



**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ASUNCIÓN FACULTAD
DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y LA EDUCACIÓN
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO SOBRE AS
NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(ARARUAMA, RIO DE JANEIRO)**

Érica Cristina da Silva

Asunción, Paraguay.

2018

Érica Cristina da Silva

**FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO SOBRE AS
NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(ARARUAMA, RIO DE JANEIRO)**

Tese apresentada à UAA como requisito para
obtenção de título de Mestre em Ciências da Educação

Tutor: Dr Tomás Jesús Campoy Aranda

Asunción, Paraguay.

2018

Érica Cristina da Silva

Formação continuada: um estudo sobre as necessidades formativas do professor da Educação de Jovens e Adultos (Araruama, Rio de Janeiro)

Asunción, Paraguay: Universidad Autónoma de Asunción, 2018.

Tese de Mestrado em Ciências da Educação 142 páginas

Lista de Referências: p.130

1. Formação continuada 2. Professores 3. Prática Docente 4.EJA

Érica Cristina da Silva

**FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO SOBRE AS
NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(ARARUAMA, RIO DE JANEIRO)**

Esta tese foi avaliada e aprovada em ____/____/____ para obtenção do título de
Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción - UAA.

Asunción, Paraguay.

2018

A Deus, sobre todas as coisas, pela coragem e força que me deu o tempo inteiro... Também dedico este trabalho ao meu filho Caio, meu grande incentivador; sempre compreensivo, entendia, como se fosse um adulto, os longos períodos que precisava me ausentar de sua vida. Obrigada, meu filho, meu grande amigo. Este título é seu.

Agradecimentos

Para que este trabalho se tornasse realidade, algumas pessoas foram essenciais ...

Agradeço, inicialmente, a Deus, por não ter me deixado desistir nos momentos de desespero e angústia.

A minha mãe, que mesmo longe, estamos juntas em pensamento e quando ela fala 'fique com Deus', meu coração se aquieta e então me sinto mais forte...

Ao meu marido Wellington pela compreensão nos momentos de ausência necessária...

Às minhas amigas muito queridas as quais não me deixavam esmorecer, Daniele Rangel, Luciana Carvalho, Francisca Silveira e Jamel Junia. Pessoas as quais sempre recorria quando precisava de palavras de incentivo...

Agradeço ainda, em especial, a Janaína Corenza, que muito me ajudou no caminho das pedras... Sem você, eu não teria conseguido.

E, por fim, ao meu querido e estimado orientador, professor Tomás Campoy, que com sua imensa sabedoria e paciência, mostrou com precisão o melhor caminho a ser seguido durante a elaboração deste trabalho.

Epígrafe

É preciso investir mais na Educação de Jovens e Adultos. É o que recomendou a Unesco na sua Conferência de Hamburgo (1997), a Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia V), enfatizando a necessidade de reconhecer o papel indispensável do educador bem formado, garantir a diversidade de experiências, reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da Educação, fortalecer a sociedade civil e a cidadania, integrar a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da Educação Básica, reconceituar a Educação de Jovens e Adultos como um processo permanente de aprendizagem do adulto.

(Moacir Gadotti, 2014)

Resumo

O presente trabalho aborda a problemática relacionada à formação continuada dos docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), atuantes no 2º segmento do Ensino fundamental, na rede pública de Araruama, Rio de Janeiro. Para realizar este estudo, foram levadas em conta as particularidades da modalidade, já que esta visa atuar na superação da desigualdade social, além de tentar uniformizar a distorção idade/série. Para isso, o docente da EJA deve estar preparado, tendo formação específica, não só na graduação, mas também na formação continuada. Porém, neste estudo, foi verificado que diversos cursos de formação inicial não ofertam disciplinas sobre a modalidade da EJA. Assim, para buscar novos recursos teóricos e práticos, o professor da EJA passa a depender da oferta de cursos de formação continuada promovidos pelas Instituições de Ensino Superior e também pelas Secretarias de Educação e/ou Coordenadorias. Trata-se de uma pesquisa de metodologia quantitativa, com método descritivo, na qual a amostra foi formada por 70 docentes da EJA. Os dados foram analisados mediante programa estatístico SPSS v.23. Questões referentes à formação do docente da EJA no contexto brasileiro, entre outras, foram analisadas. Foi diagnosticado que a maioria dos participantes não estudou a modalidade na formação inicial e que optam por trabalhar nela por razões pessoais, tais como a preferência pelo horário noturno. O desinteresse dos alunos e a indisciplina foram apontados como pontos altos nas dificuldades encontradas em sala de aula. Um significativo número de participantes não acredita na EJA como uma modalidade que apresenta resultados positivos na formação dos alunos. Ao final do trabalho, apresento as conclusões obtidas após este estudo.

Palavras-chave: Formação continuada, Professores, Prática Docente, EJA.

Resumen

El presente trabajo aborda la problemática relacionada a la formación continuada de los docentes de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), actuantes en el segundo segmento de la Enseñanza fundamental, en la red pública de Araruama, Río de Janeiro. Para realizar este estudio, se tuvieron en cuenta las particularidades de la modalidad, ya que ésta pretende actuar en la superación de la desigualdad social, además de intentar uniformizar la distorsión edad / serie. Para ello, el docente de la EJA debe estar preparado, teniendo formación específica, no sólo en la graduación, sino también en la formación continuada. Sin embargo, en este estudio, se verificó que diversos cursos de formación inicial no ofrecen disciplinas sobre la modalidad de la EJA. Así, para buscar nuevos recursos teóricos y prácticos, el profesor de la EJA pasa a depender de la oferta de cursos de formación continuada promovidos por las Instituciones de Enseñanza Superior y también por las Secretarías de Educación y / o Coordinadoras. Se trata de una investigación de metodología cuantitativa, con método descriptivo, en la cual la muestra fue formada por 70 docentes de la EJA. Los pacientes fueron analizados mediante programa estadístico SPSS v.23. Las cuestiones referentes a la formación del docente de la EJA en el contexto brasileño, entre otras, fueron analizadas. Se ha demostrado que la mayoría de los participantes no han estudiado la modalidad en la formación inicial y que optan por trabajar en ella por razones personales, tales como la preferencia por el horario no-turno. El desinterés de los alumnos y la indisciplina fueron apuntados como puntos altos en las dificultades encontradas en el aula. Un significativo número de participantes no cree en la EJA como una modalidad que presenta resultados positivos en la formación de los alumnos. Al final del trabajo, presento las conclusiones obtenidas después de este estudio.

Palabras clave: Formación continuada, Profesores, Práctica docente, EJA.

LISTA DE TABELAS

Tabela	1	População e amostra	92
Tabela	2	Validação da compreensão do item	100
Tabela	3	Compreensão do item	100
Tabela	4	Validação da importância do item	101
Tabela	5	Importância do item	101
Tabela	6	KMO e prova de Bartlett	103
Tabela	7	Comunalidades	104
Tabela	8	Total de variância explicada	105
Tabela	9	Matriz da transformação dos componentes	108
Tabela	10	Matriz de componente rotado ^a	108
Tabela	11	Matriz de componentes rotados	109
Tabela	12	Coefficiente α de Cronbach	110
Tabela	13	Coefficientes de confiabilidade por dimensões	110
Tabela	14	Resumo dos dados estatísticos gerais	120
Tabela	15	Dados estatísticos referentes às dificuldades em sala de aula ...	122
Tabela	16	Dados descritivos referentes às dificuldades em sala de aula ...	122
Tabela	17	Dados estatísticos: dificuldades pedagógicas e estruturais	124
Tabela	18	Dados descritivos das falências pedagógicas e estruturais	124
Tabela	19	Distribuição dos itens (grau de acordo)	126

LISTA DE QUADROS

Quadro	1	Número de alunos matriculados na EJA nos últimos 4 anos	33
Quadro	2	Número de professores atuantes na EJA por semestre letivo nos últimos 4 anos	33
Quadro	3	Grade curricular do curso de Licenciatura em Matemática da FERLAGOS	44
Quadro	4	Grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da FAC UNILAGOS	46
Quadro	5	Grade curricular do curso de Licenciatura em Geografia da FAFIMA	48
Quadro	6	Disciplinas optativas ofertadas no curso de Licenciatura em Geografia na FAFIMA	49
Quadro	7	Grade curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIVERSO	50
Quadro	8	Grade curricular do curso de Licenciatura em Geografia da PUC RJ.....	52
Quadro	9	Grade curricular do curso de Licenciatura em Matemática da UERJ São Gonçalo	54
Quadro	10	Grade curricular do curso de Licenciatura em Letras da UFF	57
Quadro	11	Grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da UVA...	59
Quadro	12	Perguntas e objetivos específicos da pesquisa	75
Quadro	13	Perguntas e objetivos específicos da pesquisa	76
Quadro	14	Variáveis e categorias	77
Quadro	15	Cronograma da pesquisa	78
Quadro	16	Enfoque metodológico	93
Quadro	17	Estrutura definitiva da escala (Variáveis - Tipo)	95
Quadro	18	Composição da amostra de especialistas	99
Quadro	19	Significância estatística (variável sexo)	112
Quadro	20	Significância estatística (variável experiência.....	113
Quadro	21	Significância estatística (variável nível de estudos)	114
Quadro	22	Significância estatística (variável disciplina que leciona)	115
Quadro	23	Significância estatística (variável graduação abordou a EJA)	116
Quadro	24	Significância estatística (variável escola que atua)	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	1	Distorção idade x série registrada pelo IBGE no censo de 2000	17
Gráfico	2	Compreensão e importância do item	102
Gráfico	3	Gráfico de sedimentação	106
Gráfico	4	Descrição e análise da normalidade (variável sexo)	111
Gráfico	5	Descrição e análise da normalidade (variável experiência)	112
Gráfico	6	Descrição e análise da normalidade (variável nível de estudos)	113
Gráfico	7	Descrição e análise da normalidade (variável disciplina que leciona)..	114
Gráfico	8	Descrição e análise da normalidade (variável graduação abordou a EJA)	115
Gráfico	9	Descrição e análise da normalidade (escola que atua)	116
Gráfico	10	Distribuição da população por sexo	117
Gráfico	11	Experiência na EJA	118
Gráfico	12	Nível de estudos do professorado	118
Gráfico	13	Disciplina que leciona	119
Gráfico	14	Abordagem da EJA como disciplina na graduação	119
Gráfico	15	Motivos que levaram o professor a trabalhar na EJA	120
Gráfico	16	Unidades Escolares participantes da pesquisa	120
Gráfico	17	Motivos para trabalhar na EJA por sexo	121
Gráfico	18	Experiência docente por sexo	121
Gráfico	19	Sexo por nível de estudos	122
Gráfico	20	Dificuldades em sala de aula para atuar na EJA	123
Gráfico	21	Dificuldades pedagógicas e estruturais	125

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia	1	Mapa da localização do município de Araruama	79
Fotografia	2	Prédio da Prefeitura Municipal de Araruama	79
Fotografia	3	Prédio da Secretaria Municipal de Educação de Araruama (SE- DUC).	80
Fotografia	4	Prédio da Casa de Cultura de Araruama	80
Fotografia	5	Prédio do Colégio Municipal Prof. Pedro Paulo de Bragança Pi- mentel	81
Fotografia	6	Entrada do Colégio Municipal Prof. Pedro Paulo de Bragança Pimentel	82
Fotografia	7	Secretaria do Colégio Municipal Prof. Pedro Paulo de Bragança Pimentel	82
Fotografia	8	Prédio onde hoje funciona o Colégio Municipal Prof. Pedro Paulo de Bragança Pimentel	83
Fotografia	9	Pátio do Colégio Municipal Prof. Pedro Paulo de Bragança	83
Fotografia	10	Fachada da Escola Municipal Margarida Trindade de Deus	84
Fotografia	11	Entrada da Escola Municipal Margarida Trindade de Deus	85
Fotografia	12	Pátio coberto da Escola Municipal Margarida Trindade de Deus	85
Fotografia	13	Mural: 'Projeto Semeando Valores' da Escola Municipal Mar- garida Trindade de Deus	86
Fotografia	14	Fachada do Complexo Educacional e Esportivo de Excelência e Qualidade de Ensino Professor Darcy Ribeiro	87
Fotografia	15	Piscina semiolímpica do Complexo Educacional e Esportivo de Excelência e Qualidade de Ensino Professor Darcy Ribeiro	87
Fotografia	16	Pátio do Complexo Educacional e Esportivo de Excelência e Qualidade de Ensino Professor Darcy Ribeiro	88
Fotografia	17	Sala de leitura do Complexo Educacional e Esportivo de Exce- lência e Qualidade de Ensino Professor Darcy Ribeiro	88
Fotografia	18	Laboratório de ciências do Complexo Educacional e Esportivo de Excelência e Qualidade de Ensino Professor Darcy Ribeiro .	89

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AACC - Atividades Acadêmico-científico-culturais
- ACP - Análise de Componentes Principais
- AFC - Análise Fatorial Combinatória
- AFE - Análise Fatorial Exploratória
- CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEB - Câmara de Educação Básica
- CECIERJ - Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro
- CEDERJ - Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro
- CF - Constituição Federal
- CIEP - Centro de Integração de Educação Pública
- CME - Conselho Municipal de Educação
- CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNEA - Campanha Nacional da Erradicação do Analfabetismo
- CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
- CONEB - Conselho Nacional de Entidades de Base
- CONFINTEA - Conferência Internacional de Jovens e Adultos
- CPI - Comissão Parlamentar de Investigação
- DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
- DR - Doutor
- EAD - Educação à Distância
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- FAC UNILAGOS - Faculdade União Araruama de Ensino
- FAFIMA - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé
- FERLAGOS - Faculdade da Região dos Lagos
- GPS - Global Positioning System (Sistema de Posicionamento Global)
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES - Instituição de Ensino Superior
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
- KMO - Kayser Meyer Olkin

