

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Renata Cristina Polydoro

**ESTRATÉGIAS DE INDUÇÃO DO PROFESSOR NA MODALIDADE
DE EJA**

**São Caetano do Sul
2020**

RENATA CRISTINA POLYDORO

**ESTRATÉGIAS DE INDUÇÃO DO PROFESSOR NA MODALIDADE
DE EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: formação de professores e gestores

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade

**São Caetano do Sul
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

POLYDORO, Renata Cristina.

Título: Estratégias de indução do professor na modalidade de EJA. /
Renata Cristina Polydoro. – 2020.

86 f. : il.

Orientador: Prof. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade

Dissertação (Mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano
do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2019.

1. Professor iniciante. 2. Processo de indução. 3. Desenvolvimento
Profissional Docente. 4. Educação de Jovens e Adultos. 5. Formação
docente. I. Andrade, Maria de Fátima Ramos de Andrade. II. Universidade
Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 14/12/2020 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício (USCS)

Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock Rosito (UNICID)

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra.”

Paulo Freire

Dedico este trabalho a todos os docentes e estudantes da Educação de Jovens e Adultos, sua coragem e compromisso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha orientadora Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade, pela parceria e, principalmente, pela paciência, por enxergar saídas e caminhos quando eu não mais as via.

Igualmente, agradeço aos membros da banca de qualificação professoras Margaréte May Berkenbrock Rosito e Ana Silvia Moço Aparício por todas as contribuições dadas no momento da qualificação. Minha gratidão.

Aos meus pais, Neusa e Lincoln Polydoro, pelo amor e proteção que me dedicam até hoje, eles sabiam de antemão que a educação seria algo que nunca poderiam tirar de nós. De fato, não foi.

Aos meus irmãos Ana (por me ensinar a dirigir ouvindo Nina Simone), Fernando (meu companheiro de bagunça sempre) e João (irmão de sangue e boemia) por dividirem a vida e as experiências comigo, sem vocês eu não seria a mesma. Amo vocês incondicionalmente, são meus companheiros para a vida toda. Agradeço ao meu amado sobrinho Antônio, pela leveza e momentos de descontração e descoberta. A Didá estará sempre aqui pra você. Ao meu cunhado André, que está na família desde sempre e é um de nós. À minha cunhada Shirlene, que entende nossa família e parece gostar disso.

Agradeço aos meus tios Airton e Neusa e à minha prima Marcia, a quem chamo carinhosamente de “Benzinho” e seus filhos lindos, Noah e Luigi. Obrigada por fazerem parte da minha criação e me acolherem quando mais precisei. Fiz moradia na sua casa e sempre me senti...em casa.

Ao meu avô Nico, que pouco estudou, mas muito ensinou, principalmente honestidade e respeito. Adoro nossos momentos e conversas.

À Isabela Fernandez, minha amiga de infância, pelas descobertas, dificuldades e companheirismo desde pequenas. Te amo pra além dessa vida.

À Tutu, pela companhia e amor incondicional.

Aos amigos-irmãos que fiz na UNESP de Rio Claro, sem vocês as descobertas não seriam tão mágicas! Correndo o risco de esquecer alguém, não posso deixar de falar de Tiago Salge, Carlos Alberto, Celine Coutinho, Paulo Ricardo, Anderson Shishito, Felipe Comitre, Carol, Maria, Andrezão, Danilo, Edinho, Leo e Debby, entre tantas pessoas inusitadas que fizeram da nossa graduação um momento mágico.

À minha amiga Marcia Messias Fernandes, pela generosidade em ensinar o que sabe e apostar no meu crescimento pessoal. Te amo.

Agradeço aos amigos e colegas da EJA de Santo André...Caio, Flávia, Mayara, André, Wendel, e tantos com os quais tive o prazer de trabalhar de 2014 até aqui. Agradeço ao professor Antônio Jardim, por relatar sua trajetória de conquistas na EJA de Santo André, e continuar apostando nas próximas gerações para honrá-la.

Às equipes gestora, administrativa e operacional do Centro Público de Formação Profissional Valdemar Mattei. Minha gratidão.

Agradeço ao Departamento de Educação de Jovens e Adultos pelo respaldo, respeito e parceria sempre. Principalmente às coordenadoras de serviços educacionais Fernanda, Carla, Luciane, Solange e Vanessa, assim como nosso gerente de formação, Mauro Rosa.

Meu agradecimento à EMEF 28 de julho em São Caetano do Sul, pela paciência e apoio. Sobretudo à Sônia Sanches, minha coordenadora de área que muito me ensina e compreende.

Meus agradecimentos à Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul pela bolsa parcial e fomento à esta pesquisa. Sem o apoio financeiro esta pesquisa não seria possível.

Agradeço aos professores e professoras do Programa de Mestrado Profissional da USCS.

Agradeço à espiritualidade e sua presença constante, ainda que invisível.

RESUMO

O presente estudo tem como problema de pesquisa investigar estratégias formativas necessárias no processo de indução do professor iniciante, sob a ótica do professor atuante na Educação de Jovens e Adultos (EJA) dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o objetivo geral foi investigar quais estratégias formativas são imprescindíveis e como contribuem para a inserção deste profissional no contexto escolar. Com relação aos objetivos específicos, procurou-se identificar as dificuldades que o professor iniciante enfrenta no processo de indução na EJA e analisar as estratégias que o docente utiliza nos primeiros anos de sua carreira. Quanto ao método e procedimentos pedagógicos, optou-se por um estudo de abordagem qualitativa descritivo-analítico, em duas etapas: pesquisa bibliográfica sobre a temática proposta e levantamento de dificuldades que os professores iniciantes enfrentam no processo de indução na modalidade EJA, por meio de questionários e entrevistas. Para a análise dos dados nos amparamos nos estudos de Marcelo Garcia, Cochran-Smith, Paulo Freire e Moacir Gadotti, dentre outros. Como resultado, constatou-se que há necessidade de um projeto de indução e acompanhamento docente, pautado na historicidade da modalidade e em seus sujeitos. Como produto da pesquisa, no formato de ebook, apresentamos algumas diretrizes para o processo de indução do professor iniciante. Além de ser um material formativo, o produto proposto intenciona sensibilizar os professores iniciantes com a premissa de que é por meio do trabalho colaborativo nas comunidades de aprendizagem que o desenvolvimento profissional docente avançará.

Palavras-chave: Professor iniciante. Processo de indução. Desenvolvimento profissional. Educação de Jovens e Adultos. Formação docente.

ABSTRACT

The present study has as research problem to investigate training strategies necessary in the process of induction of the beginning teacher, from the perspective of the teacher working in the Education of Youths and Adults (EJA) of the Final Years of Elementary School. In this sense, the general objective was to investigate which training strategies are essential and how they contribute to the insertion of this professional in the school context. With regard to specific objectives, we sought to identify the difficulties that the beginning teacher faces in the process of induction in EJA and to analyze the strategies that the teacher uses in the first years of his career. As for the pedagogical method and procedures, we opted for a qualitative descriptive-analytical study, in two stages: bibliographic research on the proposed theme and survey of difficulties that beginning teachers face in the process of induction in the EJA modality, through questionnaires and interviews. For data analysis we rely on the studies of Marcelo Garcia, Cochran-Smith, Paulo Freire and Moacir Gadotti, among others. As a result, it was found that there is a need for a project to induce and accompany teachers, based on the historicity of the modality and its subjects. As a product of the research, in ebook format, we present some guidelines for the process of induction of the beginning teacher. In addition to being a training material, the proposed product intends to sensitize beginning teachers with the premise that it is through collaborative work in the learning communities that the professional development of teachers will advance.

Keywords: Beginning teacher. Induction process. Professional development. Young and Adult Education. Teacher education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Caracterização dos docentes participantes do questionário

67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------------|---|
| CEPLAR | Criação da Educação Popular |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CPFP | Centros Públicos de Formação Profissional |
| DEJA | Departamento de Educação de Jovens e Adultos |
| EJA | Escola de Jovens e Adultos |
| EMEIEF | Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental |
| FIC | Formação Inicial e Continuada |
| FTG | Formação Técnica e Geral |
| ICAE | Associação Internacional de Educação de Adultos |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MCP | Movimento de Cultura Popular |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OEI | Organização dos Estados Ibero-americanos |
| RPS | Reunião Pedagógica Semanal |
| SME | Secretária Municipal de Educação |
| SEJA | Serviço de Educação de Jovens e Adultos |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 17 |
| 2 | EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CONTEXTO BRASILEIRO | 22 |
| | 2.1 EJA: breve histórico no contexto do Brasil..... | 22 |
| | 2.1.1 Programa Nacional de Alfabetização de Adultos | 23 |
| | 2.1.2 A EJA no município de Santo André..... | 32 |
| 3 | DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: O PROCESSO DE | |
| | INDUÇÃO..... | 35 |
| | 3.1 A função da escola: o professor iniciante..... | 35 |
| | 3.2 Desenvolvimento Profissional docente: processo de indução | 38 |
| 4 | MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 48 |
| | 4.1 O método e os procedimentos | 48 |
| | 4.2 Centro Público de Formação Profissional Valdemar Mattei | 49 |
| 5 | OS DADOS COLETADOS: O PROCESSO DE INDUÇÃO DO PROFESSOR | |
| | DE EJA 51 | |
| | 5.1 Perfil dos docentes | 51 |
| | 5.2 As entrevistas | 54 |
| | 5.2.1 O início da docência na EJA e o processo de indução | 54 |
| | 5.2.2 Processos de indução e as ações formativas | 59 |
| 6 | PRODUTO | 63 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 64 |
| | REFERÊNCIAS..... | 67 |
| | APÊNDICE 1 | 72 |
| | APÊNDICE 2..... | 74 |
| | ANEXO 1..... | 75 |

MEMORIAL

Ainda no Ensino Fundamental, um dos prazeres que tive foi conhecer um professor de Geografia diferente de todos que conhecia até então, ele falava das pessoas demonstrando profundo respeito, principalmente quando tratava de questões sociais e de desigualdades, provocava reflexões e questionamentos, buscando despertar em nós a criticidade para assuntos que até então não eram comentados com alunos de sétima série. Mudei de escola no ano seguinte e não era mais sua aluna, até que no Ensino Médio nos reencontramos, tive certeza: queria ser como ele! Estudei até o segundo ano do Ensino Médio em uma escola particular, meus pais acreditavam que a melhor herança que poderiam deixar para os filhos era uma boa formação acadêmica, pois isso nunca poderia ser tirado de nós. Por problemas financeiros, cursei o último ano do ensino médio em uma escola estadual no período noturno, pois já trabalhava.

Ainda não pensava em ser professora, e sim trabalhar na área social. Amadureci a ideia e chegada a hora da escolha profissional segui para o curso de Geografia, motivada pelas desigualdades que me desassossegavam.

Foram cinco anos de graduação e inevitavelmente chegou o momento de cumprir os estágios obrigatórios de docência, ao tomar contato com os alunos percebi a potência que existe na fala do professor, me encantei com os trinta pares de olhos que me observavam esperando que lhes desse alguma orientação. Algo havia mudado.

A partir de então, estava decidida. Quando terminei a graduação já estava empregada em duas instituições de ensino privadas, onde por alguns anos lecionei Geografia para alunos do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Sempre com muita paixão e compromisso. Adquiri experiências que só a sala de aula é capaz de nos mostrar, mas ainda faltava alguma coisa.

Certo dia uma colega da escola comentou que a prefeitura de Santo André havia aberto inscrições para contratar professores para modalidade Escola de Jovens e Adultos (EJA), a essa altura estava em apenas uma das escolas privadas e tinha um período ocioso, o que me incomodava muito. Realizei a inscrição e fiz um teste, dias depois fui convocada para entregar a documentação e escolher a escola onde iria trabalhar. Optei por um Centro Público próximo da minha escola, pois assim o deslocamento seria rápido.

Nunca havia trabalhado com educação de jovens e adultos, sabia pouco a respeito, embora tenha cursado uma universidade pública renomada, não havia nenhuma disciplina da licenciatura que trabalhasse o tema. Logo nos primeiros dias de aula percebi que era diferente, os alunos eram mais velhos e apresentavam muita defasagem na aprendizagem, contavam suas histórias de vida, uma mais singular que a outra. Sem pudor falavam sobre as dificuldades que já haviam passado e dos problemas que ainda os acompanhavam, como desemprego, trabalho infantil, falta de moradia, abuso sexual, gravidez na adolescência, pobreza e dificuldade de acesso a serviços básicos, como educação e saúde.

Quando voltava para casa, aqueles alunos iam junto comigo, suas histórias ecoavam na minha cabeça. Minha vida foi tão diferente! Algo havia mudado novamente.

Um ano depois foi divulgado um concurso inédito na prefeitura de Santo André para professores na modalidade EJA II (equivalente ao Ensino Fundamental Anos Finais). Prestei e passei. Os contratos estavam em tempo de expirar e logo os novos concursados seriam convocados. Eu fui, e agora era professora concursada na modalidade EJA de Santo André.

Conheci muitas escolas e, conseqüentemente, muitos alunos e suas histórias. Os desafios eram cada vez maiores: alunos usuários de drogas e álcool, alunos com deficiência e idosos, por vezes na mesma turma, onde os conflitos geracionais e as evasões eram frequentes. E passei a refletir sobre a insuficiência da formação docente especificamente para tal modalidade.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil permite a possibilidade de análise sob diferentes perspectivas, tanto em seu caráter inicial quanto de formação continuada. No presente estudo, a análise será feita sobre o início da profissão – professor iniciante -, também denominada de momento de indução. A intenção é investigar o processo de indução do professor que irá atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), procurando identificar as dificuldades e desafios enfrentados por ele no início da docência.

A ansiedade no começo de um novo trabalho é comum, no caso do professor que está em início de carreira a insegurança e a sensação de falta de preparo são ampliados quando se depara com a prática em sala de aula. Muitos acabam por desistir, pois não são orientados e acompanhados e sem apoio das instituições a sensação de abandono e despreparo diante das situações adversas encontradas no cotidiano da instituição escolar são causas frequentes de desistência.

Especificamente no caso do professor que atuará na modalidade EJA, a situação é ainda mais angustiante, já que encontrará diversidade de realidades, idades, situação econômica, fragilidade social, dificuldades de aprendizagem, dentre outras especificidades que compõem a clientela da modalidade EJA.

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil pode ser considerada relativamente recente. Surgiu como uma necessidade de ensino noturno para adultos analfabetos, porém não recebeu a devida atenção e investimentos do Estado, principalmente durante o período do Regime Militar (1964-1984). O analfabetismo entre adultos continua estagnado há décadas no Brasil.

A multiplicação dos programas de alfabetização de adultos, secundada pela organização política das massas, aparecia como algo especialmente ameaçador aos grupos direitistas; já não parecia haver mais esperança de conquistar novo eleitorado (...) a alfabetização e educação das massas adultas pelos programas promovidos a partir dos anos 60 aparecia como um perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista. Difundindo novas ideias sociais tais programas poderiam tornar o processo político incontrolável por parte dos tradicionais detentores do poder e a ampliação dos mesmos poderia até provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais tardia de golpe das forças conservadoras (PAIVA, 1987, p. 25).

Ao longo da história recente de nosso país, a EJA apresenta-se como uma modalidade de ensino voltada ao público socialmente vulnerável da população, jovens e adultos que tiveram negado seu acesso à educação em tempos que seriam julgados os mais adequados. A modalidade de EJA tem o objetivo de devolver a cidadania e preencher lacunas deixadas ao longo do processo de aprendizagem dos educandos e tem como missão primaz resgatar os direitos violados, não apenas os sociais, mas principalmente o direito à educação.

A Educação de Jovens e Adultos recebeu diversas nomenclaturas e configurações ao longo dos anos e deve ter em seu currículo uma preocupação que vá além da mera alfabetização.

Segundo Gadotti (1999, p.4):

[...] não pode ser desvinculado dos direitos sociais. Os direitos humanos são todos interdependentes. O direito à educação está associado aos outros direitos. (...) O analfabetismo de jovens e adultos é uma deformação social inaceitável, produzida pela desigualdade econômica, social e cultural.

O analfabetismo é uma forma de insegurança, não apenas para o adulto pertencente a este grupo, mas para toda a sociedade. Quanto menor o nível de escolarização, menores serão as oportunidades de empregos, assim como de salários, dificultando também o acesso às políticas públicas, como saúde, transporte, moradia e segurança.

É estratégico investir na alfabetização de adultos enquanto política pública para desenvolver o país de forma integral, como afirma Vincent Defourny, representante da organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil, “[...] a Educação de Adultos tem forte interface com questões capazes de melhorar a qualidade de vida mundial, como a erradicação da fome” (DEFOURNY, 2009).

Diante deste contexto, faz-se necessário que os cursos de licenciatura, em especial os de Pedagogia, contemplem a EJA, preparando professores pesquisadores bem formados e capazes de dialogar e construir conhecimento a partir dos saberes prévios e de diferentes culturas dos alunos, além de articular as relações intergeracionais, visando uma educação emancipatória e transformadora, como dizia Paulo Freire. Para isso, é imprescindível desenvolver materiais específicos para a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos que não sejam adaptações

de materiais do ensino regular, tampouco materiais didáticos esvaziados de sentido crítico e problematizador.

A EJA demanda um currículo próprio, que respeite suas especificidades, como por exemplo, o fato de que os alunos jovens e adultos carregam consigo bagagem cultural e vivências acumuladas ao longo da vida. É necessário uma escola que seja acolhedora, dotada de multiculturalidade e livre de preconceitos, diferente daquela escola que um dia repeliu tais educandos.

A formação docente, seja na pedagogia ou na licenciatura, não contempla a diversidade que está presente nas etapas e modalidades do ensino básico, sobretudo na EJA, sendo necessário rever e adequar os cursos superiores e trabalhar a relação professor-aluno para uma prática libertadora.

Os materiais didáticos, muitas vezes, são adaptações do material do ensino regular, com imagens e contextos infantilizados, principalmente para as turmas de alfabetização, nas quais os alunos tendem a ser mais velhos. Os entraves para uma educação de qualidade na Educação de Jovens e Adultos não se resumem apenas à formação acadêmica, mas também à relação educador-educando, onde a inserção deste profissional no universo de seus discentes figura-se como condição fundamental para um ensino significativo, carregado de afetividade e empatia.

A formação inicial ou fase de indução docente ganhou destaque mundial a partir dos anos 1980, quando ficou evidente que a formação acadêmica deve ser complementada por um processo de acolhimento profissional docente, processo este responsável por conduzir os professores a uma prática na qual estejam seguros de suas escolhas (PRÍNCEPE; ANDRÉ, 2019).

