à tarde e os cargos públicos que eu tinha, tinha que bater à noite porque senão eu ia ser exonerada (PROFESSORA RAFAELA, 2018).

Da mesma forma, o professor Ramuth (2018) afirma que “precisava de trabalhar à noite, e como a noite aqui era EJA, eu vim para a EJA”. Já o professor Miguel (2018) alega “a verdade eu não sou da Educação de Jovens e Adultos, eu estou substituindo o professor titular da área, da cadeira, do cargo né, para terminar o ano letivo”.

Nesse contexto, constata-se que tais docentes chegaram à EJA por meio de diferentes circunstâncias e negociações, o que revela a inexistência de critérios para o encaminhamento de professores para essa modalidade de ensino. Tal fato pode ser avaliado como um reflexo da descentralidade que a própria EJA ocupa nas políticas educacionais do município, o que dificulta a consolidação de uma identidade docente nessa modalidade de ensino.

A essa relevante questão soma-se o fato de a trajetória formativa destes educadores não ter contemplado uma formação específica para a Educação de Jovens e Adultos dentro dos cursos de graduação realizados, uma vez que nenhum dos cursos frequentados por esses docentes

abarcou, em seus currículos, componentes que tratassem das especificidades inerentes a essa modalidade de ensino. Nas falas desses professores, fica explícito que, em sua formação, os cursos em que se licenciaram não ofereceram a preparação necessária para o trabalho em turmas de EJA, conforme exemplificado nos depoimentos a seguir:

Trabalho com a EJA desde 2002. [...] Não vi nada sobre a EJA na minha graduação, e nem formações continuadas. O que sei hoje fui aprimorando junto com os alunos. Não tinha essa preocupação com a educação de jovens, na época acho que era até Mobra... alguma coisa assim (PROFESSORA RAFAELA, 2018).

Nada oficial... Eu não tinha nenhuma formação para trabalhar com jovens e adultos. Depois [que começou a trabalhar na EJA] é que eu comecei a ler sobre o assunto, procurar mais materiais e alguns cursos que pudessem contribuir (PROFESSOR RAMUTH, 2018).

Uma hipótese para esse desconhecimento por parte dos professores entrevistados em relação à EJA reflete, possivelmente, a marginalidade ocupada por essa modalidade de ensino nos cursos de formação, seja pela pequena ou nenhuma oferta de disciplinas que tratam desse campo, seja pela falta de oportunidades de, quando alunos da graduação, realizarem estágios e/ou pesquisas nesse contexto. Algumas implicações dessa lacuna já haviam sido problematizadas por Soares e Vieira (2009), ao argumentarem que

a ausência de uma política de formação específica para o trabalho com jovens e adultos e, sobretudo, de um processo de formação/autoformação permanente dificulta os avanços necessários na consolidação efetiva dos direitos educacionais garantidos constitucionalmente (SOARES; VIEIRA, 2009, p. 156).

Frente a esses apontamentos, reforça-se a importância de se trabalhar, em todos os cursos de formação do profissional dos docentes e dos demais profissionais da educação, as questões referentes a essa modalidade, visto que todos esses profissionais, formados para a docência em conteúdos específicos, em algum momento, podem ser direcionados ao trabalho com a EJA, necessitando de uma formação específica na área (PEDROSO, 2015).

Cabe ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2013) tratam a formação do professor para atuação na EJA de forma muito ampla, não estabelecendo critérios específicos para a sua formação, como se pode verificar a seguir:

Deve-se acrescentar que a diversificação dos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural, o trabalho integrado entre diferentes profissionais de áreas e disciplinas, a produção coletiva de projetos de estudos, elaboração de pesquisas, as oficinas, os seminários, monitorias, tutorias, eventos, atividades de extensão, o estudo das novas diretrizes do ensino fundamental, do ensino médio, da educação infantil, da

educação de jovens e adultos, dos portadores de necessidades especiais, das comunidades indígenas, da educação rural e de outras propostas de apoio curricular proporcionadas pelos governos dos entes federativos são exigências de um curso que almeja formar os profissionais do ensino (BRASIL, 2013, p. 13, grifo nosso).

Apesar das pequenas inserções sobre esse assunto no texto das referidas Diretrizes, falta explicitação adequada e consistente de como esses elementos devem ser concretizados. Diante disso, fica sob a responsabilidade das instituições formadoras estabelecerem e organizar as competências específicas a serem trabalhadas e desenvolvidas para instrumentalizar os licenciados para o futuro exercício da docência nas diferentes modalidades de ensino.

Diante da ausência de uma formação que contemplasse as especificidades da EJA, outra questão significativa que foi revelada pelas falas dos professores entrevistados diz respeito às estratégias que eles vão construindo para desenvolver o trabalho docente:

Trabalhar com público da EJA que é bem diferente, que de forma geral são meninos, que quando são adolescentes não se adaptaram à realidade do ensino regular, e gente que voltou depois de muito tempo sem trabalhar, e a gente foi criando estratégias (PROFESSOR RAMUTH, 2018).