LBCA - Liga Brasileira Contra o Analfabetismo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MBA - Master in Business Administration

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

NACES - Núcleo Avançado do Centro de Estudos Supletivos de Arraial do Cabo

ONU - Organização das Nações Unidas

PAS - Programa Alfabetização Solidária

PNE - Plano Nacional de Educação

PROF - Professor

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PUC - Pontifícia Universidade Católica

SEA - Serviço de Educação de Adultos

SEDUC - Secretaria de Educação e Cultura

SEEDUC - Secretaria de Estado de Educação

SIG - Significância

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences (pacote estatístico para as ciências sociais)

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFF - Universidade Federal Fluminense

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNIVERSO - Universidade Salgado de Oliveira

UVA - Universidade Veiga de Almeida

V - Variável

V.23 - Versão 23

SUMÁRIO

1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	10
1.1. Avanços e retrocessos da EJA no decorrer da história	10
<i>1.1.1. Século XXI - um novo tempo na Educação de Jovens e Adultos</i>	<i>16</i>
1.2. A EJA no contexto jurídico	19
1.3. Os sujeitos da EJA: perfil de professores e alunos	24
1.4. O município de Araruama e a EJA: pontos relevantes	28
<i>1.4.1. O fortalecimento da EJA em Araruama</i>	<i>28</i>
<i>1.4.2. O histórico das escolas pesquisadas</i>	<i>34</i>
2. A FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EJA	41
2.1. Formação inicial: identificação da Educação de Jovens e Adultos como disciplina obrigatória na formação de professores	41
<i>2.1.1. Considerações sobre as propostas curriculares das IES pesquisadas</i>	<i>60</i>
2.2. Formação continuada: a importância de um aprendizado significativo para atuar na EJA	64
<i>2.2.1. Especializações e cursos de extensão - cursos ofertados pelas IES como forma de ampliar o conhecimento</i>	<i>64</i>
<i>2.2.2. A importância da formação continuada dentro da ambiente escolar</i>	<i>68</i>
<i>2.2.3. A formação continuada nas Secretarias do Estado do Rio de Janeiro e na SEDUC de Araruama</i>	<i>71</i>
3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	74
3.1. Fundamentação metodológica	74
3.1.1. Objetivos da pesquisa	74
<i>3.1.1.1. Objetivo geral</i>	<i>75</i>
<i>3.1.1.2. Objetivos específicos</i>	<i>75</i>
3.2. Variáveis da pesquisa	76
3.3. Cronograma da pesquisa	78
3.4. Contexto da pesquisa	78
<i>3.4.1. Contextualizando as escolas</i>	<i>81</i>
3.5. População e amostra	89
3.6. O desenho da pesquisa	92
3.7. Elaboração e validação do instrumento	93
<i>3.7.1. Estudo técnico do ‘Questionário: a Formação Continuada do Professor da Educação de Jovens e Adultos’</i>	<i>94</i>
<i>3.7.2. Estudo da validade</i>	<i>98</i>
4. ANÁLISE DOS DADOS	111

4.1. Significação estatística: prova de bondade de ajuste	111
4.2. Análise dos dados quantitativos - Estatísticas descritivas	117
5. CONCLUSÕES E PROPOSTAS	127
5.1. Conclusões	127
5.2. Propostas	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS	133
APÊNDICES	136

INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO

INTRODUÇÃO

Esta investigação tem como foco a formação continuada dos professores atuantes no 2º segmento do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Araruama, Rio de Janeiro, tendo em vista as particularidades e complexidades da referida modalidade.

Ensinar pessoas que não puderam frequentar a escola na idade regular é uma tarefa educativa que requer reflexão por parte do educador. Primeiro por entender que a maneira de ensinar deve ser diferenciada, segundo por ser um ‘dever’ político também, já que se trata de um direito legítimo. Para Ribas e Soares (2012), o educador consciente deve estar o tempo todo buscando, revendo conceitos, na tentativa de sempre oferecer o melhor a seus alunos.

Em virtude de tantas peculiaridades, essa modalidade de ensino 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. Ribas e Soares (2012) ainda complementam afirmando:

Ao refletir sobre a formação do docente para atuar na Educação de Jovens e Adultos, é importante pensar que este docente está inserido em uma realidade específica, onde os educandos trazem consigo contribuições de suas experiências que devem auxiliar e facilitar o trabalho do educador. (p.7)

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, que será pormenorizado no capítulo 1 deste trabalho.

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. Segundo Viegas e Moraes (2017):

Céleres em seu intento colonizador, quinze dias após a chegada a Salvador, esses religiosos fundaram a primeira escola elementar brasileira com o objetivo maior de pregar a fé católica aos indígenas e também de lhes ensinar as “boas maneiras” para viverem civilizadamente, tendo como maior público aprendiz os jovens e os adultos. (p.458)

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. Segundo Araujo, Silva e Silva (2014):

É preciso ressaltar que as ações do MOBRAL conseguiram diminuir, de forma gradual, o número de analfabetos neste período, mas, no entanto produziu um contingente muito grande de analfabetos funcionais. Neste sentido o MOBRAL alfabetizava, mas não letrava os adultos, e fazia com que o sujeito-aluno retornasse à condição de analfabeto funcional, uma vez que, a concepção teórico-metodológica era instrumental, semelhante à utilizada nos anos de 1930. (p.10)

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, observam-se algumas mudanças previstas para a Educação de Jovens e Adultos.

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.

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.

A partir de então, o professor passou a ser o mediador desta formação, com a função de facilitar e transmitir a seus alunos, através de metodologias adequadas, um ensino que promova conhecimento e satisfaça suas demandas enquanto cidadãos.

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.

De acordo com Gadotti (2014):

A escola está no centro da questão do analfabetismo. Há uma continuidade trágica na história do analfabetismo no Brasil: muitas famílias que eram analfabetas há 50 anos continuam analfabetas hoje. Analfabetismo produz analfabetismo. Muitos descendentes de analfabetos de ontem tornaram-se os analfabetos de hoje. (p.14)

Em virtude do cenário posto, esta investigação tem como objetivo geral definir as necessidades formativas dos professores do 2º segmento que trabalham na Educação de Jovens e Adultos, em Araruama (Rio de Janeiro).

Como objetivos específicos, ficaram definidos os seguintes itens: especificar as características dos professores que trabalham na EJA, determinar as dificuldades desse professorado para atuar na EJA, além de apontar as falências pedagógicas e estruturais na formação continuada. E, por fim, propor possíveis formas de melhorar a formação continuada desse professorado.

O estudo está organizado em cinco capítulos, divididos em duas partes – teórica e metodológica, sendo o último capítulo destinado às conclusões e sugestões. No final deste trabalho, encontram-se as referências e os apêndices.

A primeira parte é formada pelos capítulos 1 e 2.

No primeiro capítulo, apresento a EJA no Brasil, incluindo sua parte histórica, seus principais documentos norteadores e o perfil de professores e alunos da modalidade. Situo também o município de Araruama, bem como alguns fatos históricos, demográficos, além de caracterizar a EJA, sua formação e fortalecimento no município. Apresento ainda, de modo detalhado, as unidades escolares nas quais apliquei aos professores da EJA o questionário em escala para a realização dessa pesquisa.

No segundo capítulo, inicialmente, abordei a formação inicial, através da análise de grades curriculares de alguns cursos de licenciatura oferecidos por algumas IES próximas ao município de Araruama, estabelecendo algumas comparações e fazendo algumas observações. A intenção é verificar como a modalidade da EJA é vista nos cursos de licenciatura na formação de professores. Posteriormente, analisei os cursos de extensão e especializações que estas mesmas IES oferecem. Ainda no segundo capítulo, abordo a importância de realizar formação continuada também no ambiente escolar. O capítulo também se dedica a pesquisar sobre como se deu, nos últimos 4 anos, o programa de formação continuada promovido pelo município de Araruama.

A segunda parte desse trabalho se dedica a apresentar a metodologia da pesquisa, bem como os resultados do questionário em escala aplicado aos professores da EJA do município.

Essa parte é mostrada a partir do terceiro capítulo, que aborda de modo pormenorizado a metodologia aplicada, o caminho cursado, desde a ideia inicial, passando pelos objetivos e pelos instrumentos elaborados, utilizados e posteriormente validados, no caso, o questionário/escala até chegar aos resultados obtidos, no capítulo quatro.

Em seguida, no capítulo cinco, apresento as conclusões que alcancei após os estudos e realização desse trabalho, e, finalizo com as propostas, nas quais proponho possíveis formas de melhorar a formação continuada para os professores que atuam no 2º segmento da EJA do município de Araruama, Rio de Janeiro.

Justificativa

Os problemas enfrentados pelos professores da EJA para tornar efetivo o processo ensino-aprendizagem são diversos. O falta de formação do professor é um deles. Este fato pode contribuir de modo significativo para o fracasso do ensino para jovens e adultos nas escolas públicas.

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) 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, deve-se levar em conta a heterogeneidade desse público, seus interesses, suas identidades, suas expectativas, enfim suas vivências. (p.58)

Ter uma metodologia específica na EJA significa estar preparado para ir ao encontro dos conhecimentos que estes alunos trazem para a escola. Desta forma, o processo de ensino e aprendizagem depende também do docente, ou seja, da maneira como ele ministra suas aulas, seu planejamento e metodologias de ensino. Isso está sujeito à forma como foi preparado na formação inicial para encarar o trabalho com as turmas de EJA. Caso não tenha essa formação, a formação continuada pode cumprir um papel valioso neste processo.

A partir dos resultados obtidos nessa pesquisa, apresentarei propostas para a Secretaria de Educação de Araruama que poderá repensar sobre o formato da formação continuada atual e modificá-lo, caso haja interesse.

O investimento na formação continuada dos professores é uma realidade e uma necessidade, pois muitos cursos de formação inicial ainda não habilitam professores para atuar nesta modalidade de ensino. Por essa razão, pensar a escolarização de jovens e adultos requer um aprendizado específico em prol de viabilizar o acesso ao conhecimento formal e não de reprodução da estrutura e dos conteúdos do ensino regular. A formação continuada dos docentes para EJA é uma discussão necessária e é preciso políticas públicas que garantam essa formação, conforme expõe o Parecer CNE/CEB 11/2000.

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aliado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (p. 56)

Quando penso em minha experiência como professora da EJA, lembro-me de, recém-formada, no ano de 1998, atuando no Ensino Fundamental Regular, em um colégio público no município de Araruama. Fui, depois de um tempo, convidada pela diretora, para assumir duas turmas pois a professora titular iria tirar uma licença. Aceitei o convite prontamente e acreditei o quanto seria proveitosa esta nova experiência.

Logo nos primeiros dias, percebi que esta nova experiência não seria tão simples, como eu imaginei. Os recursos didáticos eram escassos e as possibilidades de trabalho muito limitadas. Além disso, percebia que minha inexperiência para atender esse público específico não me permitia realizar um trabalho de qualidade. Eu não me sentia preparada no que diz respeito à formação. Existia uma lacuna. Em 2004, comecei a atuar na EJA de outro município próximo. A experiência foi diferente quanto aos recursos. Talvez por tratar-se de um município próspero, as condições de trabalho eram melhores. Contudo, observei que os problemas sobre questões de ensino-aprendizagem que enfrentara anteriormente, no outro município, se repetiam. Os alunos precisavam de um professor preparado para lidar com suas necessidades e com as deficiências construídas ao longo dos anos nas mais diversas experiências escolares. Eu, mais uma vez, percebi que não tinha esse preparo, uma vez que minha formação inicial, em nenhum momento abordou a EJA.

Essa experiência possibilitou-me observar que a carência de uma formação inicial e continuada de qualidade favorece o despreparo, levando assim, o docente à uma prática que não dialoga com as necessidades e com os conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula.

Atualmente, continuo trabalhando em turmas de EJA, mas ainda encontro dificuldades nas práticas pedagógicas. A formação continuada, para mim, tornou-se algo valioso, pois entendi que através dela novas aprendizagens, metodologias diferenciadas e práticas pedagógicas podem acontecer e esse conhecimento todo possivelmente nos permitirá atingir os objetivos da EJA.

No município de Araruama, a formação continuada destinada à EJA, entre os anos de 2013/2016, sofreu algumas alterações. Nos dois primeiros anos, havia reuniões mensais. Esses encontros eram ministrados por uma professora da rede. No entanto, os dois últimos anos, por motivos que desconheço, essa formação específica para EJA acabou. A partir de então, os encontros eram direcionados aos professores do ensino regular e os professores da EJA eram convidados a participar, já que não havia mais formação continuada específica para esta modalidade. Nesses encontros, não eram discutidos ou citados assuntos sobre a EJA.

Através dos estudos realizados nesta pesquisa, percebi que há uma possível lacuna na formação inicial desses professores que atuam na EJA. Esta possivelmente poderá ser preenchida a partir da formação continuada.

A reflexão das ações de práticas pedagógicas, a discussão sobre novos métodos e conhecimentos do sistema político e educativo devem fazer parte desta formação, além da atualização dos conhecimentos dos docentes em busca da oferta de um ensino melhor.

Realizar um estudo sobre as necessidades formativas do professor que atua na EJA é um ponto de partida para que seja possível entender o porquê das dificuldades encontradas em sala de aula. Para isso, entendo como necessário analisar alguns pontos sobre como ocorre o processo de formação continuada dos professores da EJA do 2º segmento no município de Araruama.

Problema da investigação

Partindo da situação exposta, foi feita uma revisão bibliográfica prévia sobre o tema e muitas perguntas surgiram; reputo todas elas igualmente importantes por abranger o assunto proposto. Segundo Campoy (2016, p.47), “Todo problema de investigação tem uma origem que pode surgir de leituras, reflexões pessoais, experiências ou observação de situações”. Já Hernández, Fernández e Baptista (2014, p.29) afirmam que “As investigações se originam a partir de ideias, das quais podem ser originárias de distintas fontes e sua qualidade não está necessariamente relacionada com a fonte de onde provem. Com frequência, as ideias são vagas e devem traduzir-se em problemas mais concretos de investigação”.

Pesquisas revelam que a formação inicial de professores não tem abrangência no que respeita ao preparo para atuação em turmas de EJA. Segundo Arroyo (2006), recentemente a EJA passou a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação. Indo ao encontro desta afirmação, Melo e Vieira (2014), alegam que, na graduação, os professores são preparados para atuar no ensino regular e começam a atuar na EJA por vários motivos pessoais, entre eles, complementação de carga horária obrigatória, aprendendo na prática e se adaptando à profissão no dia à dia.

Por esta razão, acredito na importância dos cursos de formação continuada, para que os professores da EJA adquiram ferramentas pedagógicas de atuação nas salas de aula. É necessário compreender por que é fundamental efetivar a formação continuada e entender que através dela, o professor pode buscar seu aperfeiçoamento, rever seus conceitos, se aprimorar, refletir e evoluir.

Mas para isso, um dos caminhos é o diálogo entre a Secretaria de Educação e os professores da EJA. A secretaria deve promover cursos de formação continuada que colaborem, de forma efetiva, para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do professor. A formação deve dialogar com as necessidades, as dúvidas e os anseios desses docentes.

O papel do professor é ser o agente de transformações na escola e na sociedade. É preciso que esteja em processo contínuo de formação, aprendendo, ensinando, pensando e compartilhando saberes.

Segundo Freire (2001) não há ensino sem pesquisa e vice-versa, sendo esse pensamento reforçado por Werneck (2004) quando profere em sua obra que não se concebe ensino sem que haja também aprendizado.

A formação do professor é o fator de maior importância para a qualidade do seu trabalho. Esta contribuirá para o enriquecimento da sua prática educativa, o refletirá nos resultados das aprendizagens de seus alunos. Para tanto, o professor deve receber uma formação continuada que preencha os espaços deixados pela formação inicial. A ausência de fundamentação teórica e prática, além de uma metodologia específica para esta modalidade de ensino constituem as possíveis falhas deixadas pela formação inicial. A formação continuada pode ainda favorecer a troca de conhecimentos, proporcionar momentos de reflexão em grupo, além de fomentar a construção e a reconstrução de novos cenários e projetos pedagógicos, direcionando-os ao dia à dia da sala de aula da EJA.

É necessário que esta formação transite por uma abordagem transdisciplinar, que facilite a capacidade de refletir sobre a práxis. É importante dotar o professor da EJA de instrumentos ideológicos e intelectuais para compreender e agir sobre a complexidade que o envolve.

Segundo Gatti (1997, citado por Ribas e Soares, pp. 1 e 2, 2012)

Em relação à qualidade formal, em geral, o educador que trabalha com a educação de Jovens e Adultos não tem formação adequada para atuar nesta modalidade de ensino e não tem recebido atenção necessária nos cursos de formação de professores. Pelo contrário, muitas vezes tem sido relegada cada vez mais a deterioração, pois os educadores que atuam na EJA estão ausentes de boa parte dos debates das políticas públicas centradas na questão das relações entre escola e sociedade.

Cabe aqui refletir sobre as seguintes questões: ‘no que respeita à formação, o professor está realmente preparado para atingir o público dessa modalidade de forma efetiva?’ ‘Quais são as necessidades formativas desse professorado?’ ‘Como tem sido a formação inicial do docente que atua na EJA?’ Estas questões nos levam a pensar no seguinte problema

de investigação: ‘Como a Secretaria de Educação de Araruama promove a formação continuada para os professores do 2º segmento que atuam na Educação de Jovens e Adultos?’

Desenho da investigação

Para realizar essa investigação, realizei um levantamento de dados através de análise de documentos cedidos pelas escolas e pela SEDUC e aplicação de questionário em escala. Este foi respondido por 70 professores atuantes na EJA de três escolas no município de Araruama. A escolha das unidades escolares baseou-se em alguns critérios, tais como o fato de serem as maiores da rede que atendem a modalidade em estudo, estarem geograficamente localizadas em áreas distintas e também por terem importância histórica no município.

A partir da aplicação dos questionários foi possível obter informações e elementos capazes de responder às questões colocadas nos objetivos e que fomentaram as ideias para a construção desta pesquisa. Este questionário foi submetido a um processo rigoroso de construção das questões e de validação para análise dos dados.

De acordo com o problema e os objetivos, a metodologia quantitativa proposta é a do método descritivo, ex post-facto, na modalidade causal.

A seguir, o esquema geral da pesquisa.



A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

1. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Neste capítulo, será contextualizada a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, desde a chegada dos portugueses aos dias de hoje. A intenção é entender o processo de escolarização dos jovens e adultos no Brasil, partindo de tempos remotos até chegar aos dias atuais, quando o acesso à escola é um direito garantido em lei para as pessoas que, por alguma razão, não frequentaram os bancos escolares na idade regular.

1.1. Avanços e retrocessos da EJA no decorrer da história

Os portugueses, ao chegarem no Brasil, impunham uma educação missionária, alfabetizando na língua portuguesa e iniciando na fé, a quem encontravam por aqui, podendo ser crianças ou adultos. Difundiam o evangelho e transmitiam normas de comportamento de acordo com os parâmetros da cultura colonial. Apenas os índios recebiam essa educação, posteriormente, os negros escravizados.

Em 1759, após a expulsão dos jesuítas das terras brasileiras, a educação sofreu uma grave crise, passando, assim, a ser de responsabilidade do Império. Nessa época, iniciou-se na educação um processo de elitismo, uma vez que passou a ser ofertada apenas às classes mais abastadas. Aulas como latim, grego e retórica eram oferecidas apenas aos filhos dos colonizadores portugueses. Esse é o início do sistema de ensino brasileiro, de maneira geral.

No ano de 1824, a partir da Constituição Imperial, o olhar voltou-se novamente para a educação, onde ficou determinada a garantia de instrução primária e gratuita a todos os cidadãos.

Nessa época, discutia-se muito no Império sobre a possível inserção dos menos abastados, ou da classe social considerada ‘inferior’ (homens, mulheres pobres e livres, negros escravos libertos) no sistema de educação formal.

O Período Imperial não promoveu grandes alterações em favor da educação, no entanto, o fato de inserir a educação num documento importante e tornar o sistema de ensino formal um direito previsto em Constituição, tomou forma diante da lei, e, posteriormente, já arraigado, passou a ser citado em todas as Constituições brasileiras subsequentes.

No campo dos direitos legais, a primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou, sob forte influência europeia, a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto também para os adultos. Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores. (Haddad e Di Pierro, 2000, p.109)

Em 1834, a partir do Ato Constitucional, o ensino primário e secundário de todos os cidadãos, especialmente para jovens e adultos, passou a ser de responsabilidade das Províncias. Esse letramento era ensinado como um ato de caridade. As pessoas consideradas como letradas ajudavam a alfabetizar aquelas que não eram.

A Reforma de Leôncio Carvalho, em 1879, considerava a pessoa analfabeta como um ser inferior e dependente. Em 1881, a Lei Saraiva ratificou essa ideia quando restringiu o voto apenas às pessoas alfabetizadas. Este foi o início de uma época de muito preconceito e exclusão em relação à pessoa analfabeta.

O ano de 1891 foi definitivo para a exclusão da pessoa iletrada. O voto, nessa época, passou a ser um direito apenas dos letrados e com posses, ou seja, apenas uma minoria tinha esse direito garantido.

Na Constituição de 1891, a União passou a assumir o ensino secundário e superior. Nesse caso, mais uma vez, a elite foi beneficiada, já que os maiores investimentos eram para esses ensinamentos, enquanto que as camadas menos abastadas eram marginalizadas, ficando, assim, dependentes da fragilidade financeira das Províncias. Apesar do descaso da União em relação ao ensino de base, esse período da Primeira República ficou conhecido por ter se preocupado com a precariedade do ensino básico e, em virtude disso, várias reformas educacionais foram feitas.

Logo no início do século XX, uma grande mobilização foi feita com a intenção de acabar com o analfabetismo, que era nessa época, considerado como um grande ‘mal’. As pessoas iletradas eram consideradas como culpadas pela crise que assolava o país.

Em 1915 foi criada a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo com a intenção de acabar com a ignorância da maioria e tornar estável o crescimento do país, pois se concluiu que a pessoa analfabeta deveria ser alfabetizada para poder ser útil ao desenvolvimento do país.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), em 1920, após 30 anos do estabelecimento da República no Brasil, o censo indicava que setenta e dois por cento da população acima de 5 anos era analfabeta. Nessa época, não existia ainda a preocupação com a educação de jovens

e adultos. Isso só aconteceria mais tarde, em meados de 1940. A preocupação, até então, era com a instrução elementar das crianças.

Já nessa época, um movimento para que houvesse aumento no número de escolas começou a acontecer e discussões acerca de condições favoráveis à implementação de políticas públicas para o ensino de jovens e adultos se iniciaram. A pressão para que o estado se responsabilizasse de uma vez por todas pela oferta do ensino, de modo geral, era grande.

O Brasil, em comparação aos outros países da América Latina e do resto do mundo, apresentava péssimos índices quando o assunto era escolarização. Isso era uma preocupação para as autoridades brasileiras. A economia do momento girava em torno do sistema agrário, tipo exportador. Com a crise do café em 1929, o país passou a investir o capital não mais apenas no sistema agrário, mas também no setor industrial, fortalecendo assim a democracia. Junto a essas modificações no cenário econômico, algumas mudanças no âmbito da educação começam a ocorrer como o surgimento da Escola Nova e, posteriormente, o fortalecimento das ideias da Pedagogia de Paulo Freire.

Em 1930 houve uma grande revolução no campo educacional e este ano passou a ser um marco na reformulação do papel do Estado em relação ao ensino. O Estado, ao contrário da União, que até o momento era quem determinava as normas privilegiando os interesses dos mais abastados, passou a exercer uma função determinante.

Após a nova Constituição, em 1934, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi criado e previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas. Essa foi a primeira vez que um Plano na história da educação do Brasil citou, de maneira específica, o ensino destinado a adultos.

Em relação aos aspectos educacionais, a nova Constituição sugeriu que o PNE fosse coordenado e fiscalizado pelo governo federal, especificando também, claramente, o que era de competência da União, dos Estados e Municípios.

Em 1938 foi criado o Fundo Nacional de Estudos Pedagógicos, que através de suas pesquisas, incentivou a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942. Este tinha como objetivo a realização de programas que ampliasse a educação primária em todos os âmbitos, incluindo o ensino também para jovens e adultos, de maneira progressiva, bem como organizar seus recursos. O fundo foi regulamentado em 1945 e, assim, ficou estabelecido que 25% dos recursos fossem aplicados ao Ensino Supletivo, sendo esse um investimento designado à educação de jovens e adultos analfabetos.

A partir da década de 40, a educação para adultos voltou a ser uma questão de ordem pública, de políticas nacionais, estando assim em várias discussões.

Nessa mesma época, no âmbito das relações internacionais, aumentaram ainda mais as discussões acerca da educação para jovens e adultos através da UNESCO¹.

Foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular. (Haddad e Di Pierro, 2000, p.110)

Também, nesta década, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Primário que determinava o ensino supletivo. Surgiu o Serviço de Educação de Adultos (SEA) em 1947, sendo este um serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde. O objetivo do programa era a reorientação e coordenação dos trabalhos do ensino supletivo para adolescentes, jovens e adultos analfabetos. A partir daí, outras atividades foram feitas e agregadas a serviços já existentes na área. Houve certa integração na produção e distribuição de material, havendo mobilização da opinião pública, bem como a dos governos estaduais e municipais, além da iniciativa privada. Esse movimento foi muito significativo, principalmente por ter criado a infraestrutura necessária para que os estados e municípios pudessem atender à educação de jovens e adultos. Ele estendeu-se até os fins da década de 50 e foi chamado de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). No entanto, as cartilhas e guias de leitura que foram criadas como material para alfabetizar e ajudar no letramento eram discutíveis. Tratava-se de um material descontextualizado, sendo formados por pequenas frases sobre comportamento moral, contendo dicas sobre saúde, higiene e técnicas para o trabalho.

O cenário, neste período, mantinha o discurso de não haver necessidade de formação específica para alfabetizar adultos, visto que o trabalho era realizado por voluntários.

Outras duas campanhas ainda foram promovidas pelo Ministério da Educação e Cultura: uma em 1952 – A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) para atender às pessoas do meio rural e, a outra em 1958 – A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Esta última foi criada após a realização do II Congresso Nacional da

¹ Em 1945, foi criada a UNESCO - Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura- e a ONU - Organização das Nações Unidas com a intenção de mostrar ao mundo a desigualdade existente entre os países e ainda chamar a atenção para o papel e a importância que tinha a educação, principalmente a de jovens e adultos no desenvolvimento das nações consideradas como ‘atrasadas’.

Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, quando novas técnicas pedagógicas para o ensino de adultos começaram a ser discutidas. É nesse ínterim que Paulo Freire começa a aparecer colaborando com suas ideias e ideais em relação à educação para jovens e adultos. Paulo Freire afirmava que o desenvolvimento do pensamento deveria acontecer de modo contextualizado, adequado às necessidades básicas do educando. Sua proposta era fazer ‘com eles’ e não ‘para eles’. Acreditava ainda que as pessoas analfabetas não deveriam ser encaradas como ‘incapazes ou ignorantes’; mais ainda, não deveriam ser consideradas como um ‘grande problema’ do país, mas sim a condição de miséria em que viviam era o que deveria ser problematizado.

De acordo com Gadotti (2014), para Paulo Freire, mais importante do que saber como ensinar, é saber como o aluno aprende. Segundo o mesmo autor, Paulo Freire construiu um método de conhecimento e não um método de ensino.

A CNEA tinha como proposta criar projetos-pólo que interagissem entre os municípios, para depois, se transformar num modelo para o país. Entre as décadas de 40 e 50 os esforços foram muitos na intenção de diminuir o analfabetismo e, de fato, os índices caíram para 46,7% no ano de 1960. No entanto, em relação a outros países do primeiro mundo ou de vizinhos latino-americanos, ainda não haviam baixado o suficiente.

Nessa época, houve grande mobilização em torno da educação para adultos. Em 1961 foram criados o Movimento de Base (CNBB), o Movimento de Cultura Popular do Recife, Centros Populares de Cultura (UNE) e Campanha de Pé no Chão Também se Aprende (direcionado pela Prefeitura de Manaus). Através desses programas de pedagogia freireana era possível observar o analfabetismo como não sendo o causador da pobreza, mas como fruto de uma sociedade injusta e nada igualitária. Tais programas visavam entender a pessoa analfabeta como um ser produtor de conhecimento.

A CNEA foi, a partir desses programas de alfabetização popular, encerrada e Paulo Freire convidado pelo Ministério da Educação para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização. Este foi encerrado em 1964, com o Golpe Militar. Movimentos de educação e culturas populares foram reprimidos. Durante o militarismo, materiais foram apreendidos; houve prisão e exílio de quem visava à transformação social. Essa repressão foi a resposta que o Estado autoritário deu a quem ousasse contrariar os interesses impostos pelo golpe militar. Aqui, retorna-se ao modelo anterior de educação para adultos, onde o objetivo era controlar suas ações. Houve um grande retrocesso na educação para adultos.

Nesse novo cenário, surge, então, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pelo Governo Militar. Esse Movimento foi criado pela Lei 5.379, de 15 de

dezembro de 1967 e seu objetivo era alfabetizar funcionalmente, promovendo educação continuada. O programa limitava-se apenas a ensinar a ler e escrever. Retorna-se também a ideia de que o analfabeto era culpado pela situação de subdesenvolvimento do país. Novamente há o recrutamento de pessoas sem experiência para alfabetizar, retrocedendo ao pensamento de que para alfabetizar bastava ser alfabetizado.

O programa foi extinto em 1985, com a chegada da República Nova e seu encerramento foi marcado por graves denúncias acerca de desvios de recursos, culminando numa CPI (Comissão Parlamentar de Investigação).

Em 1985, surgiram outros programas de alfabetização como a Fundação Educar, sendo este um programa do Ministério da Educação. Sua função era acompanhar e fiscalizar o investimento dos recursos junto às secretarias. Foi extinta em 1990, durante o Governo Collor, que não criou nenhum outro programa. A partir daí, iniciou-se um novo período de descaso do governo federal em relação aos projetos de alfabetização, passando assim, os municípios a assumir essa responsabilidade.

Paralelamente a tudo isso, estudiosos, pedagogos e acadêmicos estudavam incessantemente acerca de novas possibilidades e métodos de alfabetização.

Em 1990 surgiu o Movimento de Alfabetização (MOVA). A proposta era trabalhar a alfabetização a partir do contexto socioeconômico dos alunos, tornando-os agentes de seu próprio processo de aprendizagem.

Durante o período da República Nova, foi criada a Constituição Federal de 1988, e é no inciso I do artigo 208, que apareceu a primeira citação sobre os direitos dos cidadãos que não foram escolarizados na idade certa.

Quanto à aplicação de recursos, ficou determinado que a União deverá investir na erradicação do analfabetismo e manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental em 25%, no mínimo, de acordo com o artigo 212.

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (CF, 1988, Art. 212)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, ratificou a Constituição Federal de 1988, pois instituiu no país a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino através da Resolução CNB/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, a qual determinou e fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

EJA. Ainda na LDB, ficou determinado que o ensino para jovens e adultos deve acontecer de acordo com as necessidades peculiares de estudo. Assim, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/96, na Seção V, artigo 37, ficou determinado que

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente 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.

Em 1996 surgiu novamente um programa nacional de alfabetização oferecido pelo governo federal chamado Programa Alfabetização Solidária (PAS), que não era muito diferente dos programas anteriores, das décadas de 40 e 50. Por isso, muitas críticas foram feitas, uma vez que se tratava de um programa que deveria acontecer num curto espaço de tempo e com alfabetizadores semipreparados.

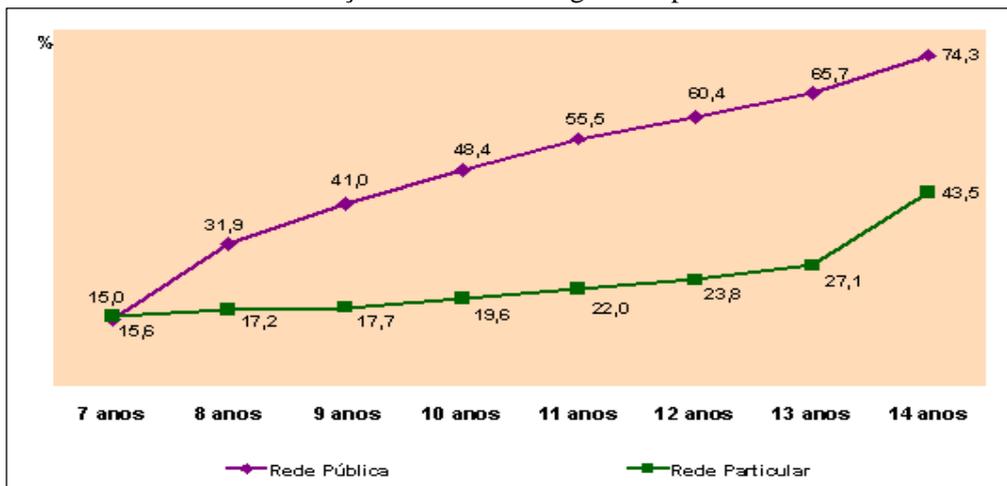
No ano de 1998, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e tinha como objetivo atender às comunidades localizadas em assentamentos.

1.1.1. Século XXI - um novo tempo na Educação de Jovens e Adultos

É chegado o século XXI e com ele a comprovação de que, mesmo após tantas modificações, criações de programas e movimentos que tinham como objetivo principal a erradicação do analfabetismo, ainda existe uma alta taxa de pessoas analfabetas, que não têm domínio da leitura, tampouco noções de operações básicas de matemática. Segundo informações encontradas na página eletrônica do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre o censo realizado no ano 2000, a realidade era que, mesmo diante da universalização do acesso à escola, 5,9% (mais de um milhão) das crianças de 10 a 14 anos ainda eram analfabetas.

Quanto à taxa de distorção entre idade e série correspondente de crianças de 7 a 14 anos, o censo mostra que é bem maior na rede pública. A pesquisa foi realizada em 2000, início do século XXI.

Gráfico 1 - Distorção idade x série registrada pelo IBGE no censo de 2000



Fonte: www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/20122002censo.shtm

Foi com base nessa realidade que em 2003 o governo federal lançou o Programa Brasil Alfabetizado, com a previsão de erradicar o analfabetismo em, no máximo, 4 anos. Esse era um passo muito importante na realização de uma das metas do governo na área de educação.

Em maio de 2000, um grande passo foi dado em relação à EJA: foi aprovado o Parecer CNE/ CEB 11/2000. A Câmara de Educação Básica (CEB) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovaram esse documento de expressivo significado, já que o mesmo trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EJA.

Até a presente data, o Parecer CNE/CEB 11/2000 é o documento oficial que rege as ações da EJA. Observada a lacuna deixada na Lei 9.394/96 quanto às orientações específicas para a EJA, o Parecer 11/2000 é fruto de um trabalho mais conexo. Viegas e Moraes (2017) consideraram que, em sua formulação houve ação, visão crítica de especialistas do campo da EJA e também a contribuição da comunidade escolar relacionada ao processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve na educação de adultos.

Dando ênfase ao Parecer, é possível afirmar que a educação é a forma entendida como via de acesso à inclusão social. É a partir dela que o ser humano se instrumentaliza e se prepara para disputar melhor colocação no mercado de trabalho, o que lhe trará uma vida melhor.

A igualdade e a desigualdade continuam a ter relação imediata ou mediata com o trabalho. Mas seja para o trabalho, seja para a multiformidade de inserções sócio-político-culturais, aqueles que se virem privados do saber básico, dos conhecimentos aplicados e das atualizações requeridas podem se ver excluídos das antigas e novas

oportunidades do mercado de trabalho e vulneráveis a novas formas de desigualdades. Se as múltiplas modalidades de trabalho informal, o subemprego, o desemprego estrutural, as mudanças no processo de produção e o aumento do setor de serviços geram uma grande instabilidade e insegurança para todos os que estão na vida ativa e quanto mais para os que se veem desprovidos de bens tão básicos como a escrita e a leitura. O acesso ao conhecimento sempre teve um papel significativo na estratificação social, ainda mais hoje quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas, vão se tornando exigências até mesmo para a vida cotidiana. (Parecer CNE/ CEB 11/2000, p.8)

A escola tem responsabilidade direta na função de integração social perante aos alunos, inclusive com os alunos da Educação de Jovens e Adultos. O mesmo Parecer entende a EJA como tendo função reparadora, equalizadora e qualificadora. Sobre a função reparadora, o documento expõe:

A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. (Parecer CNE/ CEB 11/2000, p.6)

No que diz respeito à função equalizadora, a redação do documento relata:

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (Parecer CNE/ CEB 11/2000, pp.8 e 9)

No que tange à função qualificadora, o documento considera que:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (Parecer CNE/ CEB 11/2000, p.10)

Observa-se, então, a necessidade de políticas públicas para que todas as funções da EJA sejam garantidas e atendidas de modo pleno. Segundo Gadotti (2014), é necessário que haja urgentemente uma política nacional na Educação de Jovens e Adultos, uma política de Estado concreta e não apenas de programas passageiros. Esta política nacional também deve abranger a formação inicial de professores, para que a partir dela, estes possam colaborar na promoção de uma educação que trabalhe a função reparadora, equalizadora e qualificadora, de acordo com o documento legal, de maneira efetiva.

Neste estudo, será abordada a formação como base para a oferta de um ensino de qualidade, que viabilize aos jovens e adultos uma educação que contribua no enfrentamento das dificuldades e disputas sociais, inclusive para inserção do mercado de trabalho. O Plano Nacional de Educação vigente traz como meta para a EJA:

Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014-2024, p.68)

Todavia, para essa meta ser alcançada, a formação inicial de professores deve ser revisitada e investimentos em formação continuada devem ser feitos. Não há estratégias específicas para a formação de professores com vistas a atender a EJA. Pelas suas especificidades, essa modalidade necessita de um trabalho de formação voltado para as necessidades dos alunos. Com o intuito de entender melhor os sujeitos que compõem a EJA, bem como suas respectivas necessidades, este estudo apresentará o perfil do professor que atua na EJA, assim como o perfil do alunado que a integra.

Diante desse contexto histórico, torna-se possível compreender que a implantação de um ensino de qualidade para os alunos da EJA avançou lentamente por diversos fatores ao longo de sua história, e mesmo com a oferta de programas e aprovações de leis, nem sempre os resultados esperados foram alcançados.

1.2. A EJA no contexto jurídico

A Educação para Jovens e Adultos teve sua história construída ao longo dos anos e, paralelo a isso, toda parte documental como regimentos, pareceres, diretrizes também foram discutidos e elaborados. Sendo uma modalidade específica, se faz necessário que a EJA possua suas próprias legislações.

Atualmente, a LDB e a Constituição Federal de 1988 são os dois pilares da legislação educacional nacional. A partir delas, surgiu um significativo número de normas e dispositivos legais que abriram caminhos para impulsionar o Sistema Educacional Brasileiro de modo geral, inclusive os da EJA.

O ‘Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotado pela XXI Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificada pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992, que entrou em vigor apenas em 24 de abril de 1992, é um documento no qual os Estados concordam com os princípios pregados na Carta das Nações Unidas, onde se estabelece que toda família tem a necessidade de viver livre, dignamente, sem temor e miséria. O artigo 13 desse documento reconhece a importância que a educação tem na vida das pessoas e que será através dela que o indivíduo poderá participar ativamente da sociedade.

Art.13 §1 Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (p.6)

O artigo 13 institui também a divisão para os ensinos primário, secundário e superior, sendo a educação primária colocada como “obrigatória e acessível, gratuitamente, a todos”.

Ainda do artigo 13 (p.7), é estabelecido que “Dever-se-á fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária”.

Com base na leitura do Pacto, vê-se que em 1966 a educação já era entendida como um direito de todos, principalmente no que diz respeito à educação primária, sendo inclusive esta citada como educação de base.

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. Segundo o artigo “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”.

Esse artigo foi alterado através da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, passando o inciso I ao seguinte texto:

I educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela 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 “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)

Numa leitura interpretativa, entende-se que a Constituição Federal de 1988 estabelece como dever da União promover o bem de todos, sem estabelecer qualquer tipo de critério ou segregação. Entendendo também a educação como sendo a ponte de acesso a oportunidades e inclusão social, obviamente esta deve ser vista como sendo um ‘bem’ que caberá à União promover a todos os cidadãos brasileiros. Na redação do artigo 3, inciso IV, o fator ‘idade’ é um dos itens que deve ser visto sem discriminação, o que o leva, nessa leitura, ao encontro dos artigos 206 e 208, tornando-os mais fortes e consistentes.

Mais tarde, em 1996, quando foi criada a LDB, sob o nº 9394/96, sendo também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, uma vez que, além de grande educador e político, foi também um dos grandes colaboradores na formulação dessa Lei, a EJA, mais uma vez, aparece, sendo agora, considerada 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 LDB é o documento mais importante do Brasil no que se refere às leis da educação de modo geral. Foi criada com o intuito de criar norteadores e estabelecer diretrizes básicas

para cada etapa da educação brasileira. É formada por 92 capítulos que tratam desde a educação infantil até o ensino superior.

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.

Para que essa meta seja alcançada, o PNE 2014-2024 determina algumas estratégias que vão ao encontro do que já foi anteriormente estabelecido pela Constituição Federal e pela LDB 9394/96, no sentido de assegurar a educação básica para o cidadão que não teve acesso a ela na idade própria.

9.1 assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;

9.2 realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos;

9.3 implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica; (BRASIL, 2014-2024, p. 68)

A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (2002, p.17) ratifica as funções determinantes da EJA quando afirma que “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, resolução CNE/CEB nº 1/2000, definem a EJA como modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão, afastando-se da ideia de compensação e suprimento e assumindo a de reparação, equidade e qualificação – o que representa uma conquista e um avanço”. A Proposta Curricular afirma que, na EJA

(...) os alunos jovens e adultos já são cidadãos e participam da vida em sociedade; no entanto, o curso deve lhes proporcionar a ampliação de espaços de participação, aguçando o espírito crítico e mostrando a importância de sua contribuição no desenvolvimento de uma sociedade mais justa social e economicamente. (BRASIL, 2002, p.115)

Ainda nesse entendimento, a Proposta Curricular se refere, mais uma vez, ao que deve ser considerado para que esses alunos sejam capazes de superar o sentimento de exclusão social e de discriminação que vivem.

Desse modo, o curso deverá empenhar-se no sentido de que o aluno possa construir e re-construir sua relação com saberes populares, com suas festas, danças e costumes, valorizando os e percebendo a riqueza do patrimônio sociocultural brasileiro. Assim, esses alunos poderão ser capazes de valorizar e de se interessar em conhecer culturas de outros povos e nações. (BRASIL, 2002, p.116)

Em 2000, através da Resolução CNE/CEB 1/2000, de 5 de julho do mesmo ano, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos foram estabelecidas.

Art.2º A presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37, 38, e 87 e, no que couber, da Educação Profissional.

A EJA pública e gratuita é um direito de todo jovem e adulto, sendo, portanto, um dever do poder público ofertá-la. Todos têm direito ao acesso a um modelo educacional de qualidade, que lhes respeitem em suas diferenças e lhes permitam a inserção na sociedade como cidadãos democráticos, abrindo-lhes caminhos para o mundo do trabalho.

Respalhada por sua legislação, pareceres e diretrizes que a norteiam, a EJA é um direito humano fundamental no que diz respeito às necessidades educacionais, sociais e culturais dos jovens e adultos que frequentam e fazem parte do Sistema Educacional Brasileiro.

1.3. Os sujeitos da EJA: perfil de professores e alunos

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:

Considerar o estudo 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.

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.

Enquanto para os mais jovens sua presença na escola é geralmente voltada para o aspecto de socialização junto aos demais jovens, para os mais adultos e idosos, o retorno à escola pode significar, na maior parte das vezes, a oportunidade que lhes foi negada na idade regular. Na visão dos adultos, o estudo é essencial para melhorar de vida, principalmente no que diz respeito ao mercado de trabalho. Os adultos e idosos da EJA atual acreditam que a escola tem o poder de lhes proporcionar um futuro melhor, mais digno, o que fará com que se tornem pessoas mais felizes. Indo nesta direção, Gadotti 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;
- e) participam mais efetivamente na comunidade e na política;
- f) mostram melhor compreensão das mensagens disseminadas pelo rádio, TV e pela mídia impressa;
- g) desenvolvem novas e produtivas relações sociais por meio de seus grupos de aprendizagem;
- h) guardam suas habilidades de alfabetização e as usam para expandir sua satisfação na vida diária. (Gadotti, 2014, pp. 16 e 17)

Nesse cenário, é possível observar que o público da EJA, no que se refere ao alunado, é formado por pessoas com interesses particulares e bastante diferenciados, porém algo há em comum: o acesso à educação com vistas à melhoria da qualidade de vida, seja o jovem que deseja finalizar os estudos e trabalhar, seja o adulto que visa uma admissão melhor no

mercado de trabalho ou o idoso que percebe a escola como local de garantia de um direito negado na infância por necessidades variadas, sendo uma delas o próprio acesso precoce no mercado de trabalho. Embora sejam legítimos estes interesses, os dados citados por Gadotti (2014) mostram que os ganhos com o acesso à educação não se limitam ao trabalho. O autor cita a melhoria em diversas áreas como, por exemplo, a autonomia, a mudança de comportamento, a participação na sua comunidade de forma mais efetiva, além de tornar possível a sua criticidade dentro da sociedade em que vive. O aluno da EJA não pode ser visto com um perfil de unidade. Ele é plural, traz suas expectativas e estas devem ser consideradas por aqueles que atuam como professores desta modalidade.

Quanto aos professores, estes se aproximam dessa modalidade de ensino por diversas razões. Sobre isso, Vargas, Fantinato e Monteiro (2005, p.20, citado por 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. O estudo das autoras citadas revela que muitas vezes as necessidades particulares é o que motiva a presença desse professor nas salas de aula da EJA. 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. Assim como os autores citados, Borghi (2007), também concorda com a ideia de que o professor vem de outras jornadas, de outras modalidades e, normalmente, sua atuação se justifica pela necessidade de complementação de carga horária ou até mesmo porque está prestes a se aposentar. E, por isso, não existe nesse profissional um sentimento de pertencimento exclusivo da modalidade em questão. O autor ainda relata sobre a formação deficitária que acomete esse professor em sua formação inicial e preparatória para a Educação Básica.

A formação do professor, nesse contexto, é um ponto de debate. O que será estudado com detalhes no capítulo adiante. Nem todos os cursos de formação inicial de professores

contemplam a EJA como componente curricular. Nem todas as licenciaturas oferecem estudos sobre esta modalidade, deixando-a em segundo plano no que diz respeito às políticas educacionais. A LDB trata a EJA como modalidade de ensino. 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)

Continuando nessa linha de entendimento sobre a importância de uma boa formação para desenvolver um trabalho efetivo e eficaz que atenda às necessidades do aluno dessa modalidade de ensino, Valim complementa essa ideia.

Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica condizente com as especificidades da EJA, com o necessário acolhimento e compreensão dos educandos a partir de sua cotidianidade, é pertinente e importante ressaltar a necessidade de o docente saber quem são eles. (Valim, 2007, p.3670)

Partindo destes estudos, é possível concluir que, de fato, a EJA tem suas especificidades e necessidades e que estas precisam ser trabalhadas, estudadas, entendidas e desenvolvidas desde a formação inicial dos docentes e posteriormente, na formação continuada, uma vez que o aprendizado é contínuo. A realidade dos professores que atuam nas turmas de EJA pode ser alterada a partir de uma formação que busque trabalhar com metodologias próprias que atenda às necessidades dos sujeitos nela inseridos. Sem uma mudança curricular, haverá sempre professores que buscam a EJA por razões particulares e não pelo trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os jovens e adultos.

Entender o contexto histórico de exclusão dos jovens e adultos analfabetos, suas necessidades e expectativas, assim como conhecer o perfil dos professores que atuam na EJA e dos sujeitos que retornam aos bancos escolares colabora para uma visão crítica da EJA do momento atual. 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, deixando de ser a escola um local de trabalho que se adapta às suas necessidades particulares para ser um local político de ação e de cumprimento legal.

Levando em conta que a EJA é multifacetada e não pode ser tratada como algo único e restrito, no ponto seguinte será abordado o histórico da EJA no município no qual a pesquisa é realizada, assim como um breve histórico das escolas que fizeram parte desse estudo. Aspectos relevantes para melhor compreensão deste *locus* serão tratados.

1.4. O município de Araruama e a EJA: pontos relevantes

Araruama é um município localizado na Região dos Lagos do Estado do Rio de Janeiro. De acordo com a última pesquisa do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) realizada em 2016, com os dados de 2015, possui uma extensão territorial de 638.023 Km², contendo os seguintes distritos na sua subdivisão: Araruama, São Vicente de Paulo, Iguabinha, Praia Seca e Morro Grande. Ainda de acordo com a pesquisa que foi realizada na página eletrônica do IBGE, no dia 05 de junho de 2017, no que se refere à história da cidade, Araruama teve como seus primeiros habitantes os índios tupinambás que vieram atraídos pela abundância de sal existente no local para uso próprio. Atualmente o município possui cerca de 112.028 de habitantes.

Araruama fez parte da cidade de Cabo Frio até 1852, quando passou a ser de responsabilidade de Saquarema. Uma lei datada de 06 de fevereiro de 1859 levou Araruama a ser a sede do município de Saquarema. Em 1860, o município de Araruama já existia, no entanto, era subordinado às leis coloniais. O vereador Carlos Sá de Carvalho, fazendeiro rico da localidade, construiu o prédio da Câmara na época.

Após a chegada dos europeus, as salinas passaram a ser exploradas comercialmente. Para evitar o movimento de emancipação, a Coroa Portuguesa monopolizou o comércio de sal, porém, a Câmara Municipal mantinha a ‘Salina do Povo’ para que este pudesse ter acesso gratuitamente ao sal. A atividade da extração do sal foi a principal atividade econômica para o desenvolvimento de Araruama.

Atualmente, Araruama vive do comércio local, da pesca e do turismo na época do verão, onde a cidade recebe muitos visitantes de várias regiões.

1.4.1. O fortalecimento da EJA em Araruama

A Educação para Jovens e Adultos se fortaleceu muito no município de Araruama, no período de 1993 a 1996, segundo informações da professora Vera Maria Pinto de

Figueiredo², secretária de educação no município, na época, no Governo do então prefeito Henrique Carlos Valladares. A modalidade teve destaque especial, em São Vicente de Paulo, terceiro distrito de Araruama. Houve grande procura de jovens e adultos, incluindo pessoas da terceira idade. Destacaram-se as seguintes unidades escolares: Escola Municipal José Correa da Fonseca (no Bairro Monteiros), Escola Municipal Carpindo Carvalho (no Bairro Arapoca) e Escola Municipal João Augusto Chaves (no Bairro Sobradinho).

A ex-secretária, durante a entrevista para esta pesquisa, relata que, “...antes desse período, pouquíssimos alunos procuravam a escola. Começavam a frequentar as aulas à noite, mas logo abandonavam. A EJA não gozava de credibilidade no município e a evasão era quase total e a partir de 1993, quando fui secretária de educação pela primeira vez no município, a demanda aumentou, juntamente com a credibilidade da modalidade”. Segundo ela, a formação da EJA no município de Araruama não teve nenhum vínculo com o Estado nem mesmo as escolas municipalizadas.

Sobre a formação continuada de professores, de acordo com a ex-secretária, a mesma era ofertada pelo município a todos os professores, inclusive aos atuantes na EJA. Essas formações, segundo a professora, aconteciam da seguinte forma: “Entre os períodos letivos, havia a jornada pedagógica que acontecia uma vez ao ano, com participação de empresas consagradas na área da educação, com docentes ligados a universidades e alguns docentes da própria rede municipal com larga experiência em áreas específicas como jardim de infância, Alfabetização e EJA. Eram promovidos também encontros bimestrais por área para troca de experiência. A formação contemplava todo o corpo docente, inclusive o que atuava na EJA; os palestrantes e oficinairos eram selecionados de forma a contribuir para a melhora do desempenho dos nossos professores. Tudo sempre coordenado pela SEDUC”.

A Educação de Jovens e Adultos teve grande ascensão nesse período. Os professores da rede se envolviam e se comprometiam para que o sucesso em relação ao ensino - aprendizagem fosse alcançado. Nessa época, outra professora da rede desenvolveu trabalhos com

²Devido à inexistência de dados sobre EJA em documentos legais na Secretaria de Educação de Araruama (SEDUC), foram realizadas algumas entrevistas com a professora Vera Pinto (Ex-secretária de Educação), que já se encontra aposentada. A entrevista feita foi gravada no dia 28 de junho de 2017 sob sua autorização. O uso de seu nome para divulgação neste estudo também foi autorizado.

a EJA. A professora Mariângela Reis Coelho³ atuou como coordenadora da modalidade, ocupando esse cargo de 1993 até 1996.

Segundo ela, o compromisso do prefeito com a população era de alfabetizar todos os adultos em todos os Distritos de Araruama. Ela explicou como funcionava o programa da EJA no município. *“A partir da nomeação da coordenadora, uma equipe multidisciplinar foi montada para entrar em contato com as associações de moradores nos bairros-chave de cada distrito para fazer o levantamento e cadastramento dos jovens e adultos não alfabetizados. Paralelo a isso, a mesma equipe fez pesquisas sobre os materiais existentes na época, constatando a inadequação para o seu uso em Araruama, tendo em vista as peculiaridades dos seus distritos. Então ficou decidido que a equipe elaboraria a ‘Cartilha’ do município, respeitando as peculiaridades de cada distrito. Desta forma, a equipe mergulhou na pesquisa sobre as diferenças culturais, principalmente, no que dizia respeito ao vocabulário”.*

De acordo com a professora, as perspectivas eram de atingir 100% dos jovens e adultos contatados. Os alfabetizadores eram selecionados e formados para atuar e usar o material com total conhecimento e clareza do processo pedagógico indicado. Foi escolhido o método da palavração⁴ para nortear o processo de alfabetização. Para a concretização do programa, algumas dificuldades foram encontradas, entre elas, digitação e reprodução do material, distância e falta de transporte para algumas localidades nas áreas rurais, falta de luz elétrica nas escolas, problemas de visão dos alunos idosos que necessitavam de exame de vista e óculos para leitura.

De acordo com a ex-coordenadora, algumas pessoas/instituições foram fundamentais na construção da EJA em Araruama, tais como o Diretor do Colégio Araruama, o maior colégio particular do município na época, que emprestava o mimeógrafo elétrico e seu funcionário para reprodução do material; depois, o Banco do Brasil situada no município que, posteriormente, doou um mimeógrafo elétrico para a Secretaria de Educação de Araruama (SEDUC); as associações de moradores que davam todo o apoio nas pesquisas, faziam cadastramentos e incentivavam os jovens e adultos de cada distrito que precisavam e queriam chegar até a escola. A professora Mariângela diz ainda que *“A equipe pedagógica desenvolveu vários projetos com o objetivo de ampliar os conhecimentos sobre higiene, alimentação,*

³ Para complementar as informações dadas, também foram realizadas entrevistas no dia 28 de junho de 2017 com a professora Mariângela Reis Coelho (na época, coordenadora da EJA), que fez parte da equipe da então secretária Vera Pinto.

⁴ Método ou modo de ensino de leitura (palavra por palavra) em que primeiro se parte da palavra para a sílaba e depois da sílaba para o fonema ou letra.

cooperação, que foram incluídos no currículo. No primeiro ano, mais de 500 jovens e adultos foram alfabetizados. Nessa época, não havia verba estadual para os municípios. Tudo foi feito pelo poder público municipal com ajuda e parceria de vários setores da sociedade. Todo espaço físico que foi usado era das próprias escolas da rede que não funcionavam no turno da noite”.

Posteriormente, o programa se estendeu na parceria com o Estado para implantação do Núcleo Avançado do Centro de Estudos Supletivos de Arraial do Cabo (NACES), introduzindo pela primeira vez a Educação à Distância no município. A partir do sucesso desse trabalho, também a modalidade presencial começou a ser olhada com mais cuidado ainda. Nessa época, a coordenação iniciou um processo de reformulação curricular e formação continuada dos professores da EJA.

Em dias atuais, o cenário compreende na rede municipal de ensino de Araruama um total de 20.927 alunos matriculados, distribuídos em 53 escolas, que oferecerem desde a pré-escola ao ensino médio (apenas 1 unidade escolar oferece o ensino médio). Desse total de alunos, 1.471 estão devidamente matriculados na EJA.

Na rede, 10 unidades escolares oferecem essa modalidade de ensino, variando entre EJA diurna e noturna. São elas: Escola Municipal Margarida Trindade de Deus, Colégio Municipal Professor Pedro Paulo de Bragança Pimentel, Complexo Educacional e Esportivo de Excelência e Qualidade de Ensino Professor Darcy Ribeiro, Escola Municipal Professor Carlos Leal, Escola Municipal Vereador Moysés Ramalho, Escola Municipal Guimarães Rosa, Escola Municipal Honorino Coutinho, Escola Municipal André Gomes, Escola Estadual Municipalizada Itatiquara e Colégio Municipal Professora Nair Valladares. A EJA noturna para alunos do 1º segmento é ofertada apenas no Complexo Educacional e Esportivo de Excelência e Qualidade de Ensino Professor Darcy Ribeiro e no Colégio Municipal Professor Pedro Paulo de Bragança Pimentel.

A evolução das formas de promoção da EJA segue de acordo com os regimentos determinados e publicados pela SEDUC. Segundo o Regimento Escolar Básico de 2000, a média para aprovação de cada componente curricular, na EJA, da Fase I à Fase VIII passa a ser 50.

Posteriormente, de 2004 a 2010, de acordo com o Regimento Escolar Básico aprovado pelo Parecer Nº 01/2008, do Conselho Municipal de Educação (CME), para aprovação

deve ser levado em conta o conceito global de Fase I à Fase IV⁵, tendo o aluno que adquirir 50 pontos para aprovação. Neste mesmo documento fica estabelecido que a carga horária semanal para alunos desta modalidade passa a ser de 20 tempos.

Ainda de acordo com esse Parecer, no Artigo 47, parágrafo 1, para ingressar na EJA, o aluno deve comprovar a idade mínima de 15 anos completos ou a completar até 30 de abril.

Em 2006, na Resolução SEDUC/10/2006, algumas determinações para o ano de 2007 ficaram estabelecidas, entre elas, que cada turma de EJA deve ter um número mínimo de 20 alunos. O parágrafo único informa que caso haja 25% de desistência, a turma será extinta. A Resolução veda ainda a formação de turmas multisseriadas para esta modalidade de ensino.

Na Deliberação do Conselho Municipal de Educação N°02/2010, publicada em 16 de dezembro de 2010, fica determinado no artigo 1º, parágrafo 1, que de acordo com a demanda, além das condições físicas, técnicas e pedagógicas, o município ofertará a EJA no horário noturno e diurno.

Em 2011, de acordo com o Regimento Escolar Básico, aprovado pelo Parecer N°01/2011, do Conselho Municipal de Educação, da Fase I fica determinado que a aprovação para a Fase II deve ser através de ficha-relatório atendida à exigência legal de frequência; da Fase II à Fase IX, observa-se a média de 60 pontos para aprovação por componente curricular. Sendo este o Regimento válido até os dias atuais.

Durante os anos de 2015 e 2016, gestão do até então prefeito Miguel Giovanni, aconteceram várias reuniões, onde o intuito era discutir a extinção da EJA presencial. Nesse caso, a ideia era propor ao aluno desta modalidade o estudo através de módulos. O aluno deveria se apresentar regularmente à escola-pólo⁶ instituída para receber algumas orientações e fazer as provas com os professores-tutores. O material didático foi preparado por professores selecionados da própria rede municipal de Araruama; no entanto, em outubro de 2016, Lívia Soares Bello da Silva ganhou as eleições municipais se tornando a nova prefeita da cidade. Em janeiro de 2017, assumiu como Secretária de Educação a professora Claudia Jamile Ferreira Mileip Guedes. A partir daí, muitas mudanças ocorreram na educação de Araruama, entre elas a desistência de tornar a EJA uma modalidade EAD (educação à distância).

⁵ As Fases equivalem ao ano de escolaridade que o aluno está cursando. Na EJA, em Araruama, o aluno da modalidade em estudo cursa da Fase I à Fase IX, onde a Fase I equivale ao 1º ano do ensino fundamental e a Fase IX o 9º ano de do ensino fundamental.

⁶ Escola-Pólo é a unidade escolar escolhida para que o aluno tenha acesso ao material de estudo e aos professores, para que estes possam sanar suas dúvidas e aplicar as avaliações.

No que diz respeito à formação continuada específica para professores que trabalham na EJA, assunto que será visto no capítulo adiante, durante a última gestão (2013/2016) pouco foi feito. Durante os dois primeiros anos, aconteceram algumas reuniões nas quais os professores da respectiva modalidade eram convidados para discutir ideias e questões. Posteriormente, esses encontros terminaram e, a formação passou a ser oferecida apenas aos professores do regular, onde o professor da EJA era apenas convidado a participar.

De acordo com dados levantados no setor de estatística da Secretaria Municipal de Educação de Araruama, quanto aos alunos matriculados na EJA nos últimos anos foram observados os seguintes números:

Quadro 1 - Número de alunos matriculados na EJA nos últimos 4 anos

Ano	2013	2014	2015	2016
1º Semestre	1993	1926	1009	1917
2º Semestre	1369	1413	1591	1598

Fonte: SEDUC de Araruama

E quanto ao número de professores atuante na EJA, seguem os seguintes resultados, de acordo com o mesmo setor:

Quadro 2 - Número de professores atuantes na EJA por semestre letivo nos últimos 4 anos

Ano	2013	2014	2015	2016
1º Semestre	185	183	189	188
2º Semestre	185	183	188	188

Fonte: SEDUC de Araruama

Até o presente momento dessa investigação, o setor de pesquisa e estatística da SEDUC de Araruama informou que ainda não tinha como disponibilizar o quantitativo de professores atuantes no 1º semestre de 2017. O setor também não soube informar o quantitativo de alunos que concluíram os semestres letivos nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, assim como afirmou não ter o quantitativo em porcentagem de alunos considerados como ‘desistentes’ ou ‘evadidos’, uma vez que esses dados não são devidamente contados no município.

1.4.2. O histórico das escolas pesquisadas

Neste item contextualizaremos as escolas que fizeram parte da presente investigação. Para ter acesso às informações foi feito um diálogo com professores que fizeram parte do processo de construção das escolas nos últimos anos. Serão expostos os dados considerados relevantes para traçar o perfil das escolas e compreender a EJA no percurso de construção. Os registros escritos históricos são escassos, o que justifica algumas entrevistas com pessoas que, na época, ajudaram na construção e fortalecimento da EJA.

O Colégio Municipal Professor Pedro Paulo de Bragança Pimentel

O Colégio Municipal Professor Pedro Paulo de Bragança Pimentel, criado através do Decreto nº 104, de 27 de março de 1990, iniciou suas atividades em 15 de março de 1990, com um total de 350 alunos, 38 funcionários, em dois turnos.

Era oferecido o ensino da pré-escola à 4ª série. Inicialmente, funcionava com o nome de Escola Municipal Professor Pedro Paulo de Bragança Pimentel, no espaço do Colégio Estadual Oscar Clark. Seu prédio ainda não existia. As obras iniciaram em março do mesmo ano.

Em 1991, passou a se chamar Colégio Municipal Professor Pedro Paulo de Bragança Pimentel em virtude da implantação do curso de 2º grau (hoje Ensino Médio) para Formação de Professores de 1ª à 4ª série.

A inauguração do prédio localizado à Rua Antônio Raposo, s/n, no bairro Loteamento São Vicente, em São Vicente de Paulo, 3º Distrito de Araruama, aconteceu em 23 de setembro de 1990, sob o governo municipal do então prefeito Altevira Vieira Pinto Barreto, tendo como secretário de Educação, na época, o professor Ubiratan Vidal Ramos. A diretora da escola era a professora Dalva da Silva Lima.

O professor Pedro Paulo de Bragança Pimentel era o secretário de Educação de Araruama, em 1990, e foi em sua gestão que ficou determinada a construção da primeira escola no Centro de São Vicente; no entanto, faleceu antes de sua inauguração, sendo substituído pelo professor Ubiratan. Em virtude disso, numa forma de homenageá-lo, seu nome foi escolhido como patrono da escola.

Inicialmente, o prédio tinha oito salas de aula, sala da direção, secretaria, biblioteca, almoxarifado, refeitório, cozinha, sala dos professores, três banheiros e dispensa. Em 1991, houve ampliação com a construção de mais quatro salas para atender ao 2º grau. Nesse mesmo ano, o Colégio, além de oferecer o 2º grau com o curso de formação para professores de 1ª à 4ª série, passou a funcionar em três turnos e a oferecer também o Ensino Supletivo,

da I à VIII fase (1ª à 8ª série). A demanda dobrou e o número de alunos passou de 350 para 699 e o número de funcionários passou de 38 para 72.

A oferta para o curso de Técnico em Contabilidade, 2º grau, começou em 1002. O número de alunos era de 885 e o de funcionários 98. O Colégio não parava de crescer.

Em 1993, o Colégio estava sob a direção da professora Marli Terezinha Marins de Andrade e houve, então, a formatura da primeira turma de formandos no curso de formação de professores.

O Colégio, em 1994, criou sua Banda Marcial, contendo 35 componentes. Na época, na gestão municipal encontrava-se o prefeito Henrique Carlos Valladares.

No ano de 1995, o Colégio foi ampliado em mais quatro salas para atender alunos oriundos da zona rural. Nesse período, havia 1199 alunos matriculados e 94 funcionários. A secretária de educação era a professora Vera Maria Pinto de Figueiredo,

Em 1996, ficou decidido que o Colégio deixaria de oferecer o Ensino Supletivo.

No ano de 1997, agora sob o governo municipal do prefeito Vilmar José de Oliveira (Meira), tendo o município como secretária de educação a professora Glória Storino, o Colégio mantinha matriculados 1500 alunos e contava com 134 funcionários. Ocupava o cargo de diretor geral o professor José Antunes Sampaio e seu vice era o professor Marco Elias Antunes da Silveira.

No ano de 1999, foi extinto o curso de Contabilidade. Neste ano, foram construídas duas novas salas e o auditório.

Em 2000, o Colégio mantinha os seguintes cursos: Pré-escolar, Ensino Especial, 1º Grau de 1ª à 8ª série e Formação de Professores, sendo este a última turma, já que no ano seguinte seria mais um curso extinto. O Colégio contava com um total de 1315 alunos matriculados. Nesse ano aconteceram eleições municipais.

No ano de 2001, o prefeito passou a ser Francisco Ribeiro, o ‘Chiquinho do Atacadão’ que mais tarde, passou a assinar, devido à forte atuação na educação, como ‘Chiquinho da Educação’, e sua vice era Stella Romanos, permanecendo no governo até o final de 2008. O Colégio não tinha mais turmas de Ensino Médio, em virtude disso houve uma queda significativa no número de alunos. A escola mantinha 825 alunos matriculados. A diretora geral voltou a ser a professora Marli Terezinha Marins de Andrade.

O Ensino Supletivo (EJA) voltou a ser oferecido no Colégio Municipal Professor Pedro Paulo de Bragança Pimentel no ano de 2005. Desde então não houve mais interrupções na oferta desta modalidade.

De 2009 a 2012, assumiu o cargo de governante municipal André Mônica e em 2013, foi a vez de Miguel Giovanni assumir o cargo de prefeito de Araruama. A professora Sônia Bastos assumiu a direção do Colégio nessa época.

No ano de 2015, devido à má conservação e visando à futura reforma do prédio, a escola passou a ocupar o espaço do extinto Colégio Estadual Oscar Clark. A partir de agosto de 2015, a escola passou a ocupar também sete salas do CIEP 384 Gonçalves Dias, numa forma de gestão compartilhada para garantir aos alunos de 15 a 18 anos o direito à educação na modalidade EJA, no turno vespertino.

E, por fim, em 2017, assume a prefeitura de Araruama Livia Soares Bello da Silva, que vem a ser esposa do ex-prefeito Chiquinho da Educação.

Atualmente, o Colégio Municipal Pedro Paulo de Bragança Pimentel funciona em três turnos, com um total de 70 professores e 40 funcionários de apoio. Possui um total de 792 alunos, dos quais 340 estão devidamente matriculados na EJA, entre os turnos da tarde e da noite, distribuídos em 10 turmas. Para atender aos alunos da EJA, a escola conta com 33 professores no corpo docente. A escola atende jovens e adultos do 1º e 2º segmento. Não existe nenhum tipo de projeto específico sendo desenvolvido para a EJA, exceto pelos encontros bimestrais que a Orientação Educacional articula com os alunos, juntamente com os professores organizando rodas de debate e discussão acerca de determinados temas como consumo, valores, família, profissão, futuro, entre outros. A evasão é grande.

A Escola Municipal Margarida Trindade de Deus

A Escola Municipal Margarida Trindade de Deus foi fundada em 1973 através do decreto 30 de 10 de novembro de 1973, e sua inauguração foi no dia 23 de outubro do mesmo ano, sob a direção da professora Ladir. A gestão municipal era do então prefeito Armando Carvalho e atuava como secretário de educação o professor Gentil Marinho. O espaço onde a escola se encontra era uma grande área que foi loteada e a uma parte ficou para a prefeitura, onde foi determinada a construção da escola.

No início, a escola era formada apenas duas salas de aula, um banheiro e uma sala que usada tanto como sala de professores quanto secretaria ao mesmo tempo. Além da diretora Ladir, a escola, no seu quadro docente, contava com quatro professores. A escola recebeu seu nome como homenagem à professora Margarida Trindade de Deus, que era uma das mais antigas professoras da rede, além de ter sido extremamente envolvida e engajada na educação do município.

A escola funcionava numa casa que pertencia à uma moradora da localidade; atendia aos alunos do entorno, sendo estes dos bairros Boa Vista e Fazendinha. Iniciou tendo mais ou menos uns 70 alunos. A Escola, hoje, está situada na Rua Francisco Otaviano, s/n, no Bairro Fazendinha.

A EJA, anteriormente intitulada “Supletivo” teve início na escola no ano de 1994 com oferta apenas das séries iniciais, no governo do então prefeito Henrique Carlos Valladares, tendo como secretaria de educação a professora Vera Pinto. Nesse ano, a modalidade contou com 133 alunos matriculados, entre 1º e 2º semestres, sendo que apenas 100 chegaram ao final dos semestres letivos e 33 alunos considerados como ‘desistentes’ ou ‘evadidos’.

O 2º segmento começou a ser ofertado em 1996 e teve, nessa época, 206 alunos devidamente matriculados, divididos em 5 turmas, sendo que apenas 131 concluíram os semestres letivos e 75 desistentes ou evadidos.

Mais tarde, na gestão do Prefeito Altevira Vieira Barreto, 4 novas salas foram construídas. Em seguida, no governo Vilmar José de Oliveira (Meira) mais 4 salas foram construídas e no governo de Francisco Ribeiro (Chiquinho da Educação), em 2002, iniciou-se uma boa reforma, na qual a escola recebeu uma ampliação com mais oito salas, laboratório de informática, biblioteca, uma quadra de areia, ampliação do refeitório, sala de vídeo, pátio coberto, banheiros, dois vestiários sendo um masculino e outro feminino.

No governo do prefeito André Mônica (2009/2012), nenhuma obra foi realizada, exceto a retirada do pátio, com a promessa de construir um novo espaço com laje e mais salas em cima, o que não foi feito. A escola fez reformas, com verba federal, nos banheiros para possibilitar a acessibilidade.

No ano de 2015, a escola com recursos próprios adquiridos através de festas, bingos, cantinas, entre outros, construiu novamente o pátio coberto.

No governo do prefeito Miguel (2013/2016) a escola não sofreu nenhum tipo de reforma ou benefício oriundo da prefeitura municipal. Toda e qualquer modificação foi feita através de verba federal ou própria, adquirida através de bingos, venda de cantina, entre outros.

De 2002 até os dias atuais encontra-se na direção geral da escola o professor Edson Alves Leão e sua vice, a professora Ester Sabino. A EJA, na escola, funciona no turno da noite, atendendo apenas alunos do 2º segmento.

A Escola tem hoje um total de 1386 alunos matriculados, dos quais 320 são alunos da EJA, divididos em 9 turmas. Há, na unidade escolar, 97 funcionários, entre professores, diretores, dirigentes, orientadores. Além de estagiários, oficiais administrativos, secretário escolar, auxiliares de disciplina, auxiliares de serviços gerais e ainda vigias. Seu funcionamento acontece em três turnos, sendo o da manhã apenas para alunos do 1º segmento, à tarde atende alunos do 2º segmento e à noite, o turno oferece a modalidade da EJA, para alunos do 2º segmento.

O espaço hoje é formado por 18 salas de aula, biblioteca, sala de professores, sala da direção, sala da coordenação, sala da orientação pedagógica e da orientação educacional, secretaria, banheiro para funcionários, banheiros masculino e feminino para os alunos, laboratórios de ciências e de informática, almoxarifado, cozinha e refeitório, vestiário feminino e masculino, além de um pátio coberto e quadra de areia. Há ainda a sala de recursos, que foi construída recentemente pela prefeita Lívia Bello. De acordo o diretor atual, a quadra de areia necessita de reforma urgente, já que quando chove se torna uma ‘piscina’.

Quanto aos trabalhos desenvolvidos na escola, o diretor Edson informou que o Projeto Valores é o carro-chefe, sendo entendido como uma necessidade, já que a área na qual a escola está situada é considerada como violenta. Mesmo assim, a comunidade é assídua na escola; mas, no que diz respeito à educação de seus filhos, segundo o diretor Edson, a família não colabora com a parte que lhe cabe. Outros subprojetos como xadrez e batuque são desenvolvidos. O batuque é realizado com instrumentos feitos a partir de reciclagem.

O ‘Mais Educação’, projeto do governo federal⁷, está previsto para reiniciar suas atividades de julho de 2017, com atividades com reforço em português e matemática, além de oficinas de pintura, judô e dança.

Apesar de ser considerada uma comunidade complexa, violenta, onde o tráfico existe e o número de homicídios é grande, a escola nunca foi assaltada ou sofreu qualquer tipo de atentado, o que mostra o respeito que a comunidade tem pela unidade escolar.

A EJA tem seu projeto específico, onde se trabalha acerca de ‘perspectivas de vida’ com a intenção de fazer o aluno entender o verdadeiro motivo para estar na escola. No projeto, alguns profissionais e ex-alunos são sempre convidados para dar palestras contando suas respectivas experiências, com a finalidade de mostrar que todo mundo é capaz de ter

⁷ O Projeto Mais Educação é um projeto de iniciativa do Governo Federal no qual a escola, através de recursos recebidos, deve ampliar a jornada dos alunos na instituição de ensino para no mínimo 7 horas diárias, ofertando, entre outros, aulas de reforço e atividades esportivas e de entretenimento.

uma vida digna e uma profissão respeitável. Há proposta de reforma do prédio para o ano de 2018. A evasão também é grande.

O Complexo Educacional e Esportivo de Excelência e Qualidade de Ensino Professor Darcy Ribeiro

A construção do Complexo Educacional e Esportivo de Excelência e Qualidade de Ensino Professor Darcy Ribeiro foi uma obra idealizada e realizada pelo prefeito Francisco Ribeiro, ‘o Chiquinho da Educação’ durante a sua gestão. O respectivo prefeito tinha em mente uma escola-modelo na cidade, visando oferecer diversas atividades esportivas no contraturno, concomitantes com o ensino fundamental. O Complexo era também para uso de todos os alunos da rede, desde que a utilização do espaço fosse devidamente agendada. A ideia era torná-lo um espaço destinado à prática esportiva para organizar campeonatos municipais e intermunicipais. Vários campeonatos como nado sincronizado, atletismo, natação, futebol de quadra foram realizados neste espaço.

O Complexo Educacional foi criado através do Decreto nº 006, de 08 de janeiro de 2003, tendo como diretor geral o professor Rogério Figueiredo de Souza e sua vice, a professora Adriana Maganha. O secretário de Educação, na época de sua fundação, era o professor Ricardo Adriano.

Suas atividades tiveram início em 06 de fevereiro de 2003, funcionando em três turnos, na Avenida Prefeito Afrânio Valladares, s/n, no bairro da Praia do Hospício. Até então, o local, mesmo sendo considerado urbano, era uma área completamente abandonada e, em tempos remotos, era chamado de Lamarão, devido à grande quantidade de lama formada por barro vermelho quando chovia muito e inundava o local.

O espaço era formado por 12 salas de aula, biblioteca, sala de professores, sala da direção, sala da coordenação, sala da orientação pedagógica e da orientação educacional, secretaria, banheiros para funcionários, banheiro masculino e feminino para os alunos, laboratórios de ciências e de informática, almoxarifado, cozinha e refeitório. Na parte esportiva, havia uma piscina semiolímpica, vestiário feminino e masculino, uma pista de atletismo, campo de futebol, quadra para futebol de salão e outra para futebol de areia, além de uma quadra de tênis e heliponto. Projetos como escolinhas de natação, lutas, capoeira, xadrez funcionavam regularmente (nessa época ainda não existia o programa do governo federal Mais Educação). Eram oferecidos o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental.

A inauguração efetiva do Complexo Esportivo aconteceu em 16 de abril de 2003, com a presença de estrelas do esporte brasileiro como Lars Graef e Robson Caetano. Durante

muito tempo, o Complexo foi considerado como a maior escola pública municipal do país, tendo inclusive outdoors espalhados em vias públicas da cidade do Rio de Janeiro.

O Ginásio Poliesportivo foi construído posteriormente no ano de 2008 e inaugurado em 31 de dezembro do mesmo ano, sendo parte integrante do Complexo. Após essa inauguração, o Complexo passou a oferecer escolinha de ginástica artística, jiu jitsu e futebol de salão, no entanto, a ginástica artística foi o esporte considerado como ‘o carro-chefe’ pois foi o que mais se destacou durante os ‘tempos de glória’ do Complexo, inclusive levando os alunos para apresentações e campeonatos em outros municípios e estados do Brasil.

Em 2004, o complexo passou a ofertar a EJA, devido à demanda dos alunos oriundos do bairro Areal, onde só havia uma unidade escolar e esta oferecia apenas o 1º segmento do fundamental. O Complexo iniciou a EJA com 203 alunos matriculados, distribuídos em 8 salas, dos quais apenas 160 chegaram ao final do semestre letivo, tendo 43 alunos considerados como ‘desistentes’.

O nome do patrono ‘Darcy Ribeiro’ foi uma homenagem a essa grande figura que, como antropólogo, escritor e político brasileiro, ficou conhecido por sua atuação em relação aos índios e à educação no país.

Atualmente, o Ginásio Poliesportivo encontra-se fechado por determinação da defesa civil por motivos má conservação. Além do Ginásio, algumas quadras também necessitam de reforma.

Durante a gestão do prefeito André Monica (2009/2012), o Complexo sofreu algumas mudanças: foram construídas 12 novas salas de aula, todo o piso da escola foi trocado e as janelas foram suspensas, tornando-se mais altas. Houve ainda a construção da sala de recursos, um auditório e os banheiros passaram a ter acessibilidade. A escola foi também pintada.

O Complexo, hoje, se encontra sob a direção da professora Adriana Maia e seu vice, o professor Claudio Campos, funcionando em três turnos, com um total de 1020 alunos, sendo 138 matriculados na EJA, entre o vespertino e o noturno, sendo no turno da tarde apenas uma turma de VIII Fase e no turno da noite, uma turma de 1º segmento e quatro de 2º segmento. A escola conta com um total de 88 professores, entre os que atuam em sala de aula e sala de leitura, laboratórios de ciências e informática, além da sala de recursos. A escola não possui projeto específico para a EJA. O índice de evasão escolar também é muito grande também.

2. A Formação do Docente da EJA

Neste capítulo, a formação inicial e, posteriormente, a formação continuada serão tratadas. A intenção é conhecer as propostas curriculares de algumas Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam cursos de formação de professores (licenciatura) em diferentes áreas do conhecimento e identificar se as mesmas abordam ao menos uma disciplina sobre a Educação de Jovens e Adultos em seus cursos. Em seguida, foram identificados alguns cursos de formação continuada (especialização, extensão, formação no interior das escolas e formação dada pelas secretarias de educação estadual e municipal).

2.1. Formação inicial: identificação da Educação de Jovens e Adultos como disciplina obrigatória na formação de professores

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.

Ao sair da graduação, o novo docente que decide atuar na EJA se depara com uma realidade que ele não conhece, como por exemplo, alunos que não estão alfabetizados de forma plena, ou seja, não leem, não escrevem e não interpretam textos, nem mesmo os mais simples. Há também alunos que não têm conhecimentos prévios necessários para acompanhar os conteúdos a serem desenvolvidos até os anos finais do ensino fundamental e ainda os que se ausentam demasiadamente das aulas por diversas razões, como horário de trabalho, responsabilidades familiares, distância, dentre outros. Além destes fatores, o professor da EJA também encontra turmas heterogêneas com sujeitos de diferentes idades e objetivos no que tange ao processo escolar.

Gadotti (2014), afirma que a heterogeneidade é uma marca da EJA, que segundo o autor abarca os excluídos dos excluídos.

É interessante refletir sobre o aumento da possibilidade do jovem ou do adulto ser novamente excluído do processo escolar se este não encontrar na escola a solução para as necessidades que anseia e professores que não estão preparados para atuar nesta modalidade de ensino.

A forma como o professor chega à EJA merece atenção. No VII Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (VII EPEAL), na Semana Internacional de Pedagogia de 2014, na qual o tema foi Paradoxos Educacionais: Debates e embates na formação docente, 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)

A falta de preparo específico técnico e metodológico para o professor da EJA é evidente. As razões expostas pelos autores são reais e quando elas são somadas à falta de preparo, as situações que mostram a realidade das turmas de EJA já citadas podem 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. Veremos esta realidade mais adiante.

O aluno da EJA é um sujeito de direitos, visto que a referida modalidade de ensino está prevista em lei e por isso deve ter um método próprio, adequado ao alunado, garantindo seu aprendizado também a partir de seus conhecimentos prévios. Indo nesta direção, Gadotti (2014) alega que:

É uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o aluno adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia, da sua história de vida. Os jovens e adultos alfabetizando já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito à Educação negado. Não podem, ao retomar seu processo educacional, ser humilhados, mais uma vez, por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura. (p.17)

Esse aluno da EJA tem o direito de ter acesso a metodologias e técnicas específicas, pois trazem saberes diversos e estes precisam fazer parte da construção de seu conhecimento. Dialogando com esta afirmativa, Paranhos (2010) diz que

(...) as características específicas do público-alvo da Educação de Jovens e Adultos devem ser identificadas, valorizadas e trazidas para o ambiente escolar, utilizando a prática do dia-a-dia dos discentes como forma de metodologia a ser usada pelos docentes na construção do conhecimento. (p.57)

Para complementar, Malglaive (1995, p.20 citado por Anzorena e Souza, 2009, pp.7460 e 7461) diz, numa breve reflexão que “[...] não há formação contínua sem formação inicial. É porque esta existe que aquela pode, de algum modo prosseguir a obra original ajustando-a às novas circunstâncias que ao longo de uma vida não deixam de aparecer, [...]”.

As autoras 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? (Anzorena e Souza, 2009, p. 7461)

Com esta preocupação, apresentarei algumas grades curriculares de cursos variados de formação de professores de algumas IES para exemplificar que a EJA, como disciplina obrigatória, ainda não é uma realidade em nosso Estado. Algumas até podem ofertar como disciplinas optativas, porém com este molde, como já disse anteriormente, nem todos os licenciandos terão a discussão no processo de formação inicial. Como critério, foram analisadas algumas instituições que ofertam licenciaturas próximas à região onde a pesquisa foi realizada, visto que são nestas que, possivelmente, os futuros professores da EJA podem se formar e, posteriormente, atuar nas escolas do município *lócus* desta pesquisa. Algumas IES estão localizadas em outras cidades, mas devido a sua importância fizeram parte do levantamento. Os dados foram obtidos nas páginas eletrônicas das IES. Serão apresentadas algumas matrizes curriculares, mas no decorrer da escrita do texto também serão reveladas se há ou não disciplinas sobre EJA em outros cursos de licenciatura oferecidos pela IES pesquisada. Os quadros elaborados são de minha inteira responsabilidade. Os mesmos foram pesquisados nas páginas eletrônicas de suas respectivas instituições.

IES 1 - Fundação Educacional da Região dos Lagos (FERLAGOS)**Cabo Frio - RJ****Curso: Matemática (Licenciatura)**

Quadro 3 - Grade curricular do curso de Licenciatura em Matemática da FERLAGOS

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período
Estatística	Física Geral	Física I	Física II
Raciocínio Lógico	Probabilidade	Álgebra I	Álgebra II
Introdução à Ciência	Desenho Geométrico	Álgebra Linear I	Didática Geral
Tecnologia da Educação	Geometria Analítica	Psicologia da Educação	Álgebra Linear II
Metodologia da Pesquisa Científica	Filosofia da Educação	Pesquisa e Prática Educativa I	Geometria Euclidiana II
Fundamentos do Estudo da Linguagem	Fundamentos da Matemática II	Cálculo Diferencial e Integral I	Pesquisa e Prática Educativa II
Fundamentos da Matemática I	Fundamentos da Trigonometria	Geometria Euclidiana I	Cálculo Diferencial e Integral II
5º Período	6º Período	7º Período	
Libras	Análise I	Tópicos Especiais II	-----
Matemática Financeira	Etnomatemática	Controladoria	-----
Didática da Matemática	Complexos e Polinômios	Contabilidade Orçamentária	-----
Seminários de Matemática	Educação no Século XXI	Tópicos Especiais I	-----
Pesquisa e Prática Educativa III	Políticas Educacionais	Contabilidade Pública I	-----
Tendência em Educação Matemática	Pesquisa e Prática IV	Trabalho de Conclusão de Curso (Orientação)	-----
Cálculo Diferencial e Integral III	Equações Diferenciais Ordinárias I	Estágio Supervisionado III	-----

Fonte: <http://ferlagos.br/graduacao/licenciatura-em-matematica/>

A Fundação Educacional da Região dos Lagos (FERLAGOS) foi fundada no início dos anos 70. A chegada dessa IES facilitou a vida de quem queria fazer o ensino superior, já que assim não haveria mais a necessidade de se deslocar para Niterói ou para o Rio de Janeiro, Capital.

A proposta curricular do curso de licenciatura em Matemática oferecido pela FERLAGOS foi encontrada na página eletrônica da IES e o acesso aconteceu no 27/07/2017.

O curso tem sete períodos com carga horária total de 3.050 horas, incluindo disciplinas obrigatórias, atividades complementares e estágios.

No sétimo período do curso aparece como disciplina ‘Estágio Supervisionado III’; no entanto, nos períodos anteriores não há menção sobre os estágios supervisionados I e II. Também não há informação sobre o tipo de estágio que o licenciando deve fazer, por isso, torna-se impossível afirmar se, de fato, em algum momento o curso promove ensinamentos práticos ou teóricos sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Além de Matemática, dentre seus cursos de formação de professores, a FERLAGOS oferece ainda Ciências Biológicas e Letras (Inglês e Literaturas).

Na página eletrônica, as grades curriculares desses cursos não citam a Educação de Jovens e Adultos como disciplina obrigatória ou optativa.

Há ainda, na página, informações sobre o perfil de quem deseja cursar Matemática, bem como possibilidade de atuação no mercado de trabalho.

No que diz respeito à atuação no mercado de trabalho, as possibilidades são de atuação como docente em instituições públicas ou privadas, atuando na educação básica, no ensino superior, em cursos preparatórios e na preparação de módulos para cursos EAD.

A IES cita, como uma das possibilidades no mercado de trabalho a atuação na ‘Educação Básica - pública e privada’; no entanto, não oferece, na grade, a discussão sobre a EJA. Com este currículo o futuro professor terminará sua formação sem ter acesso a conhecimentos teóricos e metodológicos básicos para atuação na EJA.

IES 2 - Faculdade União Araruama de Ensino – FAC UNILAGOS
Araruama – RJ
Curso: Pedagogia (Licenciatura)

Quadro 4 - Grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da FAC UNILAGOS

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período
Fundamentos do Estudo da Linguagem	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	Estatística na Educação	Educação de Jovens e Adultos
Métodos e Técnicas Pesquisa Científica	Introdução à Ciência	Fundamentos e Lógica na Alfabetização e Letramento	Fundamentos e Lógica no Ensino da Matemática
Introdução à Filosofia	Arte e Educação	Fundamentos da Educação Infantil	Espaços Educativos e Redes de Aprendizagem
Psicologia e Educação	Didática Geral	Concepção, Estrutura e Dinâmica Curricular	Didática da Língua Portuguesa
Educação e Trabalho	Educação à Distância	Educação, Corpo e Movimento	Seminários Temáticos sobre Cultura Escolar, Diversidade, Geração e Idade
Sociologia da Educação	Filosofia da Educação	Seminários Temáticos sobre Cotidiano Escolar	Estágio Supervisionado I
Seminários Temáticos em História da Educação	Seminários Temáticos em Tecnologia da Educação	-----	-----
5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
Fundamentos e Lógica no Ensino de História	Projeto de Pesquisa	Trabalho de Conclusão de Curso I	Trabalho de Conclusão de Curso II
Fundamentos e Lógica no Ensino das Ciências Naturais	Ludicidade e Educação	Oficina de Contação de Histórias	Pedagogia Hospitalar
Fundamentos e Lógica no Ensino de Geografia	Didática da História	Relações Étnico raciais e Direitos Humanos	Pedagogia Empresarial
Didática da Matemática	Didática da Geografia	Libras	Planejamento Educacional
Gestão Educacional Democrática	Didática das Ciências Naturais	Políticas Educacionais	Educação no Século XXI
Seminários Temáticos em Educação e Desenvolvimento Sustentável	Seminários Temáticos em Educação Inclusiva	Seminários Temáticos em Ética e Legislação Profissional	Seminários Temáticos em Avaliação Educacional e Institucional
Estágio Supervisionado II	Estágio Supervisionado III	Estágio Supervisionado IV	Estágio Supervisionado V

Fonte: <http://www.faculdadeunilagos.edu.br/wp-content/uploads/2017/06/Nova-Matriz-2015>

A matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia oferecida pela Faculdade União Araruama de Ensino (UNILAGOS) foi revisada em 2015, de acordo com informações mostradas na página eletrônica. O acesso à página foi feito em 27/07/2017.

Na grade curricular da UNILAGOS, consta no 4º período a disciplina ‘Educação de Jovens e Adultos’. A mesma possui carga horária de 80 horas.

Na página da IES é informado ainda que o curso de Pedagogia tem como princípio a educação de uma forma democrática, sendo esta entendida como responsável por criar condições para que todas as pessoas ampliem suas habilidades e aprendam os conteúdos necessários para atuar em relações sociais amplas e diversificadas.

O Projeto Pedagógico do Curso⁸ define que:

A formação do professor deve realizar-se de maneira a torná-lo um profissional qualificado, plenamente consciente do significado da educação, para que possa, mediante o exercício de sua função, estender essa consciência aos educandos, capacitando-os a lidar com os diversos problemas cotidianos na área educacional. (Projeto Pedagógico, 2015, p.7)

Ainda no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, observa-se a ementa para a disciplina de Educação de Jovens e Adultos:

Análise histórica da educação de jovens e adultos (EJA) na realidade educacional brasileira. A EJA no contexto da política educacional. Função social e política da EJA: tendências atuais. Caracterização da clientela em face dos determinantes pedagógicos e sociais. EJA nos aspectos formal e informal. Teorias e propostas de EJA: aspectos filosóficos e sócio-pedagógicos, Experiências e alternativas didáticas para a EJA: análise da proposta curricular nacional e da região. (Projeto Pedagógico, 2015, pp. 55 e 56)

A ementa é um documento que possibilita ao futuro professor o acesso às discussões que acontecerão durante o curso sobre a EJA.

Além de Pedagogia, os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Educação Física também são oferecidos pela IES acima citada. Cabe informar que após verificação na página eletrônica, ambos, em suas respectivas grades curriculares não possuem a disciplina da Educação de Jovens e Adultos, ficando claro que a IES promove a mesma apenas no curso de Pedagogia.

⁸ O Projeto Pedagógico do curso é um documento em PDF que também se encontra na página eletrônica da FAC UNILAGOS. <http://www.faculdadeunilagos.edu.br/wp-content/uploads/2017/06/Nova-Matriz-2015> A matriz curricular do curso de Pedagogia mostrada na página da UNILAGOS é datada de 2015.

IES 3 - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé - FAFIMA**Macaé – RJ****Curso: Geografia (Licenciatura)**

Quadro 5 - Grade curricular do curso de Licenciatura em Geografia da FAFIMA

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período
Evolução do Pensamento Geográfico	Geoestatística – Métodos de Pesquisa em Geografia	Geoprocessamento	Geografia da População
Princípios de Pesquisa e Prática Pedagógica em Geografia	Fundamentos da Geologia	Teoria da Geografia	Cartografia Geral
Filosofia da Educação	História do Mundo Contemporâneo	Cartografia Temática	Climatologia
Leitura e Produção de Textos	Psicologia da Educação	Geografia da Indústria	Metodologia do Ensino de Geografia
Metodologia da Pesquisa	Cartografia Geral	Geomorfologia	Didática
Sociologia e Antropologia da Educação	Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Geografia	Políticas e legislações Educacionais	Optativa I
-----	-----	Gênero e Etnia no Ensino de Geografia	-----
5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
Geografia Urbana	Geografia Agrária	Cultura afro-brasileira e indígenas: Relações étnicas – raciais	Espaço Socