

Formação Continuada: um estudos sobre as necessidades formativas do professor de EJA do município de Araruama - Rio de Janeiro

Formación continua: un estudio sobre las necesidades formativas del profesor de EJA del municipio de Araruama - Rio de Janeiro

Érica Cristina da Silva¹

Resumo: *O presente trabalho aborda a problemática da formação continuada enfrentada pelos docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 2º segmento do Ensino fundamental, no município de Araruama, Rio de Janeiro. Para realizar este estudo, as particularidades dessa modalidade foram levadas em conta, já que a EJA tem função reparadora, equalizadora e qualificadora e visa atuar na superação da desigualdade social e na padronização da distorção idade/série. Por isso, o docente deve estar preparado para atender essas particularidades, tendo formação específica na graduação e também na formação continuada. Porém, neste estudo, foi verificado que diversos cursos não ofertam na graduação disciplinas sobre EJA, deixando assim uma lacuna na formação inicial do futuro professor. Assim, para buscar novos recursos teóricos e práticos, este passa a depender da oferta de cursos de formação continuada promovidos por Instituições de Ensino Superior e também pelas Secretarias de Educação e/ou Coordenadorias. Para fundamentar teoricamente este estudo, periódicos, artigos e livros de autores como Haddad e Di Pierro (2000), Gadotti (2014), Machado (2008), entre outros foram consultados, assim como os documentos legais e para fundamentar metodologicamente, pesquisei autores como Aranda (2016), Morales (2000) e Hueso e Cascant (2012). Trata-se de um estudo quantitativo, onde foram aplicados 70 questionários em escala aos docentes da EJA, em três escolas do município lócus. Os resultados foram analisados e quantificados. Questões referentes à formação do docente que atua na EJA no contexto brasileiro foram analisadas. Foi diagnosticado que a maioria dos participantes não estudou sobre a EJA na formação inicial e que trabalham na modalidade por razões pessoais, como, por exemplo, a preferência pelo horário noturno. O desinteresse dos alunos e a indisciplina foram apontados como pontos*

¹ Universidad Autónoma de Asunción – Paraguay. Magister en Ciencias de la Educación. E-mail: ericacristina_eric@hotmail.com

altos nas dificuldades encontradas em sala de aula. Muitos docentes não acreditam na EJA como um modalidade que apresenta aspectos positivos na formação dos alunos.

Palavras-chave: *Formação; Professores; Prática Docente; EJA.*

Resumen: *El presente trabajo aborda la problemática de la formación continuada enfrentada por los docentes de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), del segundo segmento de la Enseñanza fundamental, en el municipio de Araruama, Río de Janeiro. Para realizar este estudio, las particularidades de esa modalidad fueron tenidas en cuenta, ya que la EJA tiene función reparadora, equalizadora y calificadora y pretende actuar en la superación de la desigualdad social y en la estandarización de la distorsión edad / serie. Por eso, el docente debe estar preparado para atender esas particularidades, teniendo formación específica en la graduación y también en la formación continuada. Sin embargo, en este estudio, se verificó que diversos cursos no ofrecen en la graduación disciplinas sobre EJA, dejando así una laguna en la formación inicial del futuro profesor. Así, para buscar nuevos recursos teóricos y prácticos, éste pasa a depender de la oferta de cursos de formación continuada promovidos por Instituciones de Enseñanza Superior y también por las Secretarías de Educación y / o Coordinadoras. Para fundamentar teóricamente este estudio, periódicos, artículos y libros de autores como Haddad y Di Pierro (2000), Gadotti (2014), Machado (2008), entre otros fueron consultados, así como los documentos legales y para fundamentar metodológicamente, investigué autores como Aranda (2016), Morales (2000) y Hueso y Cascant (2012). Se trata de un estudio cuantitativo, donde se aplicaron 70 cuestionarios en escala a los docentes de la EJA, en tres escuelas del municipio lócus. Los resultados se analizaron y cuantificaron. Las cuestiones referentes a la formación del docente que actúa en la EJA en el contexto brasileño fueron analizadas. Se ha diagnosticado que la mayoría de los participantes no estudió sobre la EJA en la formación inicial y que trabajan en la modalidad por razones personales, como por ejemplo la preferencia por el horario nocturno. El desinterés de los alumnos y la indisciplina fueron apuntados como puntos altos en las dificultades encontradas en el aula. Muchos docentes no creen en la EJA como un modo que presenta aspectos positivos en la formación de los alumnos.*

Palabras - clave: *Formación; Profesores; Práctica Docente; EJA.*

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada através de um estudo feito no município de Araruama, Rio de Janeiro, acerca das necessidades formativas do professor que atua no 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos.

Ensinar pessoas que não puderam frequentar a escola na idade regular é uma tarefa educativa que requer reflexão por parte do educador. Para Ribas e Soares (2012), o docente consciente deve, o tempo todo, buscar e rever conceitos, na tentativa de sempre oferecer o melhor a seus alunos.

A EJA deve ser vista com um olhar especial e o docente deve não só observar, mas também considerar essas particularidades e se preparar para atuar em sala de aula. O professor da EJA se depara com várias realidades e enfrenta classes heterogêneas, principalmente no que diz respeito à idade cronológica e interesses e necessidades pessoais de cada um dos alunos. Diante dessa diversidade toda. Ele precisa estar preparado para lidar com variadas situações que aparecem ao longo do percurso, com propostas pedagógicas que atendam a esta modalidade de ensino. Indo nesta direção, Paranhos (2010, p.58) afirma:

O educador deve estar atento à promoção dos incentivos necessários à aprendizagem, despertando nos educandos interesse e entusiasmo. Os jovens e os adultos querem ver a aplicação imediata do que aprenderam, e, além disso, o educador deve ser sensível para entender as ansiedades e angústias e resgatar a autoestima do educando. Os jovens e adultos são tão capazes quanto as crianças, mas necessitam de uma metodologia de ensino específica para as suas necessidades. Para construção de uma proposta pedagógica que considere as especificidades dos discentes, devem-se levar em conta a heterogeneidade desse público, seus interesses, suas identidades, suas expectativas, enfim suas vivências.

As complexidades que perpassam a educação desses alunos vêm desde o surgimento da educação no Brasil. Para entender melhor a situação da EJA nos dias de hoje, é interessante ter um breve panorama sobre o seu histórico.

1. A EJA no Brasil

A história da educação no Brasil se iniciou no período colonial, após a chegada dos portugueses em nossas terras. Nessa época, o ensino através da catequização era para crianças ou adultos indígenas.

Anos depois, os missionários deixaram de exercer essa função e o Estado passou a assumir essa responsabilidade. A partir desse momento, muitos movimentos aconteceram e muitos programas e fundações foram criados. Documentos oficiais pertinentes à Educação de Jovens e Adultos foram elaborados; no entanto, a maior parte, não saiu do papel.

O analfabetismo já foi considerado como ‘o grande mal’ e como sendo o culpado pelo atraso no desenvolvimento do país.

No início do século XX, novas ideias passaram a existir e a vontade de acabar com analfabetismo era compartilhada pela maior parte da sociedade mais abastada. Assim, os programas que tinham como finalidade acabar com o analfabetismo no Brasil começam a nascer e quem não era alfabetizado, deveria alfabetizar-se para tornar-se um cidadão que pudesse contribuir para o crescimento do país.

Após a Segunda Guerra Mundial em 1945, houve grande influência da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) para acabar com o analfabetismo nas consideradas ‘nações atrasadas’. Nessa época, não era necessário ter formação específica para alfabetizar, inclusive voluntários alfabetizados podiam alfabetizar.

Em 1958, a partir do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, novas ideias começam a surgir e é nesse contexto que aparece Paulo Freire, um dos maiores pedagogos do país.

Após várias tentativas de sanar o problema do analfabetismo, foi criado em 1967, durante o Governo Militar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que tinha como objetivo alfabetizar de maneira prática, numa tentativa de promover um ensino permanente. O Mobral acabou em 1985, com o início da Nova República.

Com a Nova Constituição, em 1988, ficou estabelecido o acesso à educação para todos. E, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996 de 20 de dezembro de 1996, algumas mudanças previstas para a Educação de Jovens e Adultos aconteceram.

A partir daí, a Educação de Jovens e Adultos então passou a ser considerada como uma modalidade de ensino assegurada por lei, destinada a atender pessoas que, por algum

motivo não puderam ter acesso ou dar continuidade aos estudos na idade regular. Trata-se portanto de um direito legal.

De 1996 até os dias atuais, aconteceram muitas discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos, sempre na tentativa de fazer com que esta fosse entendida como uma forma de inclusão das pessoas na sociedade de forma geral, tornando-as cidadãos críticos, autônomos e atuantes no mercado de trabalho.

Para que esse objetivo seja alcançado, é necessário que o professor esteja devidamente preparado. Sua formação deve contemplar estudos adequados e específicos sobre a EJA, tornando-o capaz de possibilitar a continuação dos alunos na escola, proporcionando-lhes um ensino expressivo e que lhes promova autonomia, levando-os à análise crítica dos fatos abordados em ambiente escolar e no seu meio social.

1.1. A EJA no contexto jurídico

Atualmente, a LDB e a Constituição Federal de 1988 são os dois pilares da legislação educacional nacional.

No entanto, o primeiro documento que abordou a educação como sendo um ‘direito de todos’ foi a Constituição Federal de 1988, onde em seu artigo 208, a educação de jovens e adultos é garantida como um direito àqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria.

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (CF, 1988)

O artigo 206, no inciso I da Constituição Federal, fala sobre igualdade de condições e permanência de todos na escola, no que diz respeito ao ensino de forma geral. Sua redação garante que:

Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (CF, 1988)

Esse texto vem ratificar o que cita o artigo 3, também da Constituição Federal, em seu inciso IV, quando, sua redação esclarece que:

Art.3 Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
IV- promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação. (CF, 1988)

Mais tarde, em 1996, foi criada a LDB, sob o nº 9394/96. A EJA aparece, agora, como uma modalidade de ensino e como um direito a ser garantido àqueles que não tiveram a oportunidade e o acesso à educação na idade certa. Reiterando o artigo 208, inciso I, da Constituição Federal de 1988, a LDB, Lei 9394/96, em seu capítulo II, seção V – ‘A Educação de Jovens e Adultos’, no artigo 37 ratifica a CF quando profere, em sua redação que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.”

A V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos) aconteceu em julho de 1997, em Hamburgo e, seguindo seu principal objetivo que é discutir os problemas e possíveis soluções acerca dos problemas da EJA, chega à conclusão em seu documento final que

(...) apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro. 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. (V CONFINTEA, 1997)

O Parecer CNE/CBE 11/2000 foi criado com a intenção de estabelecer as diretrizes da EJA, a fim de sanar possíveis dúvidas da estrutura dessa modalidade, já que a LDB é considerada, neste parecer, como ‘superficial’. E foi nesse documento que os fundamentos e as funções da EJA (reparadora, equalizadora e qualificadora), assim como suas bases legais, seu histórico, cursos permitidos, tipos de exames, entre outros, foram estudados. De acordo com o Parecer CNE/CBE 11/2000, a EJA teve no projeto de Lei nº 4.155/98, referente ao Plano Nacional de Educação, um capítulo só para descrever sua situação, no qual foi observado como resultado, um quadro complexo, que expõe o enorme déficit ao longo dos anos no atendimento do Ensino Fundamental para jovens e adultos, refletindo o grande fracasso na modalidade.

O Plano Nacional de Educação foi organizado para apresentar resultados em dez anos e de acordo com suas metas e estratégias, os Estados, o Distrito Federal e os municípios devem se organizar e trabalhar em regime de colaboração. O PNE ratifica também a Constituição Federal, no seu artigo 214:

Art. 214 A lei estabelecer o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das áreas do Poder Público que conduzam à:

- I erradicação do analfabetismo;
- II universalização do atendimento escolar;
- III melhoria da qualidade do ensino;
- IV formação para o trabalho;
- V promoção humanística, científica e tecnológica do País.

O Plano Nacional de Educação em vigência 2014-2024 (Lei 13.005/ 2014) estabelece na Meta 9 erradicar o analfabetismo e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional.

1.2. O perfil dos sujeitos da EJA

Atualmente, é possível perceber que as turmas da Educação de Jovens e Adultos são formadas por jovens adolescentes, jovens adultos, adultos e idosos que possuem diferentes expectativas e objetivos em relação à escola. Sendo assim, as turmas são formadas por vários grupos.

Segundo Prado e Reis (2012, p.6), o aluno da EJA busca a escola para continuar estudando por diversos motivos, como, por exemplo, por considerar o estudo como essencial para melhorar de vida; pretender fazer o ensino fundamental e médio; ser o estudo uma das condições para arrumar um serviço melhor; e para aprender um pouco mais. Somam-se a esses motivos, razões sociais: arranjar amigos, passeios, troca de experiências; ler a Bíblia; ler e escrever bem; fazer anotações, contas, preencher cheque; aprender a escrever o nome; e reconhecer as letras.

Os jovens adolescentes e os idosos estão num distanciamento muito grande, não apenas cronológico, mas também pelos avanços tecnológicos que ocorreram nesse tempo, o que talvez justifique interesses distintos em relação à escola.

Os idosos viveram em outra época, na qual o acesso à escolaridade era mais restrito, principalmente em zonas rurais, onde seus antepassados eram analfabetos ou tinham

Baixa escolaridade. Outro grupo, possivelmente o dos adultos ou jovens adultos, abandonou precocemente seus estudos por fatores diversos, como necessidade de trabalhar para ajudar no próprio sustento ou no sustento da família. Esses alunos entendem que a escola, segundo Prado e Reis (2012), poderá proporcionar-lhes um futuro melhor, contribuindo para se sentirem mais felizes, melhorando a vida pessoal e a vida dos filhos.

Indo nesta direção, Gadotti (2014) afirma, a partir dos relatos de participantes de um programa de alfabetização, as seguintes possibilidades sobre o ingresso nas turmas de EJA:

- a) têm maior confiança e autonomia no interior de suas famílias e comunidades;
- b) estão mais à vontade que os não alfabetizados quando levam e trazem seus filhos da escola e monitoram o seu progresso;
- c) alteraram suas práticas de saúde e de nutrição em benefício de suas famílias;
- d) aumentam sua produção e seus ganhos usando informações recebidas nos programas de alfabetização ou acessando outras informações; (Gadotti, 2014, pp. 16 e 17)

Os jovens adolescentes apresentam como motivos para se afastarem do ensino regular a gravidez precoce, reprovações, desinteresse e, por vezes, carregam consigo o rótulo de ‘alunos-problema’. Este conjunto de sujeitos diversos na EJA, que traz consigo históricos de escolarização diferenciados, possibilita o enriquecimento das ações das práticas educativas, mas ao mesmo tempo, nem todos os professores estão preparados para esta realidade.

Quanto aos professores, estes se aproximam dessa modalidade de ensino por diversas razões. Sobre isso, Vargas, Fantinato e Monteiro (2005, p.20, *apud* Vargas e Fantinato, 2011, p.918) afirmam que “Os professores começam a trabalhar na EJA pelas mais distintas motivações: conveniência do horário noturno, acréscimo de percentual ao salário, possibilidade de trabalhar mais perto de casa, entre outras”.

Poucos são os docentes que optam por trabalhar na EJA por se identificarem com o público ou pela metodologia específica. Nesse entendimento, Melo e Vieira (2014) ratificam as autoras anteriores quando asseguram que:

Os professores são preparados para o ensino regular, e começam a trabalhar na EJA por diversas motivações, entre elas, complementação de carga horária devido à conveniência da oferta no horário noturno e acréscimo no salário são as mais comuns, aprendendo na prática do trabalho e se adaptando à profissão. (p.2)

O professor da EJA, em geral, não é só da EJA. A formação do professor, nesse contexto, é um ponto de debate daqui em diante.

2. A Formação do Docente da EJA

Nem todos os cursos de formação inicial de professores contemplam a EJA como componente curricular, deixando-a, na maioria das vezes, em segundo plano no que diz respeito às políticas educacionais. A EJA precisa de metodologias diferenciadas, logo também de cursos de formação com este viés. Esta exigência legal é descumprida quando alguns cursos da formação inicial não ofertam a discussão sobre a EJA. Nesse cenário, Moura (2009) afirma que

(...)sem a devida qualificação, os professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização.

Utilizam metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos. (p.46)

Neste contexto, é valioso debater sobre a importância da formação de professores e abranger a EJA em seus currículos, para que os mesmos desenvolvam práticas pedagógicas que vão ao encontro das necessidades dos seus alunos.

2.1. A formação inicial do docente da EJA

O despreparo do professor que atua nas turmas de EJA é, entre outros fatores, o retrato da ausência do estudo sobre esta modalidade de ensino na sua formação inicial.

A falta de preparo específico técnico e metodológico para o professor da EJA é evidente o que pode levar ao fracasso do jovem e do adulto que retorna aos bancos escolares. Este preparo para atuar na EJA poderia ser trabalhado nos cursos de formação inicial de professores, porém essa modalidade de ensino ainda não é contemplada em todos os cursos, conforme apontam Vargas e Fantinato (2011):

Evidencia-se a escassa oferta de cursos de Pedagogia que oferecem a oportunidade de aprofundamento nessa modalidade de educação. No que se refere às licenciaturas, verifica-se a quase total ausência de espaços de discussão dos processos de ensino-aprendizagem na EJA nos cursos de formação de professores de Matemática, História, Geografia, Ciências, ou mesmo Letras. (p. 918)

Muitas instituições de ensino superior não oferecem a EJA na grade curricular e quando oferecem, por vezes, é de caráter optativo, ou seja, não atendendo a todos os futuros professores. Melo e Vieira (2014) afirmam que:

Os professores são preparados para o ensino regular, e começam a trabalhar na EJA por diversas motivações, entre elas, complementação de carga horária devido à conveniência da oferta no horário noturno e acréscimo no salário são as mais comuns, aprendendo na prática do trabalho e se adaptando a profissão. (p.2)

Anzorena e Souza (2009) ainda questionam quanto à inclusão de diversas matérias que são estudadas para compor a grade curricular na formação inicial e, no entanto, raramente há uma abordagem à EJA.

A universidade se articula num processo constante de inclusão de saberes, sejam eles sobre educação especial, sustentabilidade, entre outros, ao que nos questionamos: por que não dar a conhecer a educação de adultos, uma base com fundamentação teórica pertinente a seus acadêmicos, posto que habilita para essa prática? (p. 7461)

Com esta preocupação, foram pesquisadas grades curriculares de cursos variados de licenciatura ofertados em 8 IES localizadas do Estado do Rio de Janeiro, sendo 05 localizadas na Região dos Lagos, nas proximidades de Araruama e 3 em outras regiões. A escolha foi feita seguindo o raciocínio de que algumas dessas IES que podem ser o *locus* da formação dos professores da rede municipal de Araruama.

Durante a análise, observei que as IES, de forma geral, não ofertam disciplinas que abranjam a educação para pessoas jovens e adultos, exceto no curso de licenciatura de Pedagogia. Numa análise geral, no que diz respeito ao curso de licenciatura em Pedagogia, das oito IES pesquisadas, apenas sete ofertam essa licenciatura (Pedagogia), dentre outras; no entanto, apenas seis oferecem a disciplina da EJA como obrigatória no currículo. Nos demais cursos de formação inicial pesquisados, em diferentes áreas, nenhum deles oferece uma disciplina que trate sobre a EJA na grade curricular.

Esta realidade faz com que o professor em formação conclua o curso sem ter acesso à discussão e aprendizagens sobre metodologias voltadas para a EJA. Chama a atenção o fato de ter localizado a oferta da disciplina da EJA em apenas cursos de Pedagogia, revelando que as demais licenciaturas se encontram com esta lacuna.

O desafino entre a formação inicial do professor ofertada na graduação e a realidade dos alunos na EJA têm causado situações nas quais o educador fica sem ferramentas para o trabalho; no entanto, não é possível afirmar que uma disciplina de caráter obrigatório na formação dará conta de todas as questões que envolvem a EJA, mas este pode ser um caminho para melhor compreender esta modalidade de ensino, fazendo com que ela passe a ser vista e trabalhada numa perspectiva que vá além das exigências curriculares, dos conteúdos postos ou das exigências que se limitam a reprodução de informações.

2.2. A formação continuada: formas de ampliar o conhecimento

Uma das formas de preencher a lacuna deixada na formação inicial no que tange à disciplina de EJA, é buscar cursos de formação continuada. Estes podem acontecer através de cursos e extensões promovidas por IES, por encontros organizados pelas secretarias de educação ou até mesmo dentro do ambiente escolar.

Neste trabalho, após levantamento através das páginas eletrônicas das IES, foi possível observar que raramente as instituições oferecem estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos como curso de formação continuada, através de especializações ou extensões. Aqui, neste

recorte, foi apurado que das 8 IES pesquisadas, apenas 2 apenas promovem cursos específicos sobre essa modalidade de ensino. O que comprova a fala de Soares (2008):

As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação. (p.64)

Dentro do ambiente escolar também é possível estender conhecimentos, sendo portanto, o estudo deste ambiente, onde os saberes ultrapassam a teoria, uma forma de promover e favorecer a formação continuada.

Na escola, a formação continuada pode acontecer em encontros rotineiros e permanentes entre os profissionais da modalidade, incluindo professores, orientadores e/ou coordenadores pedagógicos e de áreas, nas quais temáticas pedagógicas podem ser levantadas e discutidas. A prática, então, deve ser considerada como elemento principal. Sobre a formação no ambiente escolar, Barreto (2006) reforça a ideia:

Consideramos, como eixo central da formação permanente, a análise das práticas dos educadores participantes dos encontros. Essas práticas chegam ao grupo através de registros escritos e falados, materiais utilizados e produzidos em salas de aula, vídeos, fotos, etc. É com base nesses registros que se estabelece o diálogo entre os educadores que formam o grupo e o formador. As discussões em torno das temáticas presentes podem indicar a necessidade de ampliar esse debate, recorrendo à leitura de teóricos destacados, educadores mais experientes e quem mais possa entrar na roda e ajudar a compreender melhor o que se faz. (p.98)

Nóvoa (2001) numa entrevista à Revista Nova Escola, afirma que o lugar que deve acontecer a formação continuada é na escola, sendo este um lugar de reflexão, baseado em fatos reais, construindo assim a prática pedagógica.

Diante dessas colocações, é possível identificar que a formação não acontece apenas em cursos de formação inicial e continuada. Esta também pode acontecer ou se aprimorar nos interiores das escolas, no decorrer da sua prática pedagógica.

No município de Araruama, *lócus* onde se deu a pesquisa, nos dois primeiros anos do último governo (2013 e 2014), a formação continuada destinada a professores da EJA do 2º segmento, acontecia mensalmente e eram mediados por uma professora de Geografia da própria rede de ensino. Os docente da EJA eram convidados/convocados para participar. Nesses encontros, vários assuntos eram discutidos, mas, em virtude de problemas que desconheço, a

formação foi cancelada. A partir de então, não havia mais formação específica para os professores da EJA.

Nos dois últimos anos (2015 e 2016), os encontros de formação continuada eram destinadas aos professores do Ensino Regular. Os professores da EJA podiam participar; no entanto, as temáticas giravam em torno do ensino destinado aos alunos do curso regular.

E assim, a EJA no município de Araruama, ficou 'à deriva', tendo os professores que lidar com suas inquietações dentro do espaço de sua própria sala de aula, aprendendo no fazer, no viver de sua prática

METODOLOGIA

O método aplicado para esta pesquisa foi o quantitativo, descritivo, ex post-facto, modalidade de estudo comparativo causal, por pensar que é o mais apropriado para compreender o problema da investigação através de números e programas.

Segundo Stake (2005), os casos de maior interesse na Educação são constituídos, em sua maioria, por pessoas e programas.

O trabalho foi baseado em técnicas de metodologia de pesquisa bibliográfica, análise documental através de documentos cedidos pelas SEDUC e pelas escolas, entrevistas, aplicação de questionário em escala, análise dos resultados através do programa SPSS v.23, e conclusões.

3. Os objetivos

Nas palavras de Campoy (2016), os objetivos servem como guias, como o GPS da pesquisa. Assim, como objetivo geral, ficou estabelecido:

Definir as necessidades de formação continuada dos professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos, em Araruama (Rio de Janeiro).

Como objetivos específicos ficaram definidos:

- 1º. Especificar as características dos professores que trabalham na EJA.
- 2º. Determinar as dificuldades desse professorado para atuar na EJA.
- 3º. Apontar as falências pedagógicas e estruturais na formação continuada.
- 4º. Propor possíveis formas de melhorar a formação continuada desse professorado.

3.1. As variáveis da pesquisa

Como assinalam Batthyány e Cabrera (2005), as variáveis se caracterizam por suas características ou qualidades da realidade suscetíveis de adotar diferentes valores, ou seja,

podem variar de um indivíduo ou objeto a outro ou dentro do mesmo indivíduo sob o transcorrer de um período de tempo.

Na opinião de Morales (2012), clarificar o conceito de variável e os diferentes tipos de variáveis é muito importante como ponto de partida ao começar uma pesquisa, pois permite preparar melhor os instrumentos de busca de dados e também porque permite pensar e escolher o desenho de pesquisa mais apropriado e o método adequado para analisar os dados.

Desta forma, variáveis como sexo (variável nominal), anos de docência (variável nominal, com intervalos), nível de estudos (variável nominal), disciplina que leciona (variável nominal), conteúdos da EJA abordados na graduação (variável qualitativa), motivos para atuar na EJA (variável nominal) e a unidade escolar que atua (variável nominal) foram selecionadas.

3.2. População a amostra

O primeiro passo de uma pesquisa quantitativa/descritiva é determinar a população e a amostra.

Em relação a estes conceitos, Franco (2014, p.1) afirma que “Uma população está determinada por suas características definidoras. Portanto, o conjunto de elementos que possua esta característica se denomina população ou universo

De um total de 188 professores, número que compõe a EJA no município, 70 docentes que atuam em três escolas do município de Araruama responderam ao questionário em escala. As unidades escolares escolhidas foram: Colégio Municipal Professor Pedro Paulo de Bragança Pimentel, Escola Municipal Margarida Trindade de Deus e Complexo Educacional e Esportivo de Excelência e Qualidade de Ensino Professor Darcy Ribeiro. Os critérios para escolha dessas escolas foram, basicamente:

- a) Localização geográfica (área urbana, rural e intermediária).
- b) Importância histórica na comunidade.
- c) Observação de que as dificuldades encontradas pelo professorado fossem muito parecidas, independentemente das áreas / escolas onde trabalham.
- d) Serem as maiores escolas da rede que ofertam a EJ

Assim:

Escolas	População (número de docentes atuantes na EJA)	Amostra Convidada	Amostra Participante / Porcentagem em relação ao total de professores atuantes na EJA do município
Darcy Ribeiro	22	22	22 (11,7%)
Pedro Paulo de Bragança Pimentel	33	33	33 (17,5%)
Margarida Trindade	15	15	15 (8%)
Outras escolas do município	118	-----	-----
TOTAIS	188	70	70 (37,2%)

Nas palavras de Campoy (2016, p.73):

Entendemos por população o conjunto de elementos (sujeitos, objetos, entidades abstratas, etc.), finito ou infinito, definido por uma ou mais características, das que participam todos os elementos que o compõem, e só eles. Por sua parte, a amostra é uma parte representativa da população que permite generalizar os resultados de uma pesquisa. A mostra deve estabelecer o “critério” de representatividade (por exemplo, uma universidade, uma faculdade, um departamento, etc.).

Nessa pesquisa, a população objeto de estudo está formada pelo conjunto de professores de escolas do município de Araruama.

3.3. O desenho da pesquisa

O problema exposto nesta pesquisa (as necessidades formativas do professorado da Educação de Jovens e Adultos) leva a buscar uma resposta a partir da perspectiva metodológica quantitativa, pesquisa ex post-facto, método descritivo e na modalidade de estudo comparativo causal.

Bernardo e Caldero (2000), afirmam que este tipo de pesquisa é caracterizado porque os fatos já foram produzidos e, portanto, não há manipulação de variável independente. Trata-se de um tipo de pesquisa na qual o fenômeno ou situação objeto de análise não é modificado. Já um autor clássico como Kerlinger (1979, p.116) afirmava que “A pesquisa não experimental ou ex post-facto é qualquer pesquisa na qual seja impossível manipular variáveis ou designar aleatoriamente os sujeitos ou as condições”.

3.4. Elaboração e validação do instrumento

Em geral, o questionário é “(...) o documento que reúne de forma organizada as perguntas sobre o objetivo da enquete” (Rojas, Fernández e Pérez, 1998, p.116).

Os passos que foram seguidos para a elaboração da escala foram os seguintes:

1. Determinação precisa dos objetivos.
2. Desenho do questionário.
3. Elaboração e seleção das perguntas.
4. Análise da qualidade das perguntas.
5. Redação das possibilidades de respostas.
6. Disposição provisória das perguntas no instrumento (suporte de papel):
7. Estudo piloto.
8. Análise da confiabilidade e validade do questionário.
9. Edição final do questionário.

Considerações importantes:

➤ Quanto ao estudo piloto: o questionário foi aplicado a uma amostra de 20 professores das três escolas onde a pesquisa, posteriormente, seria realizada. A era observar aspectos como duração da aplicação, compreensão dos instrutivos de cada item e atitudes do professores, a fim de obter informações suficientes para melhorar a formulação da redação final do questionário. Não foram observadas incidências.

➤ Quanto à análise de confiabilidade: para obter a confiabilidade do questionário, apliquei o procedimento chamado ‘análise dos itens’ para identificar questões cuja eliminação poderia melhorar a consistência interna e a validade discriminante do instrumento. O cálculo realizado foi o de alfa de Cronbach. Assim, o valor obtido é de ,809 (14 itens), o que demonstra boa consistência interna, como exponho na tabela seguinte.

Coeficiente α de Cronbach

Alfa de Cronbach	Número de elementos
,809	53

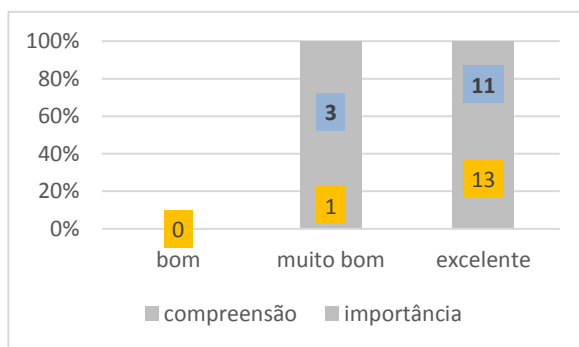
A escala, inicialmente formada por 28 itens ficou reduzida a 14, cumprindo os requisitos científicos de validade e confiabilidade.

➤ Quanto à validação do instrumento: 12 especialistas que emitiram valor em relação à compreensão e importância de cada pergunta. Desta maneira, foi apresentada a eles uma tabela na qual deveriam, após ler, emitir um valor de 0 a 10 para

cada pergunta. O critério para pontuar consistiu em qualificar com ‘excelente’ os itens com pontuação acima de 9,5 até 10; ‘muito bom’ os itens com pontuação entre 9,1 e 9,5 e ‘bom’ os itens com pontuação entre 8,6 e 9. A tabela abaixo apresenta o resultado:

Os resultados quantitativos da validação do ‘nível de compreensão do item’ e ‘importância do item’ se mostram no gráfico abaixo. Como é possível observar, todas as valorações se localizam na categoria ‘excelente’ (pontuação entre 9,5 e 10), ‘muito bom’ (de 9 a 9,5) e ‘bom’ (até 9), predominando a última.

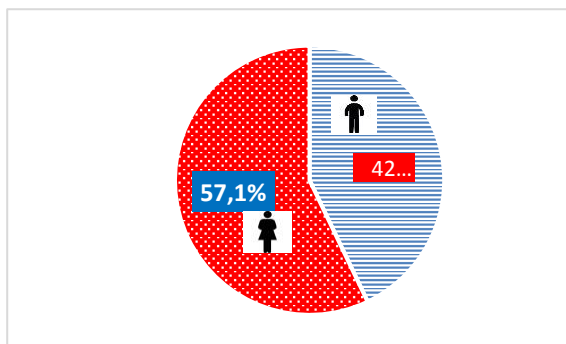
Compreensão e importância do item



RESULTADOS

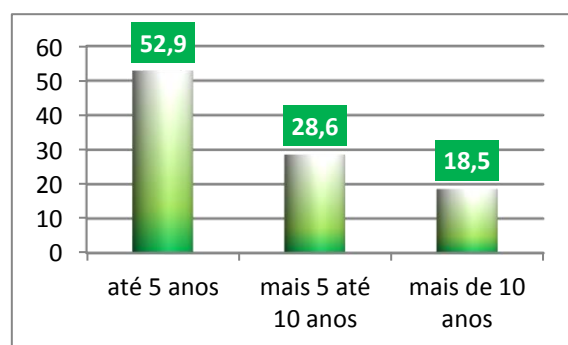
Antes de realizar as diferentes análises estatísticas, por considerar de extrema importância, apliquei a ‘prova de bondade de ajuste’ (significância estatística) para determinar o comportamento das variáveis gerais.

Quanto à variável *sexo*, as mulheres, no gráfico abaixo, são representadas por 57,1% e os homens por 42,9%. A média é 1,57 e o desvio padrão é ,498.



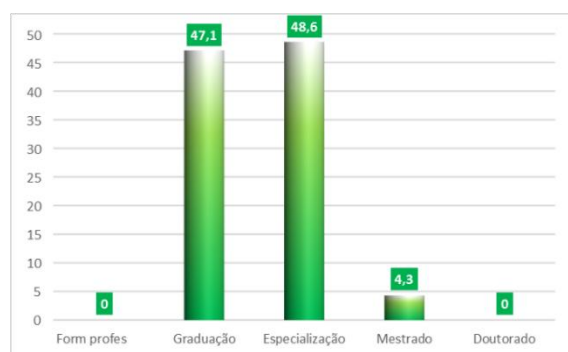
A distribuição da amostra dos participantes em relação ao período de experiência do corpo docente na EJA é mostrada no seguinte gráfico

Experiência do docente na EJA



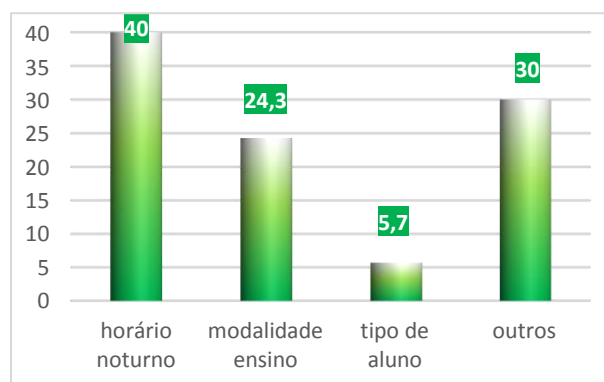
A distribuição da amostra em relação ao nível de estudos dos participantes é mostrada no seguinte gráfico:

Nível de estudos do professorado



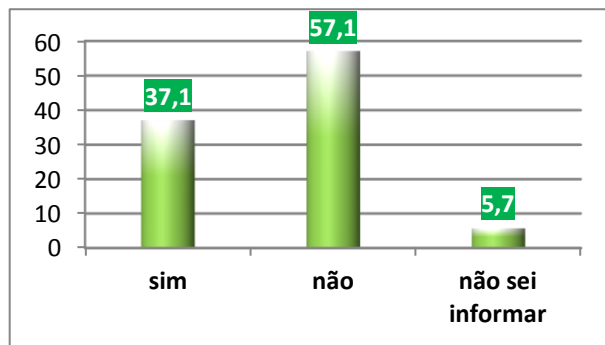
Os motivos que levaram o professor a atuar na EJA foram quantificados abaixo:

Motivos que levaram o professor a atuar na EJA



Quanto à abordagem da EJA na graduação, o gráfico abaixo mostra que:

Abordagem da EJA como disciplina na graduação

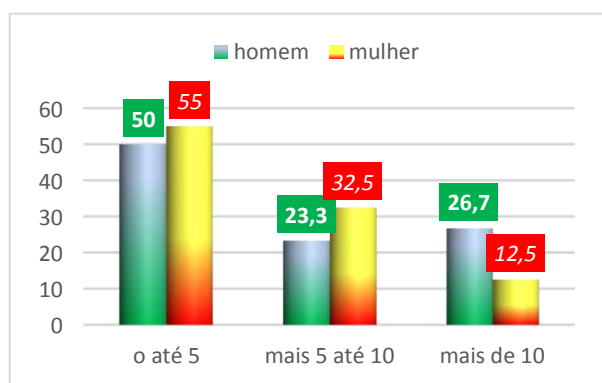
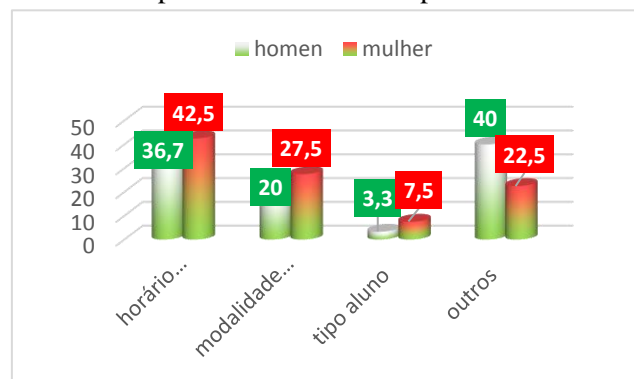


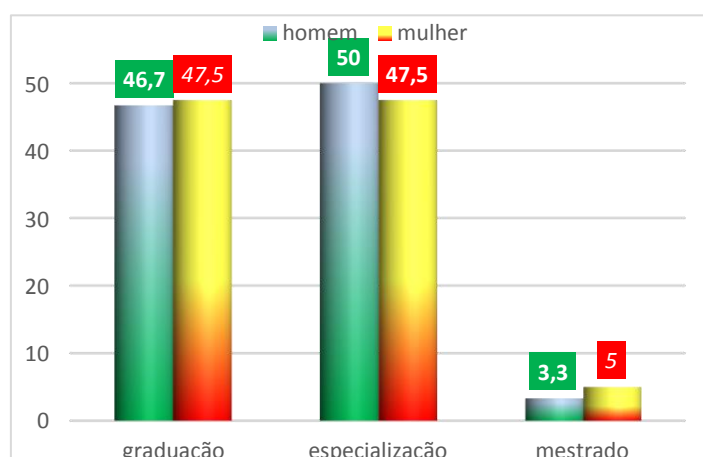
Resumo dos dados estatísticos gerais

Variável	Sexo	Tempo de docência	Nível de estudos	Disciplina que leciona	EJA como disciplina na Graduação	Motivo para atuar na EJA	Unidade escolar que leciona
Média	,57	1,66	2,57	3,3	1,69	2,2	2,0
Desv. típico	498	,78	,579	2,269	,578	1,270	,737

Abaixo, a variável 'sexo' foi relacionada a outras variáveis. Seguem os resultados.

Motivos para trabalhar na EJA por sexo





Quanto às dificuldades do professorado para atuar na EJA, em sala de aula, a tabela a seguir mostra as estatísticas.

Dados estatísticos referentes às dificuldades em sala de aula.

	Média	Desv. típico	Mediana
V7	2,49	1,380	2
V8	2,43	1,246	2
V9	2,87	1,179	3
V10	2,00	1,049	2

Dos participantes, 51,4% acreditam que a falta de disciplina afeta o seu trabalho e 27,1% não têm uma opinião clara.

Foi constatado que 54,3% dos professores consideram que a falta de conhecimentos prévios dos alunos afeta o trabalho que eles fazem na sala de aula; 30% dos professores participantes da pesquisa não têm uma opinião clara.

Do total dos docentes que responderam ao questionário 35,7% acreditam que a falta de recursos não influencia seu trabalho de ensino.

Quanto à falta de motivação dos alunos que atuam na EJA, 70,0% dos professores acreditam que este pode ser um fator que dificulta o ensino. Um número significativo de docentes acredita também que a indisciplina atrapalhem seu desempenho em sala de aula.

No que diz respeito às falências pedagógicas e estruturais na formação continuada, a tabela a seguir mostra as estatísticas referentes às variáveis relacionadas às necessidades pedagógicas e estruturais que afetam o aperfeiçoamento contínuo do professorado.

Dados descritivos das falências pedagógicas e estruturais

	V11	V12	V13	V14
Sempre / Com frequência	25,7%	61,4	32,9%	22,9
Homem	44,2%	76,7%	46,7%	26,7%
Mulher	25,0%	50,0%	21,5%	20,0%
Entre 0 e 5 anos	24,3%	64,9%	35,1%	24,3%
Mais 5 e 10 anos	15,0%	55,0%	25,0%	25,0%
Mais de 10 anos	46,2%	61,6%	27,4%	15,4%

Dos docentes que responderam ao questionário, 61,4% acredita que a falta de assistência do governo afeta a qualidade do ensino; nessa questão, 30% são indecisos.

Uma parte dos docentes 32,9% considera que a falta de estrutura escolar afeta a qualidade da educação, enquanto que 48,6% dos professores pensam que isso só afeta algumas vezes. Quanto ao item 'desconfiança da eficácia da EJA', 22,8% dos professores desconfiam da eficácia da EJA e 37,1% se mostraram com pouca confiança.

No que diz respeito a possíveis formas de melhorar o formato da formação continuada ofertada aos professores da Educação de Jovens e Adultos que atuam no 2º segmento, 81,4% dos participantes considera que a formação grupos de trabalho para troca de experiências seja muito importante. A média é 1,56 e o desvio típico ,895.

Os professores entendem como necessária a formação continuada e são favoráveis às diversas formas que esta pode acontecer (85,7%). A média é 1,49 e o desvio padrão é 974. Não há diferenças significativas em termos de sexo (t aluno, p-valor, 769, nem há diferenças em função da experiência de ensino (chi-quadrado, p-valor, 362) p-valor, 674).

Existe ampla concordância entre os professores que trabalham na EJA (91,4%) no sentido de entender que a Secretaria de Educação pode promover um bom curso de formação continuada, ajudando assim a sanar possíveis lacunas da formação inicial. A média é 1,39 e o desvio padrão é 952.

Quanto ao planejamento, 90,0% dos professores entendem que estes devem ser feitos levando em consideração as necessidades dos alunos. A média é 1.59 e o desvio padrão é 712. Não há diferenças significativas em relação ao sexo (t stuffer, p-valor =, 736. Também não há diferenças dependendo da experiência de ensino (kruskal-wallis, p-valor =, 448).

CONCLUSÕES

Por tratar-se de uma pesquisa de metodologia quantitativa, as conclusões finais basearam-se estritamente em números para expor seus resultados, logo, após obter as respostas dos 70 questionários em escala e quantificá-las, as conclusões sobre este estudo foram as seguintes:

Observei que a maioria dos participantes da pesquisa são mulheres (57,1%).

No item ‘nível de estudos’, 48,6% possui algum tipo de especialização; no entanto, um número significativo tem apenas a formação inicial (47,1%). Desse total que tem especialização, 47,5% são mulheres e 50% homens.

A maior parte dos professores (57,1%) afirmaram não terem estudado a modalidade com aprofundamento na graduação.

Quanto aos motivos que levaram o docente a atuar na EJA, 40% informaram que foi devido à possibilidade de atuar no turno da noite, enquanto que 30% alegaram ‘outros’ como justificativa. Apenas 24,3% mostrou realmente o interesse de trabalhar com a modalidade por vontade própria e 5,7% afirmou ser pelo aluno. Do total de mulheres que participaram da pesquisa, um número representativo (42,5%) opta pelo horário noturno.

No item ‘tempo de experiência na EJA’, dos participantes que responderam ao questionário, 52,9% têm, no máximo, cinco anos de atuação na EJA e relacionando esse item à variável ao sexo do participante da pesquisa, obtive o seguinte resultado: as mulheres, com 55% e os homens 50%. Apenas 18,5 dos participante atuam na EJA há mais de dez anos. Desse total, 26,7% são homens.

No que diz respeito às dificuldades encontradas pelo docente para atuar na EJA, a pesquisa revelou que a desmotivação dos alunos foi entendida por 70% dos participantes como um grande entrave. Um número significativo de docentes acredita também que a falta de conhecimentos prévios do aluno e a indisciplina atrapalhem seu desempenho em sala de aula.

Quanto às necessidades pedagógicas e estruturais que afetam o aperfeiçoamento contínuo do professorado observei que 61,4% dos participantes acreditam as falências pedagógicas são acarretadas devido à falta de investimentos do governo, o que gera um ensino de baixa qualidade. Um número relativamente significativo dos participantes (25,7%) acredita que o despreparo dos professores da EJA faz com que não haja um ensino de qualidade, enquanto que 32,9% culpa a falta de estrutura da escola pelo ensino de baixa qualidade. Há ainda um grupo de 22,9% que não acredita na eficácia da EJA.

Os estudos aqui realizados mostraram que a EJA ainda tem um longo caminho a ser percorrido no que diz respeito à formação do docente e nesse contexto, a formação continuada aparece como uma forma de diminuir ou suprir a possível lacuna deixada pela formação inicial, podendo, através dela, os docentes buscarem o aprendizado sobre técnicas e metodologias específicas para atuar de maneira significativa para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

- Barreto, V. (2006). Formação permanente ou continuada. Brasil: Autêntica.
- Batthyány, K. y Cabrera, M., (2005). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. Uruguay: Universidad de la República.
- Bernardo, J. y Caldero, J. F. (2000). *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid: Rialp S.A.
- Senado Federal, (1988) Constituição Federal. República Federativa do Brasil. Brasília, Brasil. Diário Oficial da União. Lei 9.394, Brasília, Brasil, 20 de dezembro de 1996.
- Campoy, T. J. A. (2016). Metodología e Pesquisa Científica. Manual para Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación. Assunción, Paraguay: Libreria Cervantes.
- Gadotti, M. (2014). Por Uma Política Nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos. São Paulo, Brasil: Editora Moderna.
- Kerlinger, F. N. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento; Técnicas y Metodología*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Melo, A.V.M e Vieira, J.E.L. (2014). Os Reflexos da Formação Inicial dos Professores de Língua Portuguesa e Matemática na Educação de Jovens e Adultos: Realidade e Desafios. Alagoas, Brasil. VII EPEAL: Paradoxos Educacionais: Debates e Embates na Formação Docente. Semana Internacional de Pedagogia.
- Morales, P. (2012). *Tipos de variables y sus implicaciones en el diseño de una investigación*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Paranhos, A.F. (2010). Especificidades na formação do professor da Educação de Jovens e Adultos. In Reflexões da Prática Docente na EJA – UFRRJ. Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. Diário Oficial da União. Lei 13.005, Brasília, Brasil, 25 de julho de 2014.
- Prado, D.P.F e Reis, S. M.A.D.O. (2012). Educação de Jovens e Adultos: O que revelam os sujeitos. Campinas, Brasil. XVI ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP.

- Ribas, M.S. e Soares, S.T. (2012). Formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente. IX ANPED SUL: Paraná, Brasil. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.
- Rojas, A. J., Fernández, J., e Pérez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.
- Soares, L. (2008). Formação do Educador de Jovens e Adultos. In Formação de Educadores de Jovens e Adultos: II Seminário Nacional. Brasília, DF, Brasil: Autêntica.
- Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Anzorena, D.I. e Souza, F. (2009). Caminhos Formadores da Universidade: Um Olhar à EJA. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Brasil. Recuperado de http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2660_1862.pdf
- Franco, Y. (2014). Tesis de Investigación. Venezuela. Recuperado de <http://tesisdeinvestig.blogspot.com/2012/01/poblacion-y-muestra.html>
- Melo, T. M. (2009). Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. *Práxis Educacional*. 5(7).
- Ministerio da Educação. (2000). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adulto. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf
- Vargas, S. M. de e Castello, M. C. (2011). Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. Curitiba, Brasil. *Rev. Diálogo Educ., Curitiba*, 11(34), 915-931