No presente estudo considera-se o professor iniciante o profissional em seus primeiros cinco anos de docência e, especificamente para delimitar a abrangência do estudo, será considerado o professor iniciante na Educação de Jovens e Adultos aquele que, mesmo já atuando no Ensino Regular, inicia regência nesta modalidade. Ainda que o docente apresente anos de carreira, quando ingressa na EJA necessita de pré-requisitos para obter sucesso e sua permanência na atividade, caso contrário a insatisfação profissional e a crescente evasão de alunos serão facilmente observadas.

Emergem no contexto mundial, atualmente, propostas de diferentes frentes que dizem respeito ao imprescindível processo de indução docente, desmistificando práticas e costumes já incorporados no fazer dos professores, independente da etapa

ou modalidade exercidas e buscando demonstrar aos iniciantes que nem todas as primeiras impressões e inseguranças devem ser sinônimo de frustração ou desinteresse pela profissão para exercerem a prática da sala de aula.

Diante do exposto, a presente pesquisa tem como problema: sob a ótica do professor que atua na EJA, que estratégias formativas são necessárias no processo de indução do professor iniciante?

A partir desta pergunta central se desenvolveram o objetivo geral deste estudo, que é:

- Investigar, sob a ótica do professor, quais as estratégias formativas no processo de indução do professor iniciante que atua na EJA – Anos Finais do Ensino Fundamental - contribuem para a sua inserção no contexto escolar;

Delimitam-se como objetivos específicos os seguintes:

- Identificar as dificuldades que o professor iniciante enfrenta no processo de indução na EJA;
- Fazer um levantamento e analisar estratégias de indução do professor iniciante;
- Elaborar um projeto de indução.

Com relação ao método e procedimentos pedagógicos, optou-se por um estudo de abordagem qualitativa descritivo-analítico.

As etapas da pesquisa são:

- Pesquisa bibliográfica sobre a temática proposta;
- Levantamento de dificuldades que os professores iniciantes enfrentam no processo de indução na modalidade EJA, através de questionários com os profissionais (questões fechadas e abertas);
- Identificação e análise de estratégias formativas que colaboram no processo de indução do professor da EJA dos anos finais do ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Santo André (Entrevista semiestruturada com professores iniciantes);
- Elaboração de material de apoio para o professor iniciante (*E-book*).

Esta pesquisa se baseia e apóia numa educação emancipatória, considerando a formação integral dos sujeitos, respeitando os códigos culturais locais e sociais dos educandos, compromissada com os ideais de liberdade e equidade. A práxis do educador desta modalidade abarca uma responsabilidade educativa ampla, entre elas, a reumanização dos sujeitos tolhidos de seu direito fundamental ao estudo, uma

vez que o direito à educação está associado aos outros direitos.

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

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas (PORTAL.MEC, 2007, p.37).

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CONTEXTO BRASILEIRO

Esse capítulo busca contextualizar a Educação de Jovens e Adultos no ambiente nacional, desde o Período Colonial até os dias atuais, apontando a descontinuidade de programas e ações voltadas à modalidade, assim como a carência de políticas públicas federais. Busca ainda remontar o percurso da EJA no Município de Santo André, no ABC Paulista.

A EJA está para além da escolarização, é possível observar alunos que buscam a modalidade para ter de volta o direito à educação, para socialização e compartilhamento de vivências e para serem acolhidos em um espaço de construção do conhecimento, espaço este que já os repeliu em outro momento de suas trajetórias.

2.1 EJA: breve histórico no contexto do Brasil

A Educação de Jovens e Adultos é relativamente recente no Brasil, ainda que date do período colonial de nossa história. Num primeiro momento, a educação de adultos era pautada estritamente em questões religiosas, voltada para doutrinação católica por parte dos jesuítas (CONCEIÇÃO, 2017).

No Brasil Império, passou-se a observar a educação noturna para adultos, porém apenas para os considerados cidadãos, excluindo negros, indígenas e parte das mulheres. Neste período a educação era descentralizada nas Províncias (STRELHOW, 2010).

A partir da Primeira República, com a Constituição de 1891, a educação passa a ser discutida em âmbito nacional, porém, ainda destinada à elite. Mais tarde, com o advento da industrialização no país, a educação de adultos passou a ter como objetivo a formação técnica de mão de obra (HADDAD, 2000).

A educação de jovens e adultos no Brasil constitui tema de discussão a partir da década de 1940, onde se destaca a Campanha Nacional de Educação de Adultos, em 1947 (STRELHOW, 2010). Beisiegel (1997) destaca ainda o papel assumido pela União de regulamentar e distribuir fundos públicos, contemplando os serviços de educação primária para jovens e adultos.

A partir da década de 1960 destaca-se o educador Paulo Freire como expoente

das discussões a respeito desta vertente, mudando a maneira como a alfabetização de adultos era vista, uma vez que este preconizava a interação educador-educando e anunciava a necessidade de uma educação emancipatória e significativa, diferente daquela que se observava até o momento no país (BEISIEGEL, 1997).

2.1.1 Programa Nacional de Alfabetização de Adultos

Em meados de 1964, com a instauração da Ditadura Militar, houve um hiato nas discussões acerca da problematização da EJA, onde o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos foi substituído pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído em âmbito nacional e que encarregava-se de ensinar às massas a ler e escrever, contando com maciços investimentos e forte controle pedagógico por parte do governo, buscando legitimar a ordem vigente (CONCEIÇÃO, 2017).

Se o trabalho desenvolvido por Paulo Freire era visto como libertador, o Mobral tratou de limitar a educação de adultos à prática tecnicista e alienadora, formadora de mão de obra, sem qualquer preocupação com o senso crítico de seus educandos. Tal movimento durou por volta de quinze anos e mostrou-se pouco eficiente (STRELHOW, 2010).

É importante salientar que a Educação de Jovens e Adultos faz parte de um projeto de sociedade justa e igualitária, devido ao seu papel enquanto agente transformador de realidades, além de sua capacidade de conscientização dos indivíduos em relação à sua atuação na sociedade e possibilidades de mudanças que podem ser vislumbradas a partir da escolarização. Este fator leva a consequente elevação do nível de consciência dos alunos para que os mesmos se reconheçam como cidadãos capazes de promover mudanças sociais de acordo com as necessidades de sua comunidade, bairro, de seu lugar (HADDAD, 2000).

É preciso reconfigurar na EJA o que existe de mais esperançoso na educação de Jovens e Adultos, que é o protagonismo do aluno. Ao pensar na configuração da EJA como campo específico da educação entende-se que é preciso contextualizar as diferentes esferas, pois durante muito tempo essa modalidade foi compreendida como “[...] etapa preparatória para a vida de adulto, um tempo provisório [...]”, contudo nas últimas décadas vem se revelando como “[...] tempo humano, social, cultural, identitário, que se faz presente nos diversos campos da sociedade, nos movimentos sociais, na mídia, no cinema, nas artes, na cultura” (ARROYO, 2017, p.21).

É uma etapa da escolarização que apresenta marcas de socialização e sociabilidade, de formação e intervenção, como tempos de direitos humanos e de sua negação. Sendo assim, tem-se o desafio de superar a visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA e investir no protagonismo social e cultural desses tempos, alterando a falácia de que a finalidade da EJA seja apenas suprir a carência de escolarização, mostrando que seu real intuito é construir uma Educação de Jovens e Adultos que oportunize e garanta os direitos dos sujeitos que os vivenciam, conforme é defendido a seguir:

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos de vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos. Tem de partir de formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (ARROYO, 2017, p. 22).

Dayrrel (2005), ao referir-se à educação na EJA, aponta que é preciso compreender que o termo ensino não se reduz a escolarização, à transmissão de conteúdo, mas sim diz respeito a processos educativos mais amplos relacionados à formação humana.

O próprio nome: jovens e adultos já deixa explícito que a modalidade abrange sujeitos e não simplesmente os alunos ou qualquer outra categoria generalizante, e mais, são sujeitos que estão situados num determinado tempo de vida e possuem especificidades próprias (SILVA, 2009).

Entende-se que a modalidade EJA trabalha com dois tipos distintos de sujeitos e que, pela realidade do tempo em que vivem, necessitam de uma formação diferenciada do educador no campo de ação educativa, considerando-se as especialidades do trabalho com o público jovem e adulto (SOARES, 2016).

A afirmação do autor está em acordo com o Art. 37, inciso 1º da LDB Lei n. 9.394 de 1996 que institui:

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

No Brasil, a luta histórica pela igualdade do direito à Educação e o

enfrentamento de inúmeras formas de exclusão culminaram na garantia de Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de Educação Básica, sob a responsabilidade dos sistemas públicos de ensino, os quais passaram a responder pela “[...] disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade, adaptabilidade, permanência e elevação da escolaridade de jovens e adultos[...]” (CAPUCHO, 2012, p. 22) com ações integradas e complementares.

De acordo com Capucho:

Jovens e adultos e idosos precisam ser reconhecidos como sujeitos de direito, pois, em virtude das situações de desigualdade presentes na sociedade brasileira, a ausência do Estado na garantia de direitos, lhes foi negado o direito à educação no passado, e lhes é dificultado no presente. O que valida a reivindicação de caráter afirmativo às políticas destinadas a essa população com vistas a universalizar a educação em nosso país, ou seja, as políticas públicas precisam focar medidas especiais e emergenciais com o objetivo de eliminar desigualdades históricas (CAPUCHO, 2012, p. 23).

A Educação de Jovens e Adultos está inserida em um cenário no qual são “[...] camufladas as razões estruturais dos diferentes processos de distribuição desigual de bens e destituição dos direitos da classe trabalhadora[...]” (CAPUCHO, 2012, p. 25), apesar de aparecer com novas configurações, sob diversas nomenclaturas.

Historicamente, a concepção de formação para a cidadania esteve de forma predominantemente ligada à tese neoliberal que apregoava a imaturidade e despreparo das camadas populares para conviver socialmente, o que resultou na contenção dos anseios populares e a submissão das massas (CAPUCHO, 2012).

Essa concepção traduz a necessidade de investimento no exercício da cidadania, pois se constitui no saber fazer, ou seja, é passível de ser ensinada e aprendida, para assim preparar jovens e adultos para formar e conformar a ordem estabelecida (CAPUCHO, 2012).

O estabelecimento de uma educação para este público específico, seja fora ou dentro do espaço escolar, foi defendido por inúmeros intelectuais brasileiros, dentre eles Paulo Freire. Em 1960 sua proposta de alfabetização de adultos contemplou 300 pessoas em 40 horas, foi a chamada experiência das 40h em Angicos, no Rio Grande do Norte e foi um sucesso que impulsionou um método de alfabetização através da leitura de mundo e das experiências trazidas pelos alunos, como “palavras geradoras”. Assim, em 1961 foi criado o Plano Nacional de Alfabetização – Paulo Freire e no ano de 1963 houve a criação do Movimento de Cultura Popular (MCP) e

Criação da Educação Popular (CEPLAR) que, impulsionadas por movimentos populares, começavam a ganhar força (BECK, 2016).

Na educação brasileira destacam-se momentos importantes para compreender a Educação de Jovens e Adultos. Após a ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945) abriu-se no país um período de redemocratização, que foi brutalmente interrompido pelo regime imposto a partir do golpe militar de 1964, contudo nesse pequeno espaço de tempo onde as liberdades democráticas foram respeitadas, o movimento educacional ganhou impulso a partir de dois grandes movimentos: “[...] pela educação popular e em defesa da escola pública [...]” (GADOTTI, 1999, p. 233), sendo o primeiro voltado predominantemente para a Educação de Jovens e Adultos.

O ponto alto foi em 1958, no Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos e em seguida, em 1964, a Campanha Nacional de Educação de Adultos coordenada por Freire defendia uma concepção libertadora da educação. O segundo momento importante foi o debate em torno da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1960, que passou a ser mais concreta a partir de 1988 com o movimento da educação pública popular (BRASIL, 1996).

De acordo com a proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2001), durante o golpe de 1964, momento que os programas de alfabetização e educação popular estavam se multiplicando, houve forte repressão aos promotores e o governo somente permitiu programas de alfabetização de jovens e adultos assistencialistas e conservadores, nesse contexto surge o Mobral-Movimento Brasileiro de Alfabetização:

Era a resposta do regime militar à ainda grave situação do analfabetismo no país. O Mobral constituiu-se como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação, contando com um volume significativo de recursos. Em 1969, lançou-se numa campanha massiva de alfabetização. Foram instaladas Comissões Municipais, que se responsabilizavam pela execução das atividades, mas a orientação e supervisão pedagógica bem como a produção de materiais didáticos (BRASIL, 2001, p. 26).

Na década de 1970 o Mobral se expandiu para todo o Brasil com tentativas de diversificar sua atuação junto aos jovens e adultos brasileiros. Outros grupos religiosos, associações de moradores oriundos de movimentos populares que lutavam contra a ditadura e ligados a Educação Popular continuavam realizando experiências em todo o Brasil, com propostas mais críticas (BRASIL, 2001), demonstrando assim que não existe neutralidade nas ações educativas, mas sim uma ilusão de

neutralidade, pois cada momento histórico produz uma ação agente de acordo com o ideal de homem e de sociedade vigente e isso as posiciona no campo político enquanto forte instrumento de legitimação e reprodução das relações sociais (FREIRE, 1992).

De acordo com Gadotti (1999) o pensamento positivista influenciou fortemente a educação brasileira, os interesses eram centrados nos métodos e defendiam o uso de tecnologia na sala de aula: rádios, cinema, televisão, vídeo, computador e máquinas de ensinar, contudo a inserção somente de tecnologia não oportunizou grandes mudanças e acabaram por deixar os docentes confusos diante de tantas inovações. A partir da metade do século XX teve início uma visão crítica a respeito da escola novista, denunciada por Freire, pois:

Toda educação é política e que ela, na maioria das vezes, constitui-se, em função dos sistemas de educação implantados pelos Estados modernos, num processo através do qual as classes dominantes preparam a mentalidade, a ideologia, a conduta dos alunos para reproduzirem a mesma sociedade e não transformá-la (GADOTTI, 1999, p. 147).

É preciso superar a educação centrada na perspectiva de que não é necessário estabelecer relações entre o que é vivido pelos estudantes e o que se aprende, acreditando que a escola não está articulada com sua vivência. Esse tipo de educação afasta os alunos, pois o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma homogênea, sem levar em conta diferenças existente entre os educandos. Atrás do discurso de democratização da escola dentro dessa perspectiva homogeneizante há um projeto político pedagógico que informa ações e, geralmente, expressa uma lógica instrumental que acaba por reduzir a compreensão, instrução e transmissão de conhecimentos, onde não são valorizados os processos (DAYRREL, 1999).

Entretanto, a diversidade está presente no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos, que veem na escola apenas a desigualdade e as injustiças das origens sociais a que já são expostos diariamente, afim de entender de outra forma os aprendizes, enxergá-los como sujeitos socioculturais (DAYRREL, 1999).

De acordo com Dayrrel (1999) é possível enxergar por outra ótica e superar a perspectiva homogeneizante e estereotipada da visão de aluno ao tentar compreender que cada ser é único, possui historicidade, tem sua própria visão de mundo, escala de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, lógicas de comportamentos e hábitos, e sendo assim é preciso considerar a experiência vivida de cada um deles.

A abordagem sociocultural tem como uma de suas referências Paulo Freire. A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização. A escola deve formar o sujeito crítico, pois a criticidade é a crescente apropriação do contexto. Deve-se promover a superação da relação oprimido-opressor, por meio de uma educação dialógica. Podem-se buscar temas geradores para trabalhar a realidade social e a escola deve promover uma educação problematizadora (FREIRE, 1996).

Ainda segundo o autor:

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 25).

Para o autor, é a reflexão crítica e consciente que desenvolve no educando uma relação mais abrangente da sociedade, pois a partir desta consciência crítica é que ele irá intervir e promover mudanças, transformações, percebendo assim o caráter histórico, cultural e mutável das relações sociais, que é condição indispensável para uma participação mais ativa.

Esta é uma abordagem que considera o conhecimento como sendo criado e elaborado a partir do mútuo condicionamento entre pensamento e prática (superação da dicotomia sujeito-objeto). Nessa concepção, o processo de ensino-aprendizagem está focado em uma educação problematizadora ou conscientizadora (superação da relação oprimido-opressor) (FREIRE, 1996).

Capucho (2012) defende que a formação para a cidadania vai além dos muros da escola e deve ser forjada no cotidiano das relações entre sujeitos e organizações sociais, pois cidadania é uma situação política, social e econômica e dependente de condições concretas.

Isto destaca que a formação não pode circunscrever-se senão ao espaço escolar, contudo não é possível desconsiderar que a escola é o espaço privilegiado para que Jovens e Adultos tenham acesso ao conhecimento historicamente produzido, dessa forma a Educação de Jovens e Adultos se configura como “[...] espaço potencial para o desenvolvimento da democracia e da promoção da cidadania”

(CAPUCHO, 2012, p. 37).

De acordo com Romão (2017), o alto índice de analfabetos jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade regular e acabaram marginalizados deu origem a Educação de Adultos, sendo fortemente caracterizada por essa dimensão compensatória e assistencialista, onde os excluídos do processo escolar retornariam à escola para ser alfabetizados e incluídos no mercado de trabalho, incorporando progressivamente as categorias e ideais da educação permanente, projetando-se mais como educação continuada do que como “recuperação do atraso escolar”, mas que ainda apresenta uma ideologia profissionalizante voltada para a potencialização da produtividade da força de trabalho.

A EJA, com objetivo de construção de conhecimento e pensamento crítico, pode possibilitar ao sujeito a compreensão da realidade social e a busca, se assim o desejar, de um engajamento que lhe permita atuar na sociedade de forma a conquistar transformações não somente em sua realidade, mas também na que o cerca (HADDAD, 2000).

Quem, melhor que o oprimido, reconhecerá o significado inclemente de uma sociedade opressora? Quem perceberá, melhor que eles, as implicações da opressão? Reconhecer o imperativo da libertação? Libertação que não conquistarão por acidente, mas pela ação de sua busca; pela compreensão da necessidade de lutar por ela. Luta que, pelo desígnio que lhe derem, será um ato de amor, através do qual se oporão ao desamor contido na opressão, até mesmo quando esta se apresenta na falsa generosidade aludida (FREIRE, 1987).

A aprendizagem ao longo da vida pode ser diferenciada a partir dos modelos do capital humano e do humanitário. No modelo do capital humano, a aprendizagem ao longo da vida é vista como um estratagema para incentivar o crescimento econômico e a competitividade, cuja finalidade de qualificação profissional se remete à responsabilidade do indivíduo de aprender para adaptar-se às mudanças no cenário econômico-social, ou seja, o indivíduo é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso na vida profissional. É um modelo sustentado pela União Europeia, pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, pelo Banco Mundial e pela Organização Mundial do Comércio. Já no modelo humanitário, a aprendizagem ao longo da vida é vinculada à justiça econômica, à equidade, ao respeito aos direitos humanos, ao reconhecimento da diversidade cultural e, acima de tudo, busca valorizar a cidadania e a democracia. É um modelo sustentado pelo Associação Internacional

de Educação de Adultos (ICAE) (GADOTTI, 2016).

É preciso, portanto, identificar atentamente na concepção de educação ao Longo da Vida o mesmo enfoque da Educação Popular, considerando a “vida” em todos os seus âmbitos (social, cultural, do trabalho) como base da educação e assim podendo fazer sua assimilação. É necessário que este não seja apenas um método formal ligado a meras burocracias, que perde sua característica de ser voltada para a participação e para a cidadania e passa a ser focado apenas nas exigências de mercado (GADOTTI, 2016).

A educabilidade é uma ação especificamente humana, isto é, o ser humano se educa nas suas relações sociais, em função de seu inacabamento ou ‘inconclusão’, como diz Freire, “[...] a educação, tendo o inacabamento humano como suporte, constitui-se em um processo inerente ao existir humano, ao seu projeto de formação como pessoa humana e cidadão” (FREIRE, 2002 *apud* GADOTTI, 2016, p.1). A educação se apresenta, então, como uma situação de conhecimento e de intervenção do ser humano no mundo e uma forma de comunicação humana.

A proposta de Freire é importante no sentido de devolver o poder à escola, mas um poder que permita a participação da comunidade, ajude os alunos a superar as condições precárias e compreenda as condições culturais do jovem e do adulto, para tanto é preciso uma organização coletiva, assim “[...] é preciso criar o interesse e o entusiasmo pela participação: o educador popular é um animador cultural, um articulador, um organizador, um intelectual” (GADOTTI, 2016, p. 40).

É importante destacar que:

[...] pensar certo não tem nada de fórmulas pré-estabelecidas, mas sim tem a ver com rigorosidade metódica e consciência que o ser humano é um ser inacabado, um ser capaz de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de optar, de realizar grandes feitos, testemunhar dignamente, e também seres capazes de injustiças, baixezas, indignidades, atrocidades, daí a necessidade de se evitar determinismos e insistir na problematização do futuro, para tanto propõe uma formação ética em torno do inacabamento de cada um (FREIRE, 1996, p. 56).

Saviani (2011) coloca que é preciso aprender o que implica no trabalho educativo. O que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem e, para atingir este objetivo, a educação tem que iniciar, tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente do desenvolvimento dos processos educativos

inicialmente coincidentes com o próprio ato de viver.

A partir do entendimento de Freire (1996, p. 56) é possível compreender que:

A consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo. Eticidade, que não há dúvida, podemos trair. O mundo da cultura que se alonga em um mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada.

Freire aponta que a responsabilidade do professor é enorme, sua presença é exemplar e propõe que os educadores possam “[...] saber escutar, reconhecer a educação como ideológica [...]”, estar disponível ao diálogo é o papel que se espera dos docentes, não importando qual a modalidade de ensino em que eles atuam, pois é um trabalho é realizado com pessoas, “[...] com gente em permanente processo de busca”, formando-se, mudando-se, crescendo, reorientando-se, mas também “capaz de negar valores, de distorcer, de recusar, de transgredir” (FREIRE, 1996, p. 144).

Homens e mulheres se educam em suas relações com o mundo, num processo permanente, bem como a educação tem como fim a própria formação do ser humano, sendo também um processo histórico e sociocultural, porque se desenvolve no tempo humano, através das histórias de vida dos indivíduos e da história da sociedade (HADDAD, 2000).

Contudo, não se pode desconsiderar o fato de que é possível identificar nesse princípio duas facetas, uma que contribui para a educação do trabalhador e permite que ele possa reconhecer-se no produto de sua obra, aprendendo a se organizar, reivindicar seus direitos, desmistificar ideologias, dominar conteúdo do trabalho, compreender as relações sociais e a função que nela desempenham; e outra que posiciona o trabalho apenas na formação social do capitalismo, instituindo-se como alienação, impondo limites à emancipação humana. Desse modo, deve-se estar atento a uma concepção que abarque o trabalho como princípio educativo na perspectiva de emancipação humana (JUNQUEIRA, 2009).

Educar Jovens e Adultos é incluí-los socialmente, assegurar seus direitos e torná-los iguais aos que tiveram oportunidades que outrora lhes foram tolhidas. A concepção da EJA, nesse contexto, deve ser coerente com práticas educacionais o mais próximo possível da realidade desses alunos, assegurando seu direito à alfabetização, educação e compreensão do mundo que os cerca (CAPUCHO, 2012).

2.1.2 A EJA no município de Santo André

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Município de Santo André teve início no ano de 1989 com o objetivo de atender aos princípios de democratização do acesso à educação, principalmente às classes populares. Em maio de 1989 foi criado no município o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) para atender a alfabetização desta parcela da sociedade, segundo Souza (1994), embora não dispondo de dados estatísticos precisos, estimava-se que no final da década de 1980 o índice de analfabetismo em Santo André alcançava 10% da população.

Em um primeiro momento, por meio do projeto Chegou a sua vez, era oferecida alfabetização aos funcionários municipais que não haviam completado o ciclo escolar, a partir do ano seguinte a oferta de alfabetização ampliou-se para os munícipes. As dificuldades encontradas foram inúmeras, como falta de profissionais para lecionar. Os primeiros professores eram funcionários municipais com nível de escolaridade médio, estes eram preparados com palestras e reuniões para que pudessem alfabetizar. Ainda no ano de 1989 foi realizado o primeiro concurso para professores da EJA. A partir de então houve a ampliação de oferta de salas em diferentes núcleos da cidade (SOUZA, 1994).

Dentre as dificuldades encontradas estavam a falta de infraestrutura nas salas de aula, que eram improvisadas em salões de igrejas, salas de sindicatos, espaços comunitários e até em contêineres alugados pela prefeitura. Desta forma, a possibilidade de alfabetização chegava aos bairros de baixa renda, lugares estes compreendidos como espaços de construção de culturas particulares, uma vez que o município de Santo André, com forte apelo industrial, era destino de imigrantes, principalmente oriundos da região nordeste do país (SOUZA, 1994).

O objetivo didático pedagógico do SEJA era de que o aluno aprendesse trabalhando com elementos de sua própria vivência, visão pautada em Paulo Freire. Desde seu início, a EJA de Santo André buscou promover a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (SOUZA, 1994).

Apenas em 1991 houve, por meio do Conselho Estadual de Educação (CEE), a regulamentação da EJA I, correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim os educandos poderiam receber certificação e prosseguir seus estudos no ensino regular, assim como os adolescentes egressos da rede estadual de ensino.

A primeira proposta curricular específica para a EJA seria elaborada em 1992, após a realização do Fórum de Discussão sobre Política de Educação de Jovens e Adultos, ainda no ano de 1989. A partir de 1992 o atendimento se estenderia também às pessoas com deficiência.

Hoje a Educação de Jovens e Adultos do Município de Santo André conta com Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEFs) e Centros Públicos de Formação Profissional (CPFP), onde a elevação da escolaridade é atrelada a cursos de formação profissional em cinco diferentes arcos: Imagem Pessoal (Cabeleireira, Manicure, *Design* de Sobrancelhas), Tecnologia (Informática básica, Audiovisual), Panificação (Confeitaria), Administração (Logística, Recursos Humanos) e Construção Civil (Hidráulica e Elétrica) (DEJA, 2016).

Foi realizada uma pesquisa no ano de 2019 para caracterizar a EJA no Município de Santo André. Neste movimento, todos os alunos responderam a um questionário *Google* estruturado pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA). Os educandos eram conduzidos ao laboratório de informática da unidade escolar e recebiam auxílio dos professores e assistentes pedagógicos para que respondessem questões de cunho pessoal, profissional e social (DEJA, 2016).

Desta forma, foi possível traçar o perfil dos alunos da modalidade, que no período somavam cerca de mil e seiscentos. Destes, 34% estava nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em turmas de alfabetização e pós-alfabetização. Os demais estavam matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, entre o primeiro e quarto termo. As idades variavam bastante, iniciando aos quinze anos (idade mínima para a matrícula na modalidade) até a faixa dos oitenta anos. Tal pesquisa apontou que a maioria dos alunos estava na faixa etária dos trinta aos quarenta e cinco anos (36% do total). Em relação ao sexo dos discentes, a pesquisa apontou que 61% eram do sexo feminino (DEJA, 2016).

No tocante à cor ou etnia, 49% deles declararam-se pardos, seguidos por 34% brancos, 14% pretos, 2% indígenas e 1% “outros”. Quando questionados sobre sua origem, a maioria dos alunos eram naturais do Estado de São Paulo, em seguida os estados da região nordeste destacaram-se como os mais citados (DEJA, 2016).

A situação ocupacional também foi questionada, onde 36% alegaram estar desempregados, 27% empregados, 11% autônomos, 10% “do lar”, 9% aposentados ou pensionistas e 7% trabalhadores informais. Quanto à renda, 40% dos alunos declararam viver com o equivalente a um salário mínimo, 34% de um a três salários

mínimos, 6% disseram receber mais de três salários e 20% disseram não possuir renda (DEJA, 2016).

Em relação às expectativas de continuidade dos estudos, 35% disseram ter interesse em terminar de cursar a Educação Básica e ingressar em uma universidade, 26% ansiavam cursar o Ensino Médio, 25% queriam terminar o Ensino Fundamental, 13% frequentar um curso técnico, e apenas 1% do entrevistados disseram não ter interesse em dar continuidade aos estudos (DEJA, 2016).

A pesquisa de caracterização foi realizada com o intuito de conhecer quem eram os educandos que frequentavam a Educação de Jovens e Adultos, assim como traçar metas e estratégias para qualificar ainda mais o serviço prestado.

3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: O PROCESSO DE INDUÇÃO

Esse capítulo aborda a importância do processo de indução e acolhimento dos professores recém-chegados à carreira docente, delineando a fase inicial como momento decisivo para a permanência e satisfação dos mesmos. Considerando que, embora o profissional já apresente anos de experiência no “Ensino Regular”, sua indução na modalidade de Educação de Jovens e Adultos mostra-se necessária e determinante para a efetivação de uma educação de qualidade. É imprescindível que este profissional conheça a história da modalidade, o perfil dos educandos e seus anseios em relação à escola. Na parte inicial, apresenta-se uma breve reflexão sobre a função da escola, procurando situar o professor iniciante. Na sequência, explicita-se o conceito de desenvolvimento profissional e o processo de indução.

3.1 A função da escola: o professor iniciante

Na reflexão proposta por Veiga (2009) sobre a formação inicial de professores, apresenta-se a necessidade de mudanças no que se refere aos processos de formação, conforme destaca a seguir:

Neste mundo complexo e de profundas transformações, também ficam mais complexas as práticas educativas e torna-se inquestionável uma nova formação de organização do trabalho, das instituições e dos processos de formação inicial de professores, bem como um novo posicionamento de todos os que trabalham na educação (VEIGA, 2009, p.14).

A autora defende que: “A escola não pode se limitar a função de ensinar” (VEIGA, 2009, p. 15). É importante que a escola esteja cada vez mais próxima da realidade, já que muitos dos problemas enfrentados por ela relacionam-se com a crescente diversidade cultural e social dos alunos. A concepção de escola tem que ser outra. É preciso refletir sobre a criação de espaços e tempos escolares para colocar à disposição de todos os alunos o acesso aos bens culturais e a ocupação educativa dos tempos livres. Segundo a autora é necessário maior tempo na escola para os alunos que não possuem estruturas familiares adequadas.

Veiga (2009) destaca que nesses 500 anos de educação brasileira foram enfrentadas propostas autoritárias e constantes ressignificações diante das problemáticas. Contudo, na busca pela superação dessas questões mostra-se necessário problematizá-las e criticá-las, no sentido de responder aos desafios educacionais presentes e decisivos no atual contexto socioeconômico.

Problemas educacionais não estão restritos apenas ao Brasil. O processo de globalização tem contribuído muito para a acumulação de desigualdades sociais, assim faz-se pertinente a análise da problemática para, assim, iniciar a construção de um caminho menos excludente, com políticas educacionais que rompam com a repetição, com a mesmice, com as rotinas burocráticas que atingem não só a educação superior e básica, mas o próprio futuro da nação (VEIGA, 2009). Cumpre lembrar que o modelo de educação que ainda é posto no Brasil resulta na sociedade industrial.

Arroyo (2000) chama a atenção para os traços da cultura docente que, contrariando a lógica capitalista da formação do ser, acredita e defende o trabalho e a relação educativa que se dão em sala de aula e também o convívio com os sujeitos que compõem o contexto escolar. Assim, as tentativas de racionalização empresarial não foram capazes de tornar a qualificação dispensável:

Temos uma história e uma memória. Dominamos segredos e artes de um ofício. De um ofício descartável? Os apelos tão na moda de todos os lados, dos interesses neoliberais e também progressistas de pretender colocar no cerne da ação educativa escolar a comunidade, a família e as organizações sociais, a sociedade difusa dos empresários, a mídia e os amigos da escola, correm perigo de descaracterizar esse núcleo construtivo de toda ação educativa. Correm perigo de tirar o foco da dimensão pessoal, do diálogo e do convívio de gerações, do saber fazer, das artes dos professores (ARROYO, 2000, p. 20).

Diante desse quadro, o autor aponta que o reconhecimento docente não vem apenas da competência técnica, mas sim do envolvimento social, dos sujeitos com quem trabalha, portanto o caminho para traçar o perfil do docente perpassa pelo reconhecimento social da infância, adolescência e juventude atual. O professor no início de carreira está no momento de construção de sua identidade, necessitando de apoio e direcionamento para esta prática.

A herança que o docente carrega e o perfil humano e profissional não podem

ser separados, de tempos em tempos essa questão vem à tona, pois muitos traços característicos que foram socialmente aceitos, atualmente são questionados e a questão vocacional é um deles.

Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço, de ideal, a figura do professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à ideia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Professar como um modo de ser. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar do imaginário social e pessoal sobre ser professor, educador, docente. É a imagem do outro que carregamos em nós (ARROYO, 2000, p. 33).

A problemática imposta ao professor iniciante consiste numa visão muito divulgada que, de acordo com Arroyo (2000), é vista como adestramento, como moralização para capacitar um povo ordeiro a futuros trabalhadores omissos.

Contudo, ao chegar à EJA, o professor iniciante irá se deparar com uma situação que visa exatamente o contrário, ou seja, um processo de ensino-aprendizagem que é algo menos conformador e mais libertador e isso cria desencontros marcantes, tanto para a educação quanto para a autoimagem do professor.

Refletir sobre as questões sociais que o professor encontrará no exercício de sua prática junto aos alunos, especialmente na EJA, precisa partir da reflexão sobre os processos educativos sociais, que são

Tensos processos que têm a ver com a nossa formação social e, sobretudo, com o papel reservado ao povo. Trabalhador, educado, ordeiro, mas com poucas letras e sem a cultura devida. Tem a ver também com as pressões pela inclusão social e cultural, pela cidadania. Mas, tem muito a ver com as respostas parciais, instrumentalizadoras dadas a essas pressões sociais. Ao longo da nossa história há resistências para que o povo vá à escola, mas há maiores resistências para que seja instruído, prefere-se que seja “educado” em uma ambígua e adestradora concepção de educação (ARROYO, 2000, p. 51).

Essa relação tensa entre educar e ensinar deixa marcas negativas no processo de ensino-aprendizagem e também na imagem social dominante dos professores, pois ao longo de sua formação acabam por observar informações desconhecidas e práticas não condizentes (ARROYO, 2000).

Encontra-se então a necessidade de recuperação do sentido do ofício de mestre, segundo o autor é urgente a tarefa de reinterpretar o ofício de ensinar seres

humanos e esse aprendizado tem que começar em uma matriz cultural e no convívio com determinações simbólicas, rituais, celebrações, gestos, pois é preciso recuperar a humanidade que tem sido roubada. Assim, o ofício de mestre deve ser o de revelar que também há humanidade nos professores, tanto quanto nos aprendizes (ARROYO, 2000).

É preciso refletir sobre a mediação docente. Isso implica, de acordo com Freire (1996), uma articulação entre técnica, conhecimento e análise crítica e esses elementos são necessários na formação e prática docente.

O docente tem o papel de sistematizar o conhecimento, incentivando o aluno a buscar e desejar saber mais, dessa forma a educação vai transformando a visão do homem frente sua maneira de encarar o mundo, dessa forma o autor enfatiza a importância do inacabamento e da necessidade de educação (FREIRE, 1996).

Freire (1996, p. 19) afirma que a prática educativa exige muitos saberes e reflexão constante, ressaltando que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção e sua construção”.

O “ensino bancário”, ou seja, ao ato de somente transmitir conhecimento e conteúdo, entendendo o aluno como um ser passivo, distingue esse perfil de educador daquele que considera ser um “problematizador”, ou seja, aquele que provoca uma reflexão crítica por parte dos educandos a partir dos conflitos que caracterizam as situações ocorridas no cotidiano e pertence à vivência dos alunos (FREIRE, 1996, p. 18).

É a partir do conhecimento pertencente ao docente que o aluno vai ampliando e refletindo sobre sua relação com a realidade a sua volta.

Particularmente, na Educação de Jovens e Adultos observa-se que o docente, mesmo com experiência prévia no ensino regular, necessita de estratégias próprias para a modalidade, pois esta é carregada de especificidades que exigem do professor conhecimentos para além de sua disciplina enquanto especialista.

Conhecer o público que busca a EJA e seus itinerários é determinante para fazer-se acessível aos discentes que buscam a modalidade com objetivos cada vez mais diversos (ARROYO, 2017).

3.2 Desenvolvimento Profissional docente: processo de indução

Os estudos e pesquisas a respeito da formação inicial ou fase de indução docente ganharam destaque mundialmente a partir dos anos 1980, quando ficou evidente que a formação acadêmica deveria ser complementada por um processo de acolhimento profissional docente, processo este responsável por conduzir os professores a uma prática na qual estejam seguros de suas escolhas e atitudes.

A indução, segundo Príncipe e André (2019) constitui-se o período de ingresso no campo profissional, no caso a escola, após concluir sua formação e compreende os três primeiros anos de exercício, é uma fase do desenvolvimento profissional que se soma à experiência acumulada enquanto discente e a formação específica recebida em instituições, centros de formação e universidades, considerada uma etapa:

[...] extremamente desafiadora, difícil, complexa na qual o docente deve além de aprender a ensinar, vivenciar um rol de aprendizagens relacionadas à adaptação às regras do sistema de ensino das escolas; a organização do trabalho pedagógico; a gestão da disciplina; a motivação dos alunos; o atendimento aos pais; entre outros (PRÍNCEPE e ANDRÉ, 2019, p. 61).

Na contemporaneidade é ainda mais difícil e complexo ser professor, pois as transformações sociais, tecnológicas e metodológicas, aliadas às precárias condições de trabalho e desvalorização do docente, são aspectos que dificultam o trabalho até dos mais experientes.

Para Príncipe e André (2019) o exercício docente compreende, além da tarefa primordial de ensinar, o domínio e adaptação dos conteúdos e currículos à realidade dos educandos, assim como as metodologias e formas de avaliação, heterogeneidade, inclusão de alunos com deficiência e as problemáticas sociais, assim “[...] o papel do professor extrapola o domínio da condução do processo de ensino aprendizagem” (PRÍNCEPE; ANDRÉ, p. 61).

Diante de tantas transformações, o professor iniciante que chega à escola e se vê diante de um turbilhão de necessidades e problemáticas, das quais nem sempre foi preparado para lidar. Papi e Martins (2010) apontam quatro fases propostas por Garcia (1994) pelas quais os professores iniciantes passam, sendo que:

- A primeira é o pré-treino, momento no qual os futuros profissionais resgatam suas próprias experiências enquanto alunos, refletindo e sendo induzidos, mesmo que inconscientemente, a pensar em como será o exercício da profissão;
- A segunda fase denominada formação inicial é referente ao momento

de preparação formalizada em instituições credenciadas;

- Na terceira fase tem-se a iniciação, que é o início do professor na sua profissão, momento relevante na construção do profissional docente e;
- A quarta fase é a formação permanente, incluindo atividades indicadas pelas instituições onde o professor atua, assim como as que partem do próprio profissional, pois sente a necessidade de qualificar-se frente às mudanças.

De acordo com Papi e Martins (2010) são fases inter-relacionadas, contudo são períodos diferenciados, sendo o momento de iniciação privilegiado, especialmente por sua relevância direta na trajetória do docente. As autoras destacam que: “[...] os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão [...]” (PAPI; MARTINS, 2010, P. 43) e estão atrelados a fatores que dependem das condições encontradas nas instituições, nas relações estabelecidas com outros docentes e equipe gestora, assim como a própria formação que receberão nessa etapa.

Marcelo (2009) defende a ideia de que o desenvolvimento profissional do docente deveria acontecer prioritariamente no local de trabalho do professor, a escola. Na concepção do autor, tanto individualmente quanto coletivamente compreende-se que a maior contribuição na formação inicial são a participação e interação. Na atualidade, o olhar volta-se para o aperfeiçoamento da prática em contato com os processos de aprender e de ensinar. É durante este processo que o professor irá construir sua identidade profissional e nessa trajetória ele influenciará e sofrerá influências, trará sua própria história e conhecerá outras experiências que, muitas vezes, colocarão em dúvida suas próprias crenças.

As escolas foram criadas com o objetivo de transformar mentes, o que de acordo com Marcelo (2002 *apud* MARCELO, 2009, p.8) indica a necessidade de que os docentes redobrem a “[...] confiança, compromisso e motivação”. Contudo entende que a docência vem passando por um processo de transformação, em conjunto com toda a sociedade e, somente o conhecimento não é capaz de dar conta de alunos e de saberes que se desenvolvem com muito mais rapidez. O professor na contemporaneidade precisa se convencer da necessidade de “[...] ampliar, aprofundar, melhorar sua competência pessoal e profissional” (MARCELO, 2009, p. 8) e assim “[...] convertemos a agradável experiência de aprender algo novo todo dia, num princípio de sobrevivência incontornável” (ZABALZA, 2000, p. 165 *apud* MARCELO, 2009, p.8).

De acordo com Marcelo (2009), os professores na contemporaneidade precisam fazer um esforço redobrado para aprender dentro de uma realidade que muda e se transforma em alta velocidade. O autor aponta os dados de um relatório publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) onde destaca a existência de investigações suficientes comprovando que a forma como ensinam e a qualidade dos docentes têm influências diretas nos resultados de aprendizagem dos alunos.

Segundo o autor, é preciso pensar em formas de reinventar a docência transformando-a em uma profissão “[...] mais atrativa, buscando assim conservar os melhores profissionais, e [...] conseguir que os professores continuem em aprender ao longo de suas carreiras” (MARCELO, 2009, p. 9). Ele cita também encontros¹ que destacam a relevância de investimentos e políticas públicas na formação do docente que asseguram o direito à educação, pelo fato de influenciarem de forma “[...] significativa na vida dos alunos e na eficácia da escola” (COCHAN-SMITH; FRIES, 2005, p. 40 *apud* MARCELO, 2009, p. 9).

O desenvolvimento profissional docente tem referência em outros conceitos: “[...] formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação” (BOLAM; MCMAHON, 2004; TERIGI, 2007 *apud* MARCELO, 2009, p. 9). O autor prefere usar o termo que remete à evolução e continuidade, assim usa desenvolvimento profissional, que pode ser compreendido como uma “[...] atitude de indagação, formulação de questões e procura de soluções” (MARCELO, 2009, p. 9).

Há conceitos diferentes sobre desenvolvimento profissional docente que podem partir de experiências tanto formais quanto informais e observa-se uma nova perspectiva baseada num conjunto de características mais amplas.

É possível ver apontamentos de exemplos de desenvolvimento profissional no trabalho do autor, começando pelos baseados no construtivismo e não mais nos modelos meramente transmissivos, entendendo que “[...] o professor é o sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão” (MARCELO, 2009, p. 10).

¹ O autor cita a II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe, realizado em Buenos Aires em 29 e 30 de março de 2007 e a AERA- Associação Americana de Investigação Educacional.

Este fator é entendido como “processo a longo prazo” e reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo, o que permite ao docente relacionar experiências com conhecimentos prévios; “[...] assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos” (MARCELO, 2009, p. 10), ao contrário de práticas tradicionais que não relacionam as situações de formação com as práticas diárias de sala de aula feitas pelos professores.

Outra característica é que o desenvolvimento profissional docente está estreitamente relacionado com os processos de reforma da escola, pois se constitui enquanto reconstrução da cultura escolar. Nesse sentido o professor é compreendido como o sujeito prático reflexivo, ou seja, já possui um conhecimento ao iniciar na profissão e irá adquirir novos conceitos ao participar das experiências, o que implica a necessidade de auxiliar o docente a “[...] construir novas teorias e novas práticas pedagógicas” (MARCELO, 2009, p. 11).

Seguindo os apontamentos do autor, outra característica importante é compreender que o desenvolvimento profissional é um processo colaborativo, mesmo diante da possibilidade de existência de trabalho isolado e reflexivo. Na verdade, não existem modelos, assim o desenvolvimento profissional pode optar por diferentes formas em distintos contextos, já que cada escola tem suas próprias crenças e práticas culturais, os profissionais necessitam de formações que atendam suas necessidades (MARCELO, 2009).

No entendimento de Marcelo (2009, p.11) “[...] o desenvolvimento profissional é um processo que vai se construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional [...]”, sendo assim considera importante o aprofundamento nas questões da identidade profissional, que parte da necessidade de o docente se perceber, se ver e querer ser visto.

O autor define:

A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo de sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um “complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais (LASKY, 2005 *apud* MARCELO, 2009, p. 11 e 12).

É perceptível então que a identidade docente evolui, não é algo que se possui, mas sim algo que será desenvolvido ao longo da própria trajetória, nem tampouco é fixa, mas sim um fenômeno relacional, que ocorre no terreno do “intersubjetivo”, caracterizando-se como processo evolutivo de interpretação de si mesmo enquanto sujeito dentro de um contexto, o que vai ao encontro da questão: “Quem eu sou neste momento?” (BEIJAAARD *et al.*, 2004 *apud* MARCELO, 2009, p. 12).

Ainda antes de iniciar a carreira docente, tem-se a iniciação enquanto alunos, onde vivencia-se a relação professor-aluno, observando diariamente diferentes práticas e estratégias para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Marcelo e Vaillant (2017, p.12,13) pode-se afirmar “[...] sem risco de nos equivocarmos, que a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia”. A partir de anos observando a prática dos professores é possível julgar que se sabe como fazer, porém, ao perceber-se sozinho em sala de aula com tantos expectadores, a insegurança e natural despreparo assumem papel, minimizando as certezas que se tinha até o momento (MARCELO, 2009).

Desta forma, sem preparo anterior, perde-se profissionais que poderiam encontrar êxito posteriormente na carreira, e também alunos que não se encontrarão com o modelo de aula apresentado, evadindo da escola por não compreenderem determinada disciplina.

Após anos como discentes, o professor pode ter a impressão de que saberá como atuar diante de uma sala de aula, porém, ao experimentar tal posição, o professor recém-formado logo percebe a discrepância entre a observação e prática e os anos seguintes são determinantes para o sucesso ou fracasso profissional dele (NONO, 2011).

Segundo Schon (1987) trata-se de um período paradoxal durante o qual os professores em início de carreira devem demonstrar capacidades que não têm e que apenas podem desenvolver começando a fazer algo que ainda não entendem.

Muitas vezes, o profissional ainda não apresenta segurança e experiência e pode frustrar-se ou mesmo desistir da carreira docente, pela ausência de um processo que o auxilie a entender o fazer docente, com suas dificuldades e implicações.

Para Nono (2011) trata-se de um período de sobrevivência e descoberta em que os professores procuram ajustar suas experiências e ideias sobre a profissão às condições reais de trabalho encontradas, procurando lidar com uma série de

limitações que atuam diretamente sobre sua representação e tentando permanecer na profissão mantendo certo equilíbrio diante dos sentimentos contraditórios que marcam a entrada na carreira.

O desenvolvimento profissional docente se dá ao longo do exercício da profissão, porém, por ser um processo individual e também coletivo que deve se concretizar no local de trabalho: a escola (MARCELO, 2009).

Segundo Sowder (2007, *apud* FIORENTINI, 2012, p.12):

Em decorrência de mudanças sociais, econômicas e culturais ocorridas nas últimas décadas, a educação tem sido destaque nas agendas de governos de diversos países, entre os temas que se destacam, encontramos as discussões sobre o desenvolvimento profissional docente, termo guarda-chuva para vários tipos de atividades, processos e concepções de formação docente.

No caso brasileiro, o desenvolvimento profissional docente foi inserido por influência de órgãos internacionais, como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Diferentes conhecimentos são necessários para o êxito da prática docente, Cochran-Smith e Lytle (1999, *apud* FIORENTINI e CRECCI, 2016a) apresentam as diferenças entre conhecimento para a prática, conhecimento na prática e conhecimento da prática.

Neste contexto, entende-se o conhecimento para a prática como aquele serve para organizar a prática, trata-se do conhecimento formal, distinto do conhecimento comum. Já o conhecimento na prática é constituído de experiência, pela reflexão acerca da prática docente; enquanto que o conhecimento da prática acontece quando, coletivamente, o professor tem a oportunidade de investigar a sua prática.

Contudo, no atual momento o conceito de identidade docente está em transformação, pois como atenta Bolívar (2006) as mudanças geraram ambiguidades e contradições na situação dos professores, pois nota-se um certo desmoronamento dos princípios da modernidade, nos quais se alicerçava o sistema escolar.

Estas mudanças advém de transformações sociais que apontam novas abordagens em relação a “[...] identificação sexual, familiar, religiosa ou laboral” (BOLÍVAR, 2006, p. 25 *apud* MARCELO, 2009, p. 12).

Tais situações e a falta de certezas vêm desestabilizando a sociedade como um todo e tem repercussão também no fazer docente. Questões como falta de autonomia nos estabelecimentos de ensino tem evidenciado profissionais estressados e desmotivados e muitos países têm dificuldade em recrutar novos professores, dentre as possíveis causas apontam: “[...] situações de erosão da profissão, diminuição do status, interferências externas, aumento da carga de trabalho” (BOLAM E MCMAHON, 2004 *apud* MARCELO, 2009, p. 12). O autor destaca que o processo de se tornar professor não é curto, vale reforçar que não chegam vazios, mas já carregam suas próprias crenças.

Há muitas críticas e insatisfação em relação à formação inicial, tanto das esferas políticas, bem como da classe docente em exercício, pois a consideram como “organização burocratizada, em que se assiste um divórcio entre a teoria e a prática, uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado, um vínculo tênue com as escolas” (MARCELO 2009, *apud* CASCIANO, 2017, p. 8) e também a proposta de diminuição de formação inicial, falta de incentivo à atenção dada ao período de inserção profissional dos docentes.

De acordo com Marcelo (2009) o relatório da OCDE já afirma que: “As etapas da formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar mais inter-relacionadas, de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente” (OCDE, 2005, p. 13 *apud* MARCELO, 2009, p. 13). Nesse entendimento o que se defende é um desenvolvimento profissional contínuo ao longo da carreira docente e não apenas um aumento no tempo da formação inicial.

Segundo Bransford, Darling e LePage (2005) “[...] é conveniente pensar nos professores como ‘peritos adaptativos’, ou seja, pessoas preparadas para fazer aprendizagens eficientes ao longo da vida [...]” (BRANSFORD, DARLING; LEPAGE, 2005 *apud* MARCELO, 2009, p. 13); sujeitos que diante das inúmeras adversidades, constantes mudanças sociais, tecnológicas e curriculares, conseguem criar, inovar com competência.

Os processos de mudanças e o desenvolvimento profissional caminham de forma conjunta, segundo Marcelo (2009), e é desejável, no sentido de formar para o crescimento profissional e pessoal. Para tanto, faz-se necessário realizar uma análise sobre as crenças e preconceitos trazidos pelos docentes consigo no início da trajetória profissional, considerando, de acordo com o autor, as crenças como premissas do que

os sujeitos consideram verdadeiro, por isso uma reflexão crítica acerca deste tema no processo consiste em observar sua influência na forma de aprender dos docentes e nos processos de mudança.

Segundo os estudos de Marcelo (2009) as crenças que os docentes carregam consigo no início do desenvolvimento profissional serão responsáveis por influenciar as experiências durante o período de formação, tanto nas interpretações quanto na valorização de si próprios.

É preciso distinguir crença de conhecimento. A primeira é descrita como “[...] estática, vinculada a emoções, organizadas em sistema e sem apoio em evidências [...]”, já o conhecimento é relacionado a “[...] evidências, é dinâmico, sem influências emocionais” (MARCELO, 2009, p. 15). O autor afirma a importância de conhecer todos os aspectos que ajudam a promover e transformar o processo de desenvolvimento profissional.

Em seu trabalho, Marcelo (2009) aponta modelos de programas de desenvolvimento profissional. Os primeiros apontam conceitos mais lineares, defendendo que a mudança nos conhecimentos e nas crenças não altera a melhoria no resultado das aprendizagens dos alunos. Como defende Guskey e Sparks (2002), não é assim que funcionam os processos, a mudança não é resultado do processo de formação, mas sim de um longo movimento.

Alguns destes modelos são criticados por Clarke e Hollinsworth (2002, *apud* MARCELO, 2009, p.16) por não representar a “[...] complexidade dos processos de aprendizagem dos professores nos programas de desenvolvimento profissional”, portanto, propõem um modelo inter-relacionado.

Na proposta de Clarke e Hollinsworth (2002) a mudança ocorre durante a mediação de processos de aplicação e reflexão que acontece em quatro âmbitos: “O domínio pessoal (conhecimentos, crenças e atitudes do docente); o domínio das práticas de ensino, as consequências na aprendizagem dos alunos e o domínio externo” (CLARQUE; HOLLINSWORTH, 2002 *apud* MARCELO, 2009, p. 16). Estes autores defendem que o desenvolvimento também precisa da aplicação de novos procedimentos, pois nem sempre a reflexão conduz a prática (CLARQUE; HOLLINSWORTH, 2002 *apud* MARCELO, 2009).

Em relação aos conteúdos oferecidos ao professor, Marcelo (2009) questiona: quais são os conhecimentos que os professores têm e quais deveriam ter? Quais os conhecimentos relevantes para seu desenvolvimento profissional? Como esse

conhecimento se adquire?

Para Cochran-Smith e Lytle (1999) é um tipo diferente de conhecimento, “conhecimento para o ensino” que deve ser oferecido em consonância com a prática, apontadas as diferenças a seguir:

Conhecimento para a prática: entende-se que a relação entre conhecimento e prática é aquela na qual o conhecimento serve para organizar a prática; Conhecimento na prática: a ênfase da investigação sobre aprender e ensinar têm sido colocados na procura do conhecimento na ação. Um pressuposto desta perspectiva resulta da convicção que o ensino é uma atividade envolta em incerteza, espontânea, contextualizada e construída como resposta às particularidades do dia-a-dia das escolas e salas de aula. Conhecimento que merge da ação.

Conhecimento da prática: próxima do movimento denominado “professor como investigador”, conhecimento construído de forma coletiva no interior de comunidades locais, projetos de desenvolvimento da escola, de formação ou indagação colaborativa (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1999 *apud* MARCELO, 2009, p. 17-18).

O modelo de categorias que contribuem para o conhecimento didático destaca a necessidade de os professores possuírem um conhecimento pedagógico geral, que seja relacionado com a aprendizagem dos alunos, técnicas didáticas, estruturas das turmas, planificação do ensino, teorias de desenvolvimento humano, planificação curricular, avaliação, cultura social, influências do contexto de ensino, a história e a filosofia da educação e os aspectos legais da educação, etc. (MARCELO, 2009).

Além disso, os professores precisam conhecer as matérias que ensinam. Seja qual for o modelo de formação adotado, é preciso compreender a relevância da formação docente e seu estreitamento com a qualidade da aprendizagem dos alunos (MARCELO, 2009).

No contexto da EJA, para o docente recém-chegado a esta modalidade de ensino, é importante informar-se em relação às suas características e aspectos peculiares, assim como conhecer seus alunos e a comunidade onde a escola está inserida. É imprescindível ter a capacidade da escuta e interessar-se por responder às expectativas dos discentes sobre aquilo que vêm buscar no espaço escolar. Ser professor na EJA é deixar o protagonismo para os alunos e perceber-se como um mediador entre seu conhecimento acadêmico e os saberes prévios dos alunos, advindos de experiências de vida e heranças culturais. Não basta ao professor da EJA apenas dominar o conteúdo formal, uma vez que suas estratégias didáticas e envolvimento com a comunidade escolar são determinantes para o sucesso prático.

4 MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo, é apresentada a opção metodológica e o contexto da pesquisa. Trata-se de pesquisa qualitativa, de cunho descritivo-analítico. Na primeira parte, apresenta-se o método escolhido e os instrumentos de pesquisa. Na sequência, é discorrido o contexto da mesma.

4.1 O método e os procedimentos

Pode-se dizer que o percurso metodológico do presente estudo entende a educação, bem como a produção da ciência, como processo condicionado socialmente, como afirma Saviani (2011, p. 81) “[...] o homem existe em um meio definido por coordenadas de espaço e tempo, é, então, condicionado e determinado por este meio, em todas as suas manifestações”. Contudo, mesmo sendo condicionado (condições), apostou-se na ideia de que é conhecendo e analisando-as, juntamente com os obstáculos, enfim, o contexto, é que será possível avançar no campo da educação.

Segundo segundo Minayo (2001), uma pesquisa qualitativa busca na realidade social compreender os papéis das estruturas e das representações, neste caso sobre docência e formação inicial.

Neste trabalho a investigação parte da análise do processo de indução dos professores iniciantes atuantes na EJA, com a intenção de investigar estratégias formativas que possam colaborar neste caminhar. Trata-se de pesquisa qualitativa que será realizada por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com professores iniciantes que atuam na EJA, na rede municipal de Santo André, com até cinco anos de experiência nessa modalidade de ensino (APÊNDICE 1). Com os instrumentos, buscou-se também identificar as dificuldades e os desafios que os professores enfrentam no início de sua carreira.

A entrevista é:

[...] muito utilizada nas pesquisas educacionais, pois o pesquisador, pretendendo aprofundar-se sobre um fenômeno ou questão específica, organiza um roteiro de pontos a serem contemplados durante a entrevista, podendo, de acordo com o desenvolvimento da entrevista, alterar a ordem deles e, até mesmo, formular questões não previstas inicialmente (FIORENTINI; LORENZATO, 2012, p. 121).

As entrevistas foram gravadas e transcritas. A opção pela entrevista deu-se por seu caráter imediato e passível de esclarecimentos. Além disso:

[...] a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Esse dispositivo nos permite aprofundar o ponto que buscamos escutar nas entrevistas. No ato da entrevista, o pesquisador realiza “correções necessárias solicitando esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações (LÚDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Para a realização da pesquisa foram seguidas as seguintes etapas:

1º Passo: Levantamento bibliográfico da temática proposta;

2º Passo: Estudo dos documentos oficiais que tratam da EJA no município de Santo André;

3º Passo: Levantamento do perfil dos professores iniciantes que atuam na modalidade de EJA (APÊNDICE 1);

4º Passo: Levantamento de dificuldades e desafios que os professores iniciantes enfrentam no processo de indução na EJA (APÊNDICE 2);

Para verificar quais estratégias formativas são necessárias para a indução do professor na modalidade da EJA, foram entrevistados sete professores que atuam no Centro Público de Formação Profissional Waldemar Mattei, localizado no município de Santo André. A seguir o contexto da pesquisa.

4.2 Centro Público de Formação Profissional Valdemar Mattei

O Centro Público de Formação Profissional (CPFP) de Tecnologia da Informação em *Software* Livre “Valdemar Mattei” está situado, desde 2015, na Vila Pires, bairro próximo ao centro do Município de Santo André. O CPFP é considerado uma “escola de passagem”, pois a maioria dos alunos não mora no bairro. Apesar de não residirem próximos à escola, a maioria trabalha em seu entorno. Vale destacar que a unidade escolar está localizada próxima a estação de trem e de muitas linhas de ônibus (SANTO ANDRÉ, 2020).

Nesta Unidade Escolar, além das aulas de disciplinas formais, os alunos frequentam os cursos Formação Inicial e Continuada (FIC) na área de informática e tecnologia da informação e Formação Técnica e Geral (FTG), sobre o mundo do trabalho, contemplando o Arco Ocupacional de Tecnologia. Ao final do curso os alunos

recebem certificados de formação profissional atrelada à elevação da escolaridade, a partir da construção coletiva de conhecimento e aumento do nível de consciência dos educandos, conferindo qualificação aos jovens em busca do primeiro emprego até o adulto empreendedor individual.

Neste CPFP há turmas de alfabetização e pós-alfabetização de Jovens e Adultos (anos iniciais do Ensino Fundamental), assim como turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Os termos, como o são classificados na EJA são: 1º, 2º, 3º e 4º, que correspondem, respectivamente, ao 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino regular. Cada termo tem a duração de um semestre. Já as turmas de alfabetização e pós-alfabetização são anuais.

As turmas são bastante heterogêneas, característica comum à EJA. São classes compostas por adolescentes e adultos, com ou sem deficiência. A Educação Inclusiva é uma forte característica desta modalidade, sobretudo no CPFP. Há uma preocupação com a adaptação da rotina e dos conteúdos escolares de acordo com as deficiências dos educandos (SANTO ANDRE, 2020).

5 OS DADOS COLETADOS: O PROCESSO DE INDUÇÃO DO PROFESSOR DE EJA

Nesse capítulo serão apresentados os dados coletados, organizados de forma a apresentar o perfil dos participantes e, em um segundo momento, os resultados gerados na pesquisa, fazendo sua análise.

5.1 Perfil dos docentes

Para delimitar o perfil dos professores participantes da pesquisa, foi solicitado que respondessem a um questionário com perguntas fechadas. Inicialmente, os professores convidados para participar desta pesquisa foram aqueles que formam, neste ano, o quadro de professores do CFPF Valdemar Mattei. Contudo, por tratar-se de uma Unidade Escolar exclusivamente dedicada à EJA, seus professores são, em sua maioria, experientes na modalidade, por este motivo o convite foi estendido aos professores que atuam na modalidade em EMEIEFs e que ainda se configuram iniciantes.

Foram entrevistados sete docentes iniciantes da modalidade de educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Santo André. Cumpre ressaltar que o único concurso realizado para os anos finais do Ensino Fundamental foi no ano de 2014, do qual estes docentes são egressos, com exceção de uma docente que migrou do Ensino Regular para a EJA. Anterior a esta data, as admissões eram feitas através de contratos de serviço por tempo determinado ou por Ongs que mantinham parceria com a Prefeitura Municipal de Santo André. A fim de resguardar as identidades, estes serão identificados como Docente 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

Como dito anteriormente, o primeiro passo foi realizar a caracterização destes profissionais, buscando conhecer um pouco quem eles são. Para isso, os docentes responderam a um questionário (APÊNDICE 1) com informações pessoais e profissionais. As respostas foram organizadas no Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 - Caracterização dos docentes participantes do questionário

| SEXO | |
|---|---|
| Feminino | 5 |
| Masculino | 2 |
| IDADE | |
| De 20 a 30 anos | 2 |
| De 31 a 40 anos | 4 |
| De 41 a 50 anos | 1 |
| FORMAÇÃO ACADÊMICA | |
| Licenciatura e Bacharelado em História | 1 |
| Licenciatura e Bacharelado em Biologia | 1 |
| Licenciatura e Bacharelado em Matemática | 2 |
| Bacharelado e Licenciatura em Geografia | 2 |
| Bacharelado e Licenciatura em Arte | 1 |
| FORMAÇÃO INICIAL (TIPO DE INSTITUIÇÃO) | |
| Pública | 7 |
| Presencial | 7 |
| TEMPO NA PMSA | |
| 3 anos | 1 |
| 5 anos | 1 |
| 6 anos | 5 |
| JÁ ATUOU EM OUTRAS FUNÇÕES/PROFISSOES | |
| Sim | 5 |
| Não | 2 |
| ATUA EM OUTRA ATIVIDADE PROFISSIONAL? | |
| Sim | 5 |
| Não | 2 |
| JORNADA DE TRABALHO | |
| 30 horas | 4 |
| 40 horas ou mais | 3 |
| NA PMSA, EM QUANTAS ESCOLAS JÁ TRABALHOU? | |
| Em três ou mais | 7 |
| QUAIS OS CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DA ESCOLA? | |
| Proximidade da escola ao meu endereço residencial | 4 |
| Reconhecimento da escola pela sua qualidade de ensino | 2 |

| | |
|--|---|
| Facilidade de acesso | 4 |
| Interesse em trabalhar na modalidade/EJA | 7 |
| Outros colegas, professores iniciantes, também escolheram essa escola. | 1 |
| TEMPO NA EJA | |
| 3 anos | 1 |
| 5 anos | 1 |
| 6 anos | 5 |

Fonte: A autora, (2020).

Resumidamente, constatou-se que a maioria dos profissionais é do sexo feminino, está na faixa etária de 30 a 40 anos, todos cursaram licenciatura e bacharelado em suas respectivas áreas, como Arte, Biologia, Geografia (2), História e Matemática (2). Todos cursaram a formação inicial no ensino público. Os docentes que responderam ao questionário têm de 3 a 6 anos de serviço na Rede Municipal de Ensino em Santo André, sempre na EJA. A maioria dos docentes aponta já ter desempenhado outras funções anteriores à docência, principalmente, funções administrativas, como vendas e recursos humanos.

Apenas dois docentes não exercem outra função além de sua atuação na Rede Municipal de Santo André. Os demais atuam na EJA em Santo André e também em outras redes de ensino, públicas ou privadas. Há ainda uma docente que trabalha como artista visual e designer. Em relação à jornada de trabalho, a maioria dos docentes trabalha mais de 40 horas semanais, principalmente aqueles que atuam em duplo vínculo trabalhista (acúmulo de cargo).

Todos os docentes participantes desta pesquisa responderam já ter atuado em três ou mais Unidades Escolares, pois, inicialmente, a atribuição de aulas na modalidade de EJA acontecia semestralmente. Geralmente o bloco de escolas é formado por duas Unidades Escolares, porque uma só não é suficiente para contemplar a carga horária mínima (12 aulas), portanto, os docentes chegavam a atuar em quatro unidades escolares ao ano (duas no primeiro semestre e outras duas no segundo semestre letivo).

Atualmente, as atribuições são anuais, permitindo que o docente permaneça na mesma unidade escolar por todo o ano letivo, possibilitando assim o fortalecimento

de vínculo com os estudantes. Para a EJA, o estabelecimento deste vínculo é primordial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos vêm buscar na escola algo além da elevação da escolaridade mas, sobretudo, pertencimento a um espaço e seu reconhecimento como sujeito de direitos. Para tal, o percurso do Ensino Fundamental com docentes que já os conhecem, sabem de suas histórias de vida, principalmente de sua luta contra a exclusão social, figuram como elementos básicos para o fazer pedagógico, tanto para os docentes quanto para os discentes.

5.2 As entrevistas

Após o levantamento do perfil dos participantes, foram realizadas as entrevistas. Elas foram agendadas por telefone e feitas através da plataforma *meet*, em decorrência da pandemia. Os dados gerados foram transcritos (ANEXO 1) e, após serem lidos inúmeras vezes, apresentaram-se duas categorias para referenciar a análise. São elas: “o início da docência e o processo de indução” e “propostas de indução e ações formativas”.

5.2.1 O início da docência na EJA e o processo de indução

Com o objetivo de entender o caminho trilhado pelos docentes até a regência, perguntou-se aos entrevistados como foi sua aprendizagem da docência. A maioria deles relatou que este desenvolvimento se deu na prática. Embora tenham realizado disciplina de estágio durante a formação acadêmica, apenas ao assumirem turmas como professor regente, já formados, é que puderam vivenciar a aprendizagem da docência na prática. As falas a seguir ilustram essa afirmação:

Docente 3 -“Eu considero que tive uma boa formação na graduação, entretanto por mais que haja discussões sobre o ensino de arte, políticas educacionais, disciplinas de didática... nada nos prepara para a realidade”

Docente 4 -“Eu diria que o Magistério contribuiu imensamente para a minha prática, pois aprendi muito sobre a didática, teorias de ensino, escrita de projetos, planejamento e etc, me referenciando teoricamente”

Docente 5 - “Cursei minha licenciatura e bacharelado na Fundação Santo André, no curso de Geografia, sendo de fundamental importância para a formação inicial, principalmente porque a carga horária do curso era composta em sua maioria por disciplinas da licenciatura, em conjunto com outras ciências oferecidas, mesclando em muitos momentos alunos de outros cursos e especializações.”

Docente 6 - "Minha formação foi extremamente tradicional e conteudista, aprendi muito sobre matemática, mas não em como ensinar. No começo tive muita dificuldade em ensinar conceitos básicos, como a divisão, por se automático para mim. Aprendi na prática e pesquisando formas de fazer essa transposição didática."

Analisando as respostas dos participantes da pesquisa, pode-se fazer relações com o trabalho de Fiorentini e Crecci (2016), onde citam o pensamento de Cochran-Smith e Lytle, em que se explicitam três possíveis caminhos para a aprendizagem da docência (as relações entre o conhecimento teórico e o prático).

A primeira concepção estabelece um relacionamento que as autoras denominam de "conhecimento-para-prática", pois parte do pressuposto de que os acadêmicos e especialistas geram os conhecimentos formais e teorias para que os professores os aprendam para utilizar ou aplicar na prática.[...] (FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 511).

Segundo os autores, este conhecimento formal vai ser fundamental para profissionalizar sua atuação em sala de aula. Assim, quanto mais ele buscar estas informações em outros ambientes, como cursos, palestras e técnicas de aperfeiçoamento, mais ele terá a acrescentar na sua prática cotidiana com seus alunos .

Já a segunda concepção

pressupõe que os conhecimentos essenciais para o exercício da docência são de natureza prática e, portanto, não podem ser ensinados, mas aprendidos tácita ou reflexivamente na prática, podendo evoluir com a experiência e mediante interlocução com professores experientes ou considerando a reflexão do professor sobre sua própria prática. Essa concepção de aprendizagem docente estabelece um relacionamento entre conhecimento e prática que é caracterizado pelas autoras como "conhecimento-na-prática" (FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 511)

Portanto, a prática, simples e puramente, aplicada à autorreflexão e o compartilhamento de ideias com os professores mais experientes, tornará, dia após dia, o exercício da função docente mais embasado e eficiente. Apesar de toda teoria absorvida, só mesmo o convívio diário e suas aplicações em sala de aula farão com que a jornada docente se esclareça e se abra às possibilidades.

É valendo-se dessa perspectiva que Cochran-Smith e Lytle apresentam uma terceira concepção de aprendizagem docente que denominaram de "conhecimento- da-prática". Nessa concepção, o conhecimento relativo ao ensino é visto como um saber que não pode ser cindido em conhecimento formal (ou teórico) e conhecimento prático. O conhecimento que os

professores precisam para ensinar bem é gerado quando eles consideram suas próprias práticas como objeto de investigação intencional, considerando as teorias produzidas por outros como aportes ou referências que ajudam a problematizar, interpretar e compreender a prática de ensinar. Trata-se, portanto, de um conhecimento da prática, do qual os professores se apropriam quando geram o conhecimento local "da" prática, trabalhando em comunidades de investigação (FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 511).

Segundo os professores, a aprendizagem da docência está ocorrendo muito mais na prática do que num conhecimento que possa ser construído da prática realizada em sala de aula.

Para ampliar essa questão, foi questionado também quais as contribuições da sua formação inicial para a prática docente e quais lacunas encontrou no início das atividades com os alunos. A maioria dos relatos apontou que a formação inicial ficou centralizada na teoria. A prática só foi vivenciada na condição de professores formados e inseridos em suas primeiras turmas.

Uma das lacunas encontradas na formação inicial foi a ausência de cursos ou disciplinas específicas da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, a falta de discussões acerca da temática étnico-racial, de gênero e a respeito das perspectivas do professor e do funcionamento da rede educacional foram apontados como conteúdo que não foram discutidos nesse início da sua formação.

A dificuldade com a transposição didática também foi apontada como uma questão que precisa ser superada. Muitas vezes, o docente domina a disciplina, porém não consegue transformar o conhecimento científico em conhecimento a ser ensinado. A ausência da vivência escolar foi apontada como uma das lacunas da formação inicial, como é possível identificar em suas falas.

Docente 2 - " a oportunidade de organizar cursos de extensão com foco na formação de professores de Biologia, durante a graduação, foi enriquecedor. Porém, considero que a maior contribuição para minha prática docente foi o trabalho de dois anos como bolsista Capes/MEC no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Aprendi demais neste período, tive contato com escolas, com os estudantes, gestão, professores e realizamos coletivamente muitos trabalhos bacanas, principalmente com atividades práticas de Ciências. Estas vivências trago até hoje e gosto muito de trabalhar com aulas práticas, tanto na EJA, quanto no regular. Em relação às lacunas, a que considero a maior na formação inicial foi o não contato com a Educação de Jovens e Adultos."

Docente 7- "O Magistério era realizado em 4 anos, com pouco conteúdo teórico, mas com muitas aulas práticas e estágio, que permitiram contato com o universo escolar e interação com os demais alunos da instituição escolar. Esse contato direto com o cotidiano da escola foi uma importante contribuição para minha formação inicial." As lacunas consistem em uma educação

reprodutivista, poucas discussões teóricas, era um ensino voltado ao fazer.

Buscando aproximação da modalidade em questão, os docentes foram indagados sobre como foram seus primeiros anos na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Santo André. A intenção era identificar os desafios, obstáculos, conquistas e potencialidades vivenciados no início da carreira desde seu ingresso até os dias atuais.

Destaca-se a falta de conhecimento dos professores iniciantes sobre a Educação de Jovens e Adultos, que mostra como desafio a dificuldade em conhecer a realidade dos alunos e seus objetivos ao procurar a escola após um hiato em seu percurso acadêmico. A semestralidade do curso foi citada como uma adversidade inicial, pois há necessidade de condensar conteúdos em detrimento daquilo que é mais significativo para determinada turma, de acordo com sua caracterização. Eles disseram:

Docente 1 - “Penso que entrei na rede em um bom momento, pois pouco depois que iniciei como professora fiz parte do grupo de reorganização curricular da rede e esse processo foi fundamental na consolidação da minha prática docente. Nesse movimento eu consolidei alguns conceitos e tive contato com outros novos para mim que hoje são fundamentais na minha prática.”

Docente 2 – “Inicialmente, foi o desafio de assumir uma sala de aula pela primeira vez, conhecendo pouco da realidade da EJA. Acredito que isto tenha motivado a mim e outros colegas da mesma unidade escolar (a maioria recém ingressantes também) a cursar juntos uma especialização em Educação de Jovens e Adultos.”

Docente 4 - “Eu trabalho há 12 anos na rede municipal de São Bernardo, com educação infantil, então tudo na EJA para mim foi desafiador. Na EJA atuo como professora de Matemática, disciplina em que os alunos apresentam muitas dificuldades, então tive que ‘aprender’ a ensiná-los (claro que tive ajuda de profissionais maravilhosos da rede, que me acolheram e me auxiliaram). Pensar nos conteúdos (não aqueles previstos pro ensino regular) e adapta-los para a realidade da EJA, conhecer a história dos alunos, tornar-me mais ‘humana’ (a EJA tem um poder humanizador, quando paramos para ouvir as história dos alunos) são alguns dos obstáculos e potencialidades que tenho vivenciado nesse período que atuo na EJA.

Docente 5 - “ Um dos desafios é o planejamento adequado à realidade dos alunos do EJA, respeitando seus conhecimentos e experiências de vidas trazidos na sala de aula, além de poder fazer com que o aluno se aproprie de suas possibilidades de superação das suas realidades e expectativas.”

Docente 6 “Aprendi que a EJA é muito além do conteúdo tradicional e

avaliações como existe no ensino regular. Um desafio é fazer com que o aluno aprenda o que ele precisa em um curto intervalo de tempo e com a carga emocional que muitas vezes traz para escola.”

Docente 7 - “ O desafio consiste em ajudar esse aluno que está procurando a escola, ele precisa ser ouvido para progredir, para isso precisei aprender bastante sobre o que ensinar e como ensinar. Já obtive muitas conquistas nessa modalidade...”

Em relação à indução dos docentes em suas primeiras unidades escolares, recém-chegados à EJA da Rede Municipal de Santo André, os profissionais foram indagados acerca de como foi o acolhimento e principalmente em quem esses profissionais buscaram apoio e como foi essa ajuda.

As dificuldades iniciais citadas foram a respeito da indisciplina dos estudantes adolescentes e, conseqüentemente, o trabalho pouco produtivo que geravam. Inicialmente houve frustração por parte dos docentes, porém, alguns relataram que a equipe gestora veio colaborando na resolução de alguns “casos” considerados mais difíceis. A apresentação dos materiais utilizados pela rede municipal também foi citada como primordial, uma vez que a concepção e o embasamento teórico assumidos pela rede serviram de parâmetro para balizar o fazer docente.

Os professores experientes também foram lembrados. Eles figuram como fonte de inspiração e conselhos aos iniciantes. Entender as especificidades da EJA em relação ao Ensino Regular e suas diferenças foram alguns dos desafios citados. Os cursos de especialização e extensão universitária oferecidos pelo próprio município em conjunto com universidades da região vem contribuindo para a formação dos profissionais.

Docente 2 - “Ingressei em uma escola longe de casa e com uma realidade pouco conhecida e vivenciada até então. Um dos desafios foi a indisciplina de alguns alunos adolescentes que vieram da rede estadual e com uma realidade pessoal difícil (dificuldade socioeconômica, violência da região, etc.) ...E também não foi um trabalho individual, foi um processo que envolveu toda a equipe docente e a gestão escolar, já que essa dificuldade era geral”

Docente 3 – “Tive o privilégio de ser muito bem acolhida na escola que iniciei, contei com apoio de todos da gestão, me auxiliaram a entender a dinâmica da escola, as características da rede, participaram ativamente dos meus projetos e sempre se mostraram disponíveis”

Docente 4 - “[...] na primeira escola que trabalhei, iniciei no mês de maio e fui muito bem recebida pela equipe gestora, que me apresentou para o grupo de professores e me disponibilizou o material utilizado pela rede de Santo André.”

Docente 5 - “[...] A equipe gestora me recepcionou muito bem, disponibilizando os equipamentos e atendendo as demandas, prontamente solicitadas, auxiliando nas nossas práticas e possibilidades em sala de aula aos educandos. Além disso, propiciaram um ambiente acolhedor e inclusivo, tanto aos professores quanto os funcionários. Recorri em grande parte a assistente pedagógica e a direção”.

Docente 6 - “[...] fui muito bem acolhida na escola que ingressei, a equipe gestora era maravilhosa na época e sempre estava à disposição para nos ajudar no que fosse necessário. Um desafio inicial foi saber separar a EJA do ensino regular e perceber que são duas modalidades bem diferentes”.

Docente 7 - “[...] A equipe gestora que me acolheu inicialmente era composta por profissionais que eu tenho muita admiração intelectual, com exemplos de luta pela modalidade da EJA, aprendi muito com eles nesse primeiro contato com a EJA. Contudo, quem mais me ajudou nesse período foram os outros professores que atuavam na mesma escola e para quem eu pedia ajuda no dia a dia, assim fui aprendendo nas trocas e, em momentos coletivos.”

5.2.2 Processos de indução e as ações formativas

Quando questionados sobre as ações formativas desenvolvidas na própria escola nos primeiros anos de trabalho na Rede Municipal de Santo André e quais suas contribuições para o desenvolvimento profissional, os docentes responderam que as formações oferecidas pelas Professoras Assessoras de Educação Inclusiva (PAEIS) a respeito dos estudantes com deficiência, público bastante presente na EJA, foram relevantes.

Também apontaram que o “Projeto Pela Vida Não à Violência”, voltado ao diálogo e mediação de conflitos entre os estudantes, sobretudo adolescentes, auxiliou os docentes em relação à sua postura no relacionamento com e entre os discentes, buscando compreender o cerne da violência e suas consequências para a vida dos alunos. Outro projeto, o “Tô no Rumo”, oferecido pela ONG “Ação Educativa”, foi citado como relevante, pois os docentes tinham a oportunidade de realizar oficinas sobre carreira e profissões junto aos alunos.

Algumas formações realizadas pelas Assistentes Pedagógicas em Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS) como leitura de textos, apresentação de obras de autores que tratam da temática da modalidade e discussão de situações vivenciadas na sala de aula também foram de muita relevância. Um ponto negativo apresentado foi a burocratização das “RPS”, ou seja, tem sido um espaço formativo restrito aos informes, as professoras não relatavam as práticas de formação que ocorriam nos

encontros pedagógicos na escola. A leitura de um texto e a troca de experiências não são suficientes para qualificar a prática do professor, seu desenvolvimento profissional.

Como apontado no referencial teórico, a aprendizagem da docência depende das relações teórico-práticas estabelecidas em grupo, coletivamente, a partir da prática realizada na sala de aula. A reorientação curricular da EJA no Município surgiu na maioria das falas, este movimento aconteceu por alguns anos e contou com formações realizadas por professores especialistas de cada componente curricular, leituras e reuniões para discussão da elaboração curricular específica para a EJA. Os eventos semestrais como “Rede em Roda” e “Compartilhando Saberes” também surgem como espaços formativos, onde há apresentação de práticas desenvolvidas na modalidade e discussões acerca do que foi realizado no período, proporcionando que os docentes interajam e compartilhem suas experiências.

Docente 2 - “(...) tivemos algumas ações formativas das PAElS da unidade escolar muito interessantes (a dos alunos TEA foi enriquecedora e lembro como hoje, embora faça alguns anos). Tivemos também formação com uma equipe do projeto Pela Vida não à Violência (que inclusive desenvolveu um trabalho bacana com os alunos adolescentes da escola), e formações mais curtas nos horários da RPS, apenas com leituras de textos e discussão entre o grupo.”

Docente 3 - “(...) antes tínhamos leituras, discussões sobre a reorganização curricular, além da preocupação das assistentes pedagógicas em reservar espaço para que pudéssemos dialogar e trabalhar. Hoje infelizmente quase nunca temos algo realmente formativo, sempre as reuniões semanais são cheias de comunicados e demandas burocráticas, não consigo mais enxergar essas reuniões como um espaço formativo.”

Docente 4 - “(...) as ações formativas ocorrem no momento da reunião pedagógica semanal e nas reuniões pedagógicas. Na minha opinião a pauta formativa acaba ficando prejudicada, por causa da demanda burocrática que também é feita nesse momento. Tive formações importantes, como discussões sobre o currículo da EJA, sobre dificuldades de aprendizagens, entre outras, mas acredito que este momento formativo poderia ser melhor qualificado.”

Docente 5 - “(...) as formações ocorrem normalmente no período destinado ao planejamento, chamado de RPS (Reunião de Planejamento Semanal), nas salas de aula ou nas salas dos professores, compartilhando espaços com outros ciclos. Além disso, alguns professores, me incluindo, participaram da reelaboração das discussões curriculares e propostas durante as gestões passadas.”

Docente 6 - “(...) bom, no começo estávamos discutindo sobre o currículo da que seria implantando na Rede de Santo André, então discutíamos esses

materiais em Reunião. Em minha opinião esse movimento foi muito importante para a construção do currículo que temos hoje.”

Docente 7 - “(...) o município sempre ofereceu cursos e capacitações, encontros de compartilhamento de saberes e práticas, nos quais é possível acompanhar o trabalho dos colegas e mostrar o seu.”

Por fim, foi questionado a respeito de quais ações formativas poderiam ser oportunizadas pela Rede Municipal aos professores iniciantes, tendo em vista um ingresso e um acompanhamento implicado com a formação do professor. Dentre as respostas figuram sugestões para que a Secretaria de Educação oportunize formações específicas sobre a EJA, formações contínuas sobre práticas docentes em cada área do conhecimento e principalmente acerca de interdisciplinaridade, também sobre a história da EJA em Santo André e sua concepção.

Outro fator lembrado foi a importância de espaços de discussão sobre como trabalhar na perspectiva do currículo integrado (consta do Plano Municipal de Educação 2015 – 2025), o uso de tecnologias no ensino da EJA, elaboração de práticas significativas tanto de alfabetização e letramento para adultos, quanto de alfabetização científica e cartográfica, além de práticas significativas em Matemática e a elaboração de projetos de Arte e vivências. As falas a seguir ilustram os interesses dos professores entrevistados:

Docente 1 – “ (...) Primeiro tem que ter um projeto de formação, com um ideal por trás. Primeiro precisa mostrar a historicidade da EJA, desde a Primeira República até hoje. Seria um curso e não formações desconectadas. Falar de educação de trabalhadores, os sujeitos da EJA, diversidade. Pra que serve a EJA, educação profissional, a importância da formação de professores, o que é currículo, BNCC, reafirmar a importância de um currículo para EJA, que não seja mínimo. Falar de políticas públicas para EJA, como ela se efetiva ao longo da História. Fortalecimento da EJA, o que é trabalho e como isso impacta na vida dos nossos estudantes, que trabalham doze horas por dia e vão pra escola. Eles precisam ouvir aquilo que buscam na escola, não dá pra ficar falar qualquer coisa com esse aluno. O semestre passa rápido, é necessário fazer recortes nos conteúdos para caber nesse período, de acordo com a caracterização das turmas e suas necessidades.

Docente 2 - “(...) o quanto a rede municipal e a escola puderem contribuir para este início, melhor. A secretaria precisa oportunizar formações iniciais específicas sobre a modalidade EJA, formações contínuas sobre práticas docentes de cada área de conhecimento, formações efetivas sobre práticas interdisciplinares...”

Docente 3 - “(...) poderíamos utilizar nossas reuniões pedagógicas para encontros formativos por disciplina.”

Docente 4 - "() precisamos de formações específicas para a EJA, como ocorre o aprendizado desses alunos, práticas de sucesso, formações específicas para as áreas de conhecimento com materiais que podem ser utilizados em sala de aula."

Docente 5 - "(...) a história da EJA Santo André, sua proposta de trabalho pedagógico, além de como se dão as práticas, num encontro que poderia ser durante o horário de aula a esses professores ingressantes. Além disso, disponibilizar cursos para que os professores façam sua autoavaliação e os instrumentalizem com mais processos e práticas educativas."

Docente 6 - "(...) o porquê que o aluno da EJA é diferente do aluno do Ensino Regular; Tecnologia na EJA. Projeto Integrado, o que é? Como trabalhar interdisciplinar e com temas variados? Como abordar o conteúdo usando o dia a dia do aluno?"

Docente 7 - "(...) como trabalhar interdisciplinarmente por meio de Currículos Integrados voltados ao contexto social, econômico e cultural dos alunos..."

A partir da análise dos dados e baseada nas leituras sobre o tema abordado, foi possível gerar um produto que pretende fomentar as ações propostas nesta pesquisa, de modo a possibilitar mais recursos na formação inicial e contínua, principalmente destes profissionais em início de carreira, proporcionando-lhes oportunidades e motivando-os a seguir neste caminho, trabalhando com qualidade e seguros de sua prática.

6 PRODUTO

O curso de Mestrado Profissional em Educação tem como diferencial a discussão e reflexão de experiências vivenciadas e/ou observadas da prática docente, por aproximar-se da realidade cotidiana das escolas. Independente da etapa ou modalidade de ensino, tem por exigência final um produto que possa contribuir na busca de melhorias na área de educação, principalmente em relação à formação de professores.

Como proposição do presente estudo, é proposta a escrita de um e-book voltado para a formação inicial e indução docente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Nesta publicação será possível acessar textos que contextualizam a modalidade no cenário nacional, assim como sugestões de planejamentos e ações tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais da EJA. Serão disponibilizadas ainda histórias e experiências significativas vivenciadas por professores e alunos.

Conforme experiência vivenciada durante o Mestrado Profissional, ficou evidente a necessidade de aproximação da universidade com a escola, oportunizando espaço de formação e discussão. Para isso, sugere-se, além do texto desta dissertação o uso do ebook, que apresentará de maneira contextualizada a modalidade no país e no município de Santo André, conhecer quem são os sujeitos da EJA e como o mundo do trabalho os impacta em seu processo de aprendizagem. Além disso, é fundamental a proposição de estratégias para um processo de indução e acolhimento que permita aos docentes refletir sobre sua prática, apoiados teoricamente por pesquisadores da educação e, principalmente, da Educação de Jovens e Adultos, assim como a socialização de relatos de colegas docentes e gestores de EJA.

Resumidamente, o produto desta pesquisa tem o objetivo de fomentar a discussão e reflexão sobre o início da docência, porém, extrapolando o ambiente das unidades escolares, demonstrando a necessidade latente de diálogo com o ensino superior e a formação de professores nos cursos de licenciatura e pós-graduação. O Mestrado Profissional em Educação, em oposição ao mestrado acadêmico, mostra-se capaz de problematizar realidades vivenciadas na escola e trazê-las para debate e construção de saberes, alinhadas à formação docente e concepções epistemológicas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou investigar a importância do processo de indução docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Os docentes entrevistados puderam relatar suas experiências e sentimentos ao assumirem suas turmas de EJA na Rede Municipal de Santo André, também pudemos conhecer as ações formativas oferecidas aos docentes iniciantes e avaliar quais delas poderiam ter sido oferecidas, porém não aconteceram.

Os docentes entrevistados têm até seis anos na docência, são concursados na EJA do município de Santo André, oriundos do concurso realizado no ano de 2014 para os anos finais do Ensino Fundamental, que nesta rede só é ofertado na modalidade de educação de Jovens e Adultos. Portanto, os docentes atuam exclusivamente na EJA. São professores especialistas nas disciplinas que lecionam, alguns cursaram Pedagogia ou ainda o Magistério. Foram unânimes em descrever que aprenderam o fazer docente na prática, em seus primeiros anos de regência.

Os entrevistados responderam à seis perguntas a respeito de sua indução docente, assim como as dificuldades e obstáculos com os quais se depararam no início de suas carreiras, sobretudo na modalidade EJA. A partir de então, foram elencadas duas categorias principais: 1) O início da docência na EJA e processo de indução e 2) Processos de indução e ações formativas.

A pesquisa foi balizada pelo referencial teórico sobre indução docente e formação de professores, assim como o referencial que trata da Educação de Jovens e Adultos. Após a observação dos dados levantados, foi percebida a ausência de formação específica para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Além disso, se faz urgente conhecer a realidade dos estudantes, suas necessidades e expectativas. Outra questão observada é a de construir conhecimento junto com os estudantes adultos.

Um dos desafios dos docentes iniciantes é encontrar estratégias para traduzir para o saber formal, os conhecimentos vivenciados pelos estudantes, com suas histórias de vida e experiências. O docente precisa caracterizar sua turma para ter elementos de escolha dos conteúdos e elaborar o planejamento do semestre.

O trabalho coletivo da equipe gestora e sua presença constante no dia a dia, apoiando os docentes recém-chegados e mediando os conflitos imprime segurança para que estes profissionais se sintam mais seguros e confiantes. As formações sobre

a história da EJA no Brasil e a contextualização da criação da modalidade no Município foram primordiais para o acolhimento e permanência dos docentes iniciantes, foram práticas significativas.

Em relação à indução, ficou evidente que o fazer docente se consolida na prática, e que não há um modelo de preparação prévia dos professores para realidades com as quais se depararão. A aprendizagem da prática se dá ao longo dos primeiros anos de regência, apesar do acolhimento por parte das equipes gestoras tenha figurando como primordial para o início dos docentes em suas respectivas unidades escolares.

As ações formativas oferecidas pela rede foram relevantes para os docentes recém-chegados à escola. Contudo, muitos afirmam que existem lacunas na formação e que a escola poderia ser o local para o desenvolvimento profissional.

Para os professores, determinados “casos particulares de ensino” poderiam ser discutidos e ampliados em reuniões pedagógicas semanais que, muitas vezes, acabam por ocupar-se de assuntos burocráticos da unidade escolar, se distanciando das discussões pedagógicas.

Ainda foram apontados cursos e formações oferecidas pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos aos docentes de EJA. A intenção foi oferecer subsídios mínimos para que estivessem preparados para realidades com as quais se deparariam em sala de aula: situações de violência, desemprego, vulnerabilidade social, preconceito, entre outros.

Retomando o tema desta pesquisa, que investigou estratégias de indução do professor na modalidade de EJA, observou-se o apontamento dos professores entrevistados sobre o acolhimento por parte das equipes gestoras, que é fundamental para o início na unidade escolar, porém afirmam ainda que cursos e formações sobre a historicidade da EJA no Brasil e no município de Santo André trariam elementos importantes aos docentes iniciantes.

Foi sinalizada também a relevância de formações a respeito de quem são os sujeitos da EJA e sua diversidade, além de instruções sobre o mundo do trabalho e políticas públicas para a modalidade. Esta pesquisa constatou nos relatos que os professores são atores de um percurso educacional importante, sobretudo de conquistas e possuem especificidades no contexto da educação básica no país. Destaca-se ainda que são necessárias especializações contínuas sobre a prática docente, tendo a escola como espaço privilegiado de formação que poderia ser

oportunizada pelas equipes escolares, em momento de reuniões pedagógicas semanais, revisitando e discutindo o currículo para a modalidade e os documentos oficiais da escola, como o PPP, Projeto Político Pedagógico.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000.

ARROYO, M. G. **Passageiros da Noite**: do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BECK, C. (2016). **Método Paulo Freire de alfabetização**. Andragogia Brasil. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/metodo-paulo-freire-de-alfabetizacao/> Acesso em: 15 maio 2020.

BEISIEGEL, C. R. . Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Jan./Abr. 1999, nº 4, p. 26-34. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE04/RBDE04_04_CELSO_DE_RUI_BEISIEGEL.pdf . Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. **Educação para Jovens e Adultos**: ensino fundamental: proposta curricular 1º segmento/ Coordenação e Texto Final Vera Masagão Ribeiro- São Paulo: Ação Educativa. MEC, Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: **Diário Oficial da União**. Brasília: [s.n.], 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 maio 2020.

CASCIANO, R. L. . Onde está a Didática como núcleo articulador da formação e da atuação profissional dos egressos da Pedagogia? In: **IX Encontro Brasileiro da RED ESTRADO**. Disponível em: <http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/551/original/texto.pdf> Acesso em: 16 maio 2020

CAPUCHO, V. **Educação de Jovens e Adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção educação em direitos humanos, vol. 3. 158 p.

CONCEIÇÃO, J. L. M. da. Jesuítas na educação brasileira: dos objetivos e métodos até a sua expulsão. **Revista Educação Pública**. ISSN: 1984-6290 - B3 em ensino - Qualis, Capes, 7 fev. 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/3/jesutas-na-educacao-brasileira-dos->

objetivos-e-mtodos-at-a-sua-expulso. Acesso em: 15 maio 2020.

DAYRELL, J. T. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 53-67.

DEFOURNY, V. Valorizar a educação de jovens e adultos. **Tendências/Debates Folha de São Paulo- Opinião**. São Paulo, 22 março 2009. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2203200909.htm>. Acesso em: 16 maio 2020.

DEJA. **Tecendo vivências**: a educação de jovens e adultos. Santo André, 1989- 2016/ [coordenação e texto Marly Rodrigues]. Santo André, SP: Prefeitura Municipal de Santo André, 2016. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0050266591310127dbe8b>. Acesso em: 08 jun. 2020.

FIORENTINI, D; LORENZATO, S. **Investigação em educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

FIORENTINI, D; CRECCI, V. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0505.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2020.

FIORENTINI, D; CRECCI, Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação docente**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Raquel%20Meirelles/Downloads/74-Texto%20do%20artigo-212-1-10-20180703%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Raquel%20Meirelles/Downloads/74-Texto%20do%20artigo-212-1-10-20180703%20(2).pdf). Acesso em 11 jun. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. Série Educação. São Paulo: Ática, 1999.

GADOTTI, M. **Educação Popular e Educação ao Longo da Vida**. Coletânea de Textos. CONFITEA Brasil +6. Brasília: MEC/Secadi, 2016.

HADDAD S.; PIERRO, M. C. D. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Print version ISSN 1413-2478. Rev. Bras. Educ. no.14, Rio de Janeiro May/Aug. 2000.

Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=en. Acesso em: 15 maio 2020.

JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. 458 p. UNESCO Office in Brasilia [746], Brazil. Ministry of Education [746], 2009. ISBN:978-85-60731-35-0. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187191>. Acesso em: 16 maio 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciência da Educação**. São Paulo, nº 8, jan/abr 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0505.pdf>. Acesso em: 16 maio 2020.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas e programas de indução na docência na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47 n. 166 p. 1224-1229 out/dez. 2017. ISSN 0100-1574. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144322>. Acesso em: 14 maio 2020.

MINAYO, M.C de S. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. (org.) Petrópolis-RJ, 2001.

NONO, M.A. **Professores iniciantes**: om papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PAIVA, V.P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P.L.O. A pesquisa sobre professores iniciantes, algumas aproximações. **Educação em revista**. vol.26, n.3, Belo Horizonte, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03.pdf>. Acesso em: 16 maio 2020.

PRÍNCEPE, L.; ANDRÉ, M. Condição de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem fronteiras**, v.19, n. 1, p.60-80, jan.abr de 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/princepe-andre.pdf>. Acesso em: 16 maio 2020.

PORTAL MEC. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996 – 2004**. Brasília 2007. 186p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=657-vol1ejaelt-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 15 maio 2020.

ROMÃO, J. E. Educação profissional do séc. XXI. Boletim Técnico do Senac. **A Revista da Educação Profissional**, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/Raquel%20Meirelles/Downloads/533-Texto%20do%20artigo-1017-1-10-20171027%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Raquel%20Meirelles/Downloads/533-Texto%20do%20artigo-1017-1-10-20171027%20(1).pdf). Acesso 09 jun. 2020.

SANTO ANDRE. **Departamento de Educação Jovens e Adultos**. Disponível em: <https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/joomla-pages-iii/categories-list/31-secretarias/educacao/719-eja>. Acesso em: 09 jun. 2020.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev., 1ª reimpr. Campinas, SP: **Autores Associados**, 2011. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/glaucialwcena/dermeval-saviani-pedagogia-historicocritica-primeiras-aproximaes>. Acesso em: 16 maio 2020.

SILVA, N. N. da. Educação de Jovens e Adultos: alguns desafios em torno do direito à educação. **Revista Paidéia** r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum. e Soc., Univ. Fumec Belo Horizonte. Ano 6 n. 7 p. 61-72 jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/download/951/722>. Acesso em: 20 maio 2020.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. . Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251-268, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400251&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 jun. 2020.

SOUZA, R. S. **.A política educacional da administração do Partido dos Trabalhadores em Santo André: a educação de jovens e adultos.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010 - ISSN: 1676-2584
Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

VEIGA, I. P. A. (org.) **A aventura de formar professores.** Campinas-SP: Papirus, 2009.

APÊNDICE 1



Instrumento de Coleta
de dados Questionário da
Pesquisa

Mestranda: Renata Cristina Polydoro

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade

O objetivo desta pesquisa realizada na Universidade Municipal de São Caetano do Sul é, sob a ótica do professor da EJA, quais as estratégias formativas contribuem no processo de indução. Pretende-se com o questionário abaixo elaborar uma caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa (professores da EJA).

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE da EJA

Nome completo: _____

Sexo: _____

Idade: _____

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1. Marque todas as alternativas vivenciadas em seu percurso acadêmico:

- () Ensino médio
- () Ensino Médio Técnico
- () Magistério
- () Normal Superior
- () Graduação _____
- () Pós- Graduação

2.2 A sua formação inicial foi realizada em qual tipo de instituição e em qual modalidade?

() Privada

() Presencial

() Pública

() À distância

3. CARREIRA DOCENTE

- 3.1. Há quanto tempo você atua como professor (a) na Rede Municipal de Santo André? _____
- 3.2. Antes de iniciar como professora atuou em outras funções/profissões?
 Sim Quais _____
 Não
- 3.3. Além do vínculo empregatício com a Rede Municipal, você desempenha outra atividade profissional?
 Não.
 Sim. Qual _____
- 3.4. Qual sua jornada de trabalho? 30 horas 40 horas
- 3.5. Desde a sua admissão em quantas escolas você trabalhou?
 Apenas uma escola Em duas escolas Em três ou mais escolas
- 3.6. Em relação à sua escola atual indique os critérios que justificam sua escolha:
 Não tive outra opção.
 Proximidade da escola ao meu endereço residencial.
 Facilidade de acesso
 Reconhecimento da escola pela sua qualidade de ensino
 Acolhimento dos parceiros e relacionamento interpessoal
 Outros colegas, professores iniciantes, também escolheram essa escola.
 Interesse em trabalhar com esse segmento de ensino / EJA.
- 3.7 Há quanto tempo você trabalha na EJA? _____
- 3.8 Quais as dificuldades enfrentadas no seu trabalho (EJA)?

APÊNDICE 2



Instrumento de Coleta de dados Entrevista com os professores iniciantes da EJA

- 1) O que te mobilizou na escolha pela carreira docente?
- 2) Fale um pouco sobre sua formação inicial? Quais as contribuições da formação inicial para a sua prática? Quais lacunas você identificou após o início das atividades com os alunos?
- 3) Quais desafios, obstáculos, conquistas e potencialidades você tem vivenciado neste início de carreira como professor (a) da EJA na rede municipal?
- 4) Relate os seus primeiros meses na escola. Como você foi seu acolhido (a) pela equipe gestora? Diante dos desafios vivenciados quem te ajudou? A quem você recorreu? Como foi essa ajuda?
- 5) Fale-me um pouco sobre como acontecem/aconteceram as ações formativas desenvolvidas na própria escola, em seus primeiros anos de trabalho na rede. Em sua opinião, quais as contribuições destes momentos para o seu desenvolvimento profissional?
- 6) Em sua opinião, quais ações formativas deveriam ser oportunizadas pela Rede Municipal aos professores iniciantes da EJA, tendo em vista um ingresso e um acompanhamento implicado com a formação do professor?

ANEXO 1

| | 1) O que te mobilizou na escolha pela carreira docente? |
|-----------|---|
| DOCENTE 1 | É um processo, a ideia é fazer algo que queremos fazer, e não o que querem que a gente faça, aí prestei História. Eu acho que a docência deveria ser um caminho obrigatório para qualquer curso, ela forma o caráter político e ético das pessoas. A docência é uma ampla oportunidade de emprego para quem cursa História, Geografia, matemática, enfim. Minha primeira oportunidade foi como plantonista e professor substituto contratado por uma escola privada no ABC. A carreira docente é construída aos poucos, é um fazer-se, tem vários caminhos e possibilidades, e no processo vamos nos reinventando, criando nossa práxis. |
| DOCENTE 2 | Sempre tive muito interesse na área das Ciências da Natureza, especialmente Química e Biologia, mas inicialmente não tinha pretensão de lecionar. Porém, ao entrar na graduação tive contato com a Licenciatura e percebi que realmente iria gostar da área. Acredito que a minha relação com a docência também tem influência familiar, pois a minha mãe é professora (atualmente aposentada) e minha irmã também (atualmente em cargo de gestão). Cresci num ambiente muito relacionado à escola e sempre de forma muito positiva, minha mãe sempre foi apaixonada pela docência. |
| DOCENTE 3 | Enquanto designer sentia pouca liberdade criativa e profissional, por isso busquei uma formação que me possibilitasse explorar isso na educação e na prática artística independente. |
| DOCENTE 4 | Eu fiz Magistério no CEFAM e desde então trabalho na área da educação. Escolhi o CEFAM pela qualidade do ensino (não pelo Magistério) mas acabei gostando da área e me tornei professora. |
| DOCENTE 5 | A possibilidade de realização profissional, pessoal e ter pessoas próximas na família como professores e amigos, sendo de fundamental apoio a escolha da carreira docente. |
| DOCENTE 6 | Foi por acaso que comecei a lecionar, e quando comecei me apaixonei em ver que conseguia fazer com que outras pessoas pudessem aprender o que eu estava ensinando. Além disso, acredito que a escola é a transformação e a opção de mudança para as pessoas. |
| DOCENTE 7 | Comecei cursando o magistério, sempre gostei de estar na escola, ler e desde pequena brincava muito de escolinha. Após concluir a Pedagogia, voltei o interesse pela Geografia e pela Arte, optei pela primeira. Ensinar crianças, jovens, adultos e idosos é muito prazeroso para mim, eu aprendo e sinto que é o meu papel no mundo, estou na carreira há 20 anos. |
| | 2) Fale um pouco sobre sua formação inicial. Quais as contribuições da formação inicial para a sua prática? Quais lacunas você identificou após o início das atividades com os alunos? |
| DOCENTE 1 | Sou bacharel e licenciado em História pela UNIFESP, quando cursei, bacharelado e licenciatura eram realizados junto, hoje houve reformulação do curso e as modalidades são separadas. Tinha uma disciplina, além dos estágios 1, 2 e 3. Onde cada um aborda uma parte da docência. Mas os estágios têm pouco tempo e eram realizados em grupo, sempre em escolas públicas, não era permitido fazer em escola particular. Fiz estágio em uma escola estadual de Guarulhos, acompanhava o professor e pensava em temas como cultura escolar, didática, etc. tinha também o curso de formação de professores que era oferecido nos cursos de licenciatura. Eu cursei apenas na História, mas sinto falta de uma discussão mais aprofundada, como no curso de Pedagogia. Se fosse hoje eu teria cursado esta disciplina com o curso da Pedagogia e não no curso de História. Descobri a EJA |

| | |
|-----------|---|
| | apenas no concurso que prestamos em 2014 para a Prefeitura de Santo André. Mas isso é muito particular, do percurso de cada um. |
| DOCENTE 2 | <p>Considero minha formação inicial muito boa. Ao ingressar na escola e conversar com outros professores, percebi bastante a importância de ter tido um ciclo básico de dois anos com todas as áreas das Ciências Naturais (química, física, matemática e biologia) para depois me aprofundar mais em Biologia, que foi a minha própria escolha. Isto, porque, na disciplina de Ciências, no Ens. Fund. II, o professor precisa trabalhar com conteúdo de todas estas áreas e, já ouvi relatos de colegas comentando a dificuldade que sentem por não terem tido uma formação inicial que contemplasse todas as áreas. Além disto, a oportunidade de organizar cursos de extensão com foco na formação de professores de Biologia, durante a graduação, foi enriquecedor. Porém, considero que a maior contribuição para minha prática docente foi o trabalho de dois anos como bolsista Capes/MEC no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Aprendi demais neste período, tive contato com escolas, com os estudantes, gestão, professores e realizamos coletivamente muitos trabalhos bacanas, principalmente com atividades práticas de Ciências. Estas vivências trago até hoje e gosto muito de trabalhar com aulas práticas, tanto na EJA, quanto no regular. Em relação às lacunas, a que considero a maior na formação inicial foi o não contato com a Educação de Jovens e Adultos. Me formei sem ter tido formação para esta modalidade de ensino, entrei na rede de Santo André logo em seguida, conhecendo pouquíssimo sobre a realidade da EJA, pois não tivemos na graduação leituras, discussões ou qualquer outro contato com o assunto. Acredito que, ao menos, ter uma disciplina sobre EJA na graduação poderia despertar discussões sobre esta importante modalidade.</p> |
| DOCENTE 3 | <p>Sinceramente se fosse pelos professores de arte que tive, jamais seria professora de arte (rs). Tive alguns professores excepcionais que enxergaram em mim potencial e contribuíram para que eu me desenvolvesse, principalmente uma professora de matemática que tive na 8ª série. Impossível esquecer ela: uma mulher linda, divertida, inteligente e muito dedicada, foi a única que conseguiu me ensinar para toda a vida. Nunca esqueci dela nem do que me ensinou. Outros professores que tive me ensinaram o que nunca quero ser/me tornar.</p> <p>Considero minha formação no técnico fundamental para a minha prática docente, os conceitos de forma, equilíbrio e composição visual que aprendi utilizo até hoje nas minhas aulas.</p> <p>Eu considero que tive uma boa formação na graduação, entretanto por mais que haja discussões sobre o ensino de arte, políticas educacionais, disciplinas de didática... nada nos prepara para a realidade: a polivalência, o estigma do professor decorador de festinhas, pouco tempo na grade curricular, falta de espaço adequado para as aulas, a resistência dos alunos...</p> |
| DOCENTE 4 | <p>Eu diria que o Magisterio contribuiu imensamente para a minha prática, pois aprendi muito sobre a didática, teorias de ensino, escrita de projetos, planejamento e etc, me referenciando teoricamente. Após o Magistério fiz faculdade de matemática com licenciatura plena, e pouco se trata da Eja nos cursos de formação de professores. Em minha opinião, a principal problemática é a classificação dos alunos nos termos, tomando-se como base o ensino regular. O Eja precisa de um currículo diferenciado, com conteúdos e metodologias específicas.</p> |
| DOCENTE 5 | <p>Cursei minha licenciatura e bacharelado na Fundação Santo André, no curso de Geografia, sendo de fundamental importância para a formação inicial, principalmente porque a carga horária do curso era composta em sua maioria por disciplinas da licenciatura, em conjunto com outras ciências oferecidas, mesclando em muitos momentos alunos de outros cursos e especializações. Grande parte das contribuições vieram da vasta experiência que muitos</p> |

| | |
|-----------|--|
| | <p>professores da academia trouxeram aos discentes, como as questões e discussões envolvidas durante as aulas, as expectativas criadas e projetos realizados em conjunto com a comunidade local, além dos trabalhos de campo que enriqueceram o olhar mais atento e prático a realidade em sala de aula. Uma das grandes lacunas apresentadas durante as formações foram as faltas de discussões sobre as relações étnico-raciais, gênero e perspectivas do professor e a situação das redes educacionais, como a carreira docente e as propostas curriculares, que eram distantes das práticas reais.</p> |
| DOCENTE 6 | <p>Minha formação foi extremamente tradicional e conteudista, aprendi muito sobre matemática, mas não em como ensinar. No começo tive muita dificuldade em ensinar conceitos básicos, como a divisão, por se automático para mim. Aprendi na prática e pesquisando formas de fazer essa transposição didática.</p> |
| DOCENTE 7 | <p>O Magistério era realizado em 4 anos, com pouco conteúdo teórico, mas com muitas aulas práticas e estágio, que permitiram contato com o universo escolar e interação com os demais alunos da instituição escolar. Esse contato direto com o cotidiano da escola foi uma importante contribuição para minha formação inicial. As lacunas consistem em uma educação reprodutivista, poucas discussões teóricas, era um ensino voltado ao fazer. Em metodologia de arte, por exemplo, construímos uma pasta de desenhos copiados e enfeitados sobre datas comemorativas que serviriam de molde para dar aos alunos na disciplina de Educação Artística. Em Língua Portuguesa aprendíamos a seguir a cartilha Caminho Suave para ensinar a criança a decodificar o código escrito, dentre outros exemplos da formação que acabam por dificultar um olhar mais crítico para os conteúdos e currículos. O curso de Pedagogia ampliou minha formação teórica. Já atuava como docente na Educação Infantil quando fiz essa formação e me ajudou a compreender a necessidade de ressignificar o processo de ensino aprendizagem.</p> |
| | <p>3) Quais desafios, obstáculos, conquistas e potencialidades você tem vivenciado neste início de carreira como professor (a) da EJA na rede municipal?</p> |
| DOCENTE 1 | <p>No meu processo de aprendizado de ser professor na EJA tem alguns pontos de partida, e isso está ligado ao meu mestrado, estudei os trabalhadores do Petróleo, quando me deparei com uma bibliografia que traz esses sujeitos como autores que trazem a História a partir da classe trabalhadora, aquela que move a classe trabalhadora. Estudando os trabalhadores do petróleo e ao mesmo tempo lecionando na EJA. Não veja hierarquia na sala de aula, considero meus alunos de EJA como companheiros de trabalho. As experiências que esses sujeitos trazem, como começar a trabalhar muito cedo, ser pai ou mãe solteiro, enfim. Nesse processo de pesquisa e prática, reflexão – ação e eu como militante da educação que sou. Sempre digo: a EJA é um compromisso ético, político e pedagógico. Nos traz a questão da necessidade da defesa da EJA, ser professor de EJA não é apenas lecionar, eleva-se à outra categoria, pois a EJA é um campo de disputas, necessita um posicionamento político. Quando o trabalho é precarizado, reflete na EJA, cada vez mais nosso público está fragilizado, perdendo direitos. Ser apenas professor de EJA não basta.</p> |
| DOCENTE 2 | <p>Inicialmente, foi o desafio de assumir uma sala de aula pela primeira vez, conhecendo pouco da realidade da EJA. Acredito que isto tenha motivado a mim e outros colegas da mesma unidade escolar (a maioria recém ingressantes também) a cursar juntos uma especialização em Educação de Jovens e Adultos. O curso contribuiu, trouxe referências e leituras importantes, porém, senti que o curso deixou a desejar em alguns aspectos e percebo que a vivência em sala de aula e a troca com a equipe docente, contribuiu mais para superar muitos obstáculos. Neste ano, o grande</p> |

| | |
|-----------|--|
| | <p>obstáculo foi a pandemia da Covid-19, que provocou o ensino remoto. Não consegui estabelecer muito vínculo com os alunos desta nova unidade escolar, pois o período presencial foi bem curto. E toda a equipe pode constatar o quando este tipo de ensino é prejudicial, especialmente na Educação de Jovens e Adultos. Este fato evidenciou ainda mais a desigualdade social que é a realidade de muitos dos nossos estudantes e demonstrou que a EJA é a mais vulnerável e prejudicada neste tipo de ensino e a falta de apoio e orientações voltadas à EJA por parte da Secretaria Municipal de Educação, também se tornou um dificultador, apesar da boa vontade da equipe docente e gestora da U.E.</p> |
| DOCENTE 3 | <p>Penso que entrei na rede em um bom momento, pois pouco depois que iniciei como professora fiz parte do grupo de reorganização curricular da rede e esse processo foi fundamental na consolidação da minha prática docente. Nesse movimento eu consolidei alguns conceitos e tive contato com outros novos para mim que hoje são fundamentais na minha prática.</p> |
| DOCENTE 4 | <p>Eu trabalho há 12 anos na rede municipal de São Bernardo, com educação infantil, então tudo na Eja pra mim foi desafiador. Na EJA atuo como professora de Matemática, disciplina em que os alunos apresentam muitas dificuldades, então tive que 'aprender' a ensiná-los (claro que tive ajuda de profissionais maravilhosos da rede, que me acolheram e me auxiliaram). Pensar nos conteúdos (não aqueles previstos pro ensino regular) e adaptá-los para a realidade da EJA, conhecer a história dos alunos, tornar-me mais 'humana' (a EJA tem um poder humanizador, quando paramos para ouvir as histórias dos alunos) são alguns dos obstáculos e potencialidades que tenho vivenciado nesse período que atuo na EJA.</p> |
| DOCENTE 5 | <p>Um dos desafios é o planejamento adequado à realidade dos alunos do EJA, respeitando seus conhecimentos e experiências de vidas trazidos na sala de aula, além de poder fazer com que o aluno se aproprie de suas possibilidades de superação das suas realidades e expectativas.</p> |
| DOCENTE 6 | <p>Apreendi que a EJA é muito além do conteúdo tradicional e avaliações como existe no ensino regular. Um desafio é fazer com que o aluno aprenda o que ele precisa em um curto intervalo de tempo e com a carga emocional que muitas vezes traz para escola. Por isso o ensino na EJA precisa se diferenciado e fugir dos padrões do ensino tradicional que muitas vezes levou esses alunos ao fracasso.</p> |
| DOCENTE 7 | <p>A EJA é uma modalidade em constante reestruturação nos currículos das Redes Municipais, já atuei em 3 municípios com diretrizes e nomenclaturas diferentes. O desafio consiste em ajudar esse aluno que está procurando a escola, ele precisa ser ouvido para progredir, para isso precisei aprender bastante sobre o que ensinar e como ensinar. Já obtive muitas conquistas nessa modalidade, atuei tanto como professora alfabetizadora, quanto especialista em Geografia e Assistente Pedagógica. Apresentei trabalhos em palestras e seminários e conheci autores como Moacir Gadotti e Miguel Arroyo, exemplos de luta como Maria da Penha, dentre outros dos quais tenho grande admiração. Mas, a maior conquista sempre é ver que os alunos participaram do processo e, mesmo com muitas dificuldades, progrediram.</p> |
| | <p>4) Relate os seus primeiros meses na escola. Como você foi seu acolhido (a) pela equipe gestora? Diante dos desafios vivenciados quem te ajudou? A quem você recorreu? Como foi essa ajuda?</p> |
| DOCENTE 1 | <p>Sou muito comunicativo, tenho desenvoltura e me adapto bem, mudar de escola pra mim não é um desafio. Me deparei com uma equipe gestora muito atenciosa, me ensinaram a entender o trabalho ali, o grupo era muito bom e principalmente entendiam o que era a EJA, a equipe gestora e o grupo de professores. Havia compreensão e comprometimento político com a EJA. Pra mim foi tranquilo.</p> |
| DOCENTE 2 | <p>Ingressei em uma escola longe de casa e com uma realidade pouco conhecida e vivenciada até então. Um dos desafios foi a indisciplina de alguns alunos adolescentes que vieram da rede estadual e com uma</p> |

| | |
|-----------|---|
| | <p>realidade pessoal difícil (dificuldade socioeconômica, violência da região, etc.). Então, o bom convívio com eles e o trabalho produtivo em sala de aula não aconteceu de imediato, como eu imaginava. E também não foi um trabalho individual, foi um processo que envolveu toda a equipe docente e a gestão escolar, já que essa dificuldade era geral. Uma das várias estratégias que tínhamos era chamar esses alunos para uma conversa com os professores e alguém da gestão (normalmente a Ap ou a vice), mas não no sentido punitivo, e sim de conversa, de ouvir e de acolhimento. Foi muito gratificante ver a diferença que o trabalho coletivo fez na escola, como os alunos passaram a ver aquele espaço de outra maneira, um local de acolhimento realmente. Tem o caso de um dos alunos mais complicados (chegou a ser preso dentro da escola) que conseguiu se formar, fez a colação de grau com seus pais assistindo, agradeceu e abraçou os professores ao final, foi mesmo incrível a mudança que ele teve. Quando ingressei na escola, fui muito bem acolhida pela diretora (que estava sempre junto com a equipe da EJA no período noturno) e, pela Assistente Pedagógica, que foi fundamental para os meus primeiros meses na docência. No primeiro dia de aula, ela me chamou para conversar, me orientar. Nas dificuldades enfrentadas com os alunos adolescentes ela chegou algumas vezes a entrar em sala comigo (com minha prévia autorização) e aos poucos as dificuldades foram sendo sanadas. Os colegas da Eja também foram muito importantes neste processo, nos projetos que desenvolvemos, na relação com os estudantes e com a realidade deles, conhecendo o entorno, etc.</p> |
| DOCENTE 3 | <p>Tive o privilégio de ser muito bem acolhida na escola que iniciei, contei com apoio de todos da gestão, me auxiliaram a entender a dinâmica da escola, as características da rede, participaram ativamente dos meus projetos e sempre se mostraram disponíveis. A maioria hoje são meus amigos e sei que posso contar com eles tanto profissionalmente quanto na vida.</p> |
| DOCENTE 4 | <p>Na primeira escola que trabalhei, iniciei no mês de Maio e fui muito bem recebida pela equipe gestora, que me apresentou para o grupo de professores e me disponibilizou o material utilizado pela rede de Santo André. Como eu era substituta, pude observar o trabalho da professora de matemática da unidade escolar e foi ela quem me auxiliou permitindo que eu assistisse suas aulas, quando eu não estava em substituição. Era a ela quem eu recorria pedindo dicas de atividades e sugestões de como ensinar.</p> |
| DOCENTE 5 | <p>A equipe gestora me recepcionou muito bem, disponibilizando os equipamentos e atendendo as demandas, prontamente solicitadas, auxiliando nas nossas práticas e possibilidades em sala de aula aos educandos. Além disso, propiciaram um ambiente acolhedor e inclusivo, tanto aos professores quanto os funcionários. Recorri em grande parte a assistente pedagógica e a direção.</p> |
| DOCENTE 6 | <p>Fui muito bem acolhida na escola que ingressei, a equipe gestora era maravilhosa na época e sempre estava à disposição para nós ajudar no que fosse necessário. Um desafio inicial foi saber separar a EJA do ensino regular e perceber que são duas modalidades bem diferentes.</p> |
| DOCENTE 7 | <p>A equipe gestora que me acolheu inicialmente era composta por profissionais que eu tenho muita admiração intelectual, com exemplos de luta pela modalidade da EJA, aprendi muito com eles nesse primeiro contato com a EJA.</p> <p>Contudo, quem mais me ajudou nesse período foram os outros professores que atuavam na mesma escola e para quem eu pedia ajuda no dia a dia, assim fui aprendendo nas trocas e, em momentos coletivos. Fiz cursos de especialização, muitos oferecidos pelo município, que ajudaram com o olhar mais humanizado e crítico para essa modalidade. Aprofundei as leituras em Paulo Freire e nas experiências sobre a EJA que tinham resultado positivo.</p> |

| | |
|-----------|---|
| | Os alunos também me ajudaram muito, é bem diferente do trabalho com crianças, pois eles têm uma bagagem incrível e as histórias de vida me ajudaram a olhar de forma diferente para quais objetivos eu pretendia alcançar. Tive e tenho muita ajuda até hoje. É um aprendizado constante. |
| | 5) Fale-me um pouco sobre como acontecem/aconteceram as ações formativas desenvolvidas na própria escola, em seus primeiros anos de trabalho na rede. Em sua opinião, quais as contribuições destes momentos para o seu desenvolvimento profissional? |
| DOCENTE 1 | Mesmo sendo professor especialista, as gestoras eram pedagogas e tinham uma formação mais ampla no campo da educação. As discussões traziam autores como Paulo Freire, Luckesi. Autores da Educação com os quais eu não tinha ainda contato e me foram apresentados nas formações na escola. Abri meu campo de visão a partir de novos autores. Precisamos de embasamento teórico para dar a base da discussão e partir daí para nos enveredarmos novos caminhos. O autor não pode ser citado apenas pela citação, senão ele fica um autor “perfumado”, precisamos refletir sobre esses autores e suas citações, apenas citar e não abraçar aquele pensamento é vazio. A citação deve corroborar com a ideia, com a concepção que se quer de escola e educação. |
| DOCENTE 2 | Tivemos algumas ações formativas das PAELs da unidade escolar muito interessantes (a dos alunos TEA foi enriquecedora e lembro como hoje, embora faça alguns anos). Tivemos também formação com uma equipe do projeto Pela Vida não à Violência (que inclusive desenvolveu um trabalho bacana com os alunos adolescentes da escola), e formações mais curtas nos horários da RPS, apenas com leituras de textos e discussão entre o grupo. No ano passado, já em outra unidade escolar, tive uma formação na RPS sobre alfabetização muito boa, a AP trouxe para nós seu trabalho como professora alfabetizadora e pesquisadora da área, que trouxe contribuições importantes. Fora da escola, participei de várias outras formações, mas que foram oportunizadas pela rede de Santo André, como o curso de extensão “Tô no Rumo” pela ONG Ação Educativa e que depois realizei as oficinas do curso com os alunos por dois anos, e o “Rede em Roda” que participei desde 2015, momento de troca de experiências entre todos os professores da rede. Considero um momento muito rico, tanto para quem apresenta, quanto para quem assiste. Este diálogo anual é proveitoso. |
| DOCENTE 3 | Antes tínhamos leituras, discussões sobre a reorganização curricular, além da preocupação das assistentes pedagógicas em reservar espaço para que pudéssemos dialogar e trabalhar. Hoje infelizmente quase nunca temos algo realmente formativo, sempre as reuniões semanais são cheias de comunicados e demandas burocráticas, não consigo mais enxergar essas reuniões como um espaço formativo. |
| DOCENTE 4 | As ações formativas ocorrem no momento da reunião pedagógica semanal e nas reuniões pedagógicas. Na minha opinião a pauta formativa acaba ficando prejudicada, por causa da demanda burocrática que também é feita nesse momento. Tive formações importantes, como discussões sobre o currículo da Eja, sobre Dificuldades de aprendizagens, entre outras, mas acredito que este momento formativo poderia ser melhor qualificado. |
| DOCENTE 5 | As formações ocorrem normalmente no período destinado ao planejamento, chamado de RPS (Reunião de Planejamento Semanal), nas salas de aula ou nas salas dos professores, compartilhando espaços com outros ciclos. Além disso, alguns professores, me incluindo, participaram da reelaboração das discussões curriculares e propostas durante as gestões passadas. |
| DOCENTE 6 | Bom, no começo estávamos discutindo sobre o currículo da que seria implantando na Rede de Santo André, então discutíamos esses materiais em Reunião. Na minha opinião esse movimento foi muito importante para a construção do currículo que temos hoje. |

| | |
|-----------|--|
| DOCENTE 7 | <p>As ações formativas em RPS, que é o momento coletivo semanal ainda são mais voltadas aos informativos do que ao formativo, mesmo assim foram oportunizadas discussões sobre a construção da matriz curricular para a rede. O município sempre ofereceu cursos e capacitações, encontros de compartilhamento de saberes e práticas, nos quais é possível acompanhar o trabalho dos colegas e também mostrar o seu.</p> <p>Como professora e como Assistente Pedagógica participei das discussões sobre a construção do Currículo Integrado no município. Acho fundamental ter momentos assim para a qualificação do trabalho docente, favorecem a troca e permitem novas aprendizagens.</p> |
| | 6) Em sua opinião, quais ações formativas deveriam ser oportunizadas pela Rede Municipal aos professores iniciantes da EJA, tendo em vista um ingresso e um acompanhamento implicado com a formação do professor? |
| DOCENTE 1 | <p>Primeiro tem que ter um projeto de formação, com um ideal por trás. Primeiro precisa mostrar a historicidade da EJA, desde a Primeira República até hoje. Seria um curso e não formações desconectadas. Falar de educação de trabalhadores, os sujeitos da EJA, diversidade. Pra que serve a EJA, educação profissional, a importância da formação de professores, o que é currículo, BNCC, reafirmar a importância de um currículo para EJA, que não seja mínimo. Falar de políticas públicas para EJA, como ela se efetiva ao longo da História. Fortalecimento da EJA, o que é trabalho e como isso impacta na vida dos nossos estudantes, que trabalham doze horas por dia e vão pra escola. Eles precisam ouvir aquilo que buscam na escola, não dá pra ficar falar qualquer coisa com esse aluno. O semestre passa rápido, é necessário fazer recortes nos conteúdos para caber nesse período, de acordo com a caracterização das turmas e suas necessidades.</p> |
| DOCENTE 2 | <p>Como António Nóvoa comunica, se aprende ser professor, sendo professor. E o quanto a rede municipal e a escola puderem contribuir para este início, melhor. A secretaria precisa oportunizar formações iniciais específicas sobre a modalidade EJA, formações contínuas sobre práticas docentes de cada área de conhecimento, formações efetivas sobre práticas interdisciplinares e outras (que auxiliem os professores a atuar com o trabalho integrado), dentre outras. O acolhimento da equipe gestora e dos colegas de equipe também é fundamental. Não apenas assim que o professor ingressa, mas também quando troca de unidade escolar. É importante ouvir e conversar com esse professor, demonstrar que ele é bem vindo ali, com atitudes simples, como mostrar o espaço físico da escola, comunicar sobre os projetos já desenvolvidos e o andamento dos projetos atuais, passar informações relevantes sobre os estudantes, ou seja, ambientá-lo.</p> |
| DOCENTE 3 | <p>Sinto falta de encontros de trocas de experiências entre pares, encontros entre professores de Arte (no meu caso). Poderíamos utilizar nossas reuniões pedagógicas para encontros formativos por disciplina.</p> |
| DOCENTE 4 | <p>Precisamos de formações específicas para a Eja, como ocorre o aprendizado desses alunos, práticas de sucesso, formações específicas para as áreas de conhecimento com materiais que podem ser utilizados em sala de aula.</p> |
| DOCENTE 5 | <p>A história da EJA Santo André, sua proposta de trabalho pedagógico, além de como se dão as práticas, num encontro que poderia ser durante o horário de aula a esses professores ingressantes. Além disso, disponibilizar cursos para que os professores façam sua autoavaliação e os instrumentalizem com mais processos e práticas educativas.</p> |
| DOCENTE 6 | <p>O porque que o aluno da EJA é diferente do aluno do Ensino Regular; Tecnologia na EJA. Projeto Integrado, o que é? Como trabalhar interdisciplinar e com temas variados? Como abordar o conteúdo usando o dia a dia do aluno?</p> |
| DOCENTE 7 | <ul style="list-style-type: none"> - Como trabalhar interdisciplinarmente por meio de Currículos Integrados voltados ao contexto social, econômico e cultural dos alunos; - Práticas Significativas em Alfabetização e Letramento com alunos com |

| | |
|--|--|
| | <p>Deficiência Intelectual;</p> <ul style="list-style-type: none">- Práticas Significativas em Alfabetização Científica e Cartográfica;- Práticas Significativas em Matemática em seus usos sociais;- Projetos de Arte e Vivências: Música, Teatro, Dança e Artes Visuais;- Temas Norteadores para ampliar discussões sobre historicidade e a luta constante por uma Educação de Jovens e Adultos que atenda as características dos alunos que compõem essa modalidade;- EJA, Mundo do Trabalho e Profissionalização;- Tecnologia, globalização e o papel da educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade; |
|--|--|