Para língua portuguesa eu utilizo muito a gramática, porém eu adapto, eu construo. Por exemplo, se eu for trabalhar substantivo eu procuro construir algumas frases curtas e simples, diferente um pouco de gramática. A gramática traz uma linguagem muito difícil para eles, então eu procuro adaptar sim. Os alunos da EJA, eles não estão muito abertos a essa questão da tecnologia, vídeos, *power points*, eles não se envolvem muito com isso, eles gostam das coisas um pouco tradicional que é escrever, copiar, colocar o conteúdo no quadro, dar visto, colocar metas para eles, eles gostam muito disso (PROFESSOR LEÔNICIO, 2018).

Portanto, diante de todas essas perspectivas, pôde-se perceber que os professores vão criando estratégias, desenvolvendo habilidades e sistematizando sua prática ao longo da carreira docente, de modo que a experiência vivida construa a base para o aperfeiçoamento docente. Nessa perspectiva, a prática extrapola a simples ação e inclui no processo educativo o pensar sobre a ação, a reflexão e a reelaboração do fazer pedagógico e da identidade docente a partir dessa reflexão. Assim, entender a escola como espaço de formação também para o professor implica perceber o educando como interlocutor e ator das práticas pedagógicas (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001).

Não tendo sido instrumentalizados para trabalharem com essa modalidade de ensino em seus cursos de graduação, os professores da EJA tentam aprender o ofício da docência no cotidiano. Para além, a experiência que emerge da prática é valorizada como uma grande aliada

da profissionalidade docente. Para Pimenta (2005), são esses saberes da experiência que ressignificam os saberes pedagógicos desses professores.

Pode-se considerar, então, que o educador de jovens e adultos forma-se também por tentativa e erro, enfrentando, em sua prática, os desafios diários, buscando caminhos e alternativas pedagógicas para a minimização deles: agindo, observando sua ação, refletindo sobre ela, conscientizando-se dos erros, corrigindo-os e construindo, assim, o seu trabalho, em um processo contínuo de amadurecimento profissional. Na ausência de um modelo de ação, vai construindo o seu próprio referencial, pela vivência, seguida da reflexão e da nova ação, reformulada.

Nesse contexto, em relação à prática docente na EJA, os professores destacaram o interesse da maioria dos alunos nesta modalidade educativa como um aspecto positivo e facilitador, como pode-se constatar nos relatos a seguir:

A facilidade, é no sentido de, em relação ao aluno, tem um grupo muito interessado, muito receptivo, e isso eu vejo como facilidade (PROFESSOR LEÔNICIO, 2018).

Facilidade é que entre os alunos têm os adultos que alguns querem mesmo recuperar o tempo perdido (PROFESSOR MIGUEL, 2018).

Facilidade aqui em Ibirité a gente tem com o material, com xerox, com estrutura, com organização (PROFESSOR RAMUTH, 2018).

Por outro lado, a partir das entrevistas também ficaram evidentes as dificuldades de se trabalhar com a diversidade geracional dos alunos que se têm constituído como público da EJA. Tal incômodo ficou bem explícito na fala dos professores:

A dificuldade é essa mistura de adolescentes com adultos, com adultos que trabalham que, demonstram mais responsabilidade, que demonstra mais interesse [...] pois nós precisamos ainda desenvolver vários métodos de ensino para atingir o grupo todo, porque de modo geral o adulto que trabalha, que tem uma idade mais avançada que os demais, ele tá mais receptivo, tá mais interessado (PROFESSOR LEÔNCIO, 2018).

E as dificuldades são aqueles alunos que deram problema no ensino também regular pela manhã e de outras escolas e vieram parar na EJA, eles atrapalham (PROFESSOR MIGUEL, 2018).

Diante do exposto, ressalta-se que a tensão que se instaura nesse momento não deve ser vista como simples crítica, mas, sim, como um viés de possibilidades, de possíveis caminhos a serem trilhados no intuito de se valorizar um espaço que tem como objetivo maior o aprimoramento da prática docente.

Considerações finais

Pelo que se verificou, em relação à constituição da trajetória formativa dos docentes entrevistados, salienta-se que todos apresentam uma formação acadêmica adquirida em cursos de graduação, sobretudo em licenciaturas. Todavia, merece reflexão a constatação de que em nenhum dos casos investigados houve uma formação voltada para a EJA, o que faz com que esses educadores iniciem seu trabalho sem uma formação para o campo específico de sua atuação.

Coerentemente com a formação acadêmica recebida, verificou-se ainda que a maioria dos educadores entrevistados iniciou sua carreira docente como professor do ensino regular, no qual continuam atuando ainda hoje (o que faz com a EJA se configure como um complemento da jornada de trabalho). Dessa forma, pode-se considerar que o ingresso na EJA dos professores que compuseram a amostra desta investigação se deu, em sua maioria, por razões alheias ao desejo de se atuarem nessa modalidade de ensino.

Conforme constatado, diante da ausência de uma formação específica para atuar na EJA e das circunstâncias que levaram os professores sujeitos dessa pesquisa a atuarem nessa modalidade educativa, uma problemática proeminente nas narrativas diz respeito ao fato de muitos deles terem apontado a própria prática pedagógica como processo formador. De acordo com esse entendimento, é preciso considerar que os saberes profissionais dos professores,

o tempo e o aprendizado do trabalho estão diretamente relacionados. Diante de todo o exposto, averiguou-se que a construção da profissionalidade do educador de jovens e adultos acaba se efetivando no próprio cotidiano escolar, por uma busca individual e contínua desse profissional, que observa, analisa e questiona suas práticas, repensando-a diante dos desafios que surgem e buscando alternativas para as questões limitadoras de sua ação.

Num cômputo geral, em relação às contribuições e à relevância deste trabalho, destaca-se que os estudos os quais abordam a formação de educadores podem contribuir para o desenvolvimento do corpo de conhecimento no campo da Educação de Jovens e Adultos. Conforme constatado por Di Pierro (2011), a formação de educadores da EJA continua sendo um campo aberto à pesquisa e à teorização, pois o conhecimento acumulado é ainda incipiente.

Nesse sentido, é oportuno reiterar que, conforme já mencionado, as pesquisas dessa natureza representam uma possibilidade de auxílio para a atuação dos educadores da EJA, sobretudo por oferecer diretrizes que possam contribuir para o avanço das discussões sobre a problemática da formação docente nessa modalidade de ensino. Nessa perspectiva, a referida pesquisa demonstrou que essa discussão não pode se dar como concluída, pois ainda existem muitos desafios a serem repensados, por meio de trabalhos futuros, no contexto da EJA.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Série Estado do Conhecimento, n. 6, Brasília: MEC / INEP / COMPED, 2002.

ARROYO, M. G. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. J. G. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BARRETO, V. Formação Permanente e Continuada. *In*: SOARES, L. J. G. (org.) **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p.93-101.

BRASIL. 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 (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 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: 10 nov. 18.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº. 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), de 20 de dezembro de 1996**. Apresentação por Carlos Roberto Jamil Cury. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 176 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5.692/71), de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DI PIERRO, M. C. Balanço e perspectivas da pesquisa sobre formação de educadores/as de jovens e adultos. *In*: OLIVEIRA, E. F.; LOCH, J. M. P.; AGUIAR, R. H. A. (orgs.). **Formação de educadores de Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Deriva, 2011, p. 166-177.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPED (2000-2005). *In*: SOARES, L. J. G. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: MEC/SECAD/Unesco; Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 281-291.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; FONSECA, M. C. F. R. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, 2001.

FÁVERO, O., RUMMERT, S. M., DE VARGAS, S. M. A formação de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, *In*: 22ª Reunião Anual da ANPED, 1999, Caxambu. **Anais da 22ª Reunião Anual da ANPED**, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 218 p.

GARRIDO, E. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Série Estado do Conhecimento, n. 10, Brasília: MEC / INEP, 2006.

GATTI, B. A.; GARCIA, W. **Bernadete Gatti – educadora e pesquisadora**: textos selecionados. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e

Ciências Biológicas. São Paulo, FCC/DPE: 2009 (Coleção Textos FCC, vol. 29).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999. 96 p.

HADDAD, S. (Coord.). **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. São Paulo, 2000. 123 p. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=publ_down&y=base&z=16>. Acesso em: 10 nov. 2006.

MOURA, T. M. M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: uma contribuição de Paulo Freire, Emilia Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999. 215 p.

OLIVEIRA, M. K.. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *In*: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Mercado de Letras. 2001. 224 p.

PEDROSO, A. P. F. **Trajetórias formativas de educadores da EJA**: fios e desafios. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PORCARO, R. C. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOARES, L. J. G. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. 296p.

SOARES, L. J. G. A formação do educador de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. J. G. (org.). **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 121-141.

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

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F.. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 15, n. 2, p. 250-263, jul. 2013.

SOARES, L. J. G.; VIEIRA, M. C. Trajetórias de formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos. *In*: SOARES, L. J. G.; SILVA, I. (orgs.). **Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 153-178.

SOARES, L. J. G.; SIMÕES, F. M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2004.

UNESCO, MEC. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA**. Brasília: MEC, 2004.

VÓVIO, C. L. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. *In*: SOARES, L. J. G. (org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Educação de Jovens e Adultos. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 60-77.

Este volume compõe a Coleção Comemorativa dos 30 anos da UEMG produzida em dezembro de 2019 pela Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais – EdUEMG.

O texto foi composto em Source Sans Pro, desenvolvida por Paul D. Hunt, e as aberturas de capítulo em Montserrat, de Julieta Ulanovsky.

Para obter mais informações sobre outros títulos da EdUEMG, visite o site: eduemg.uemg.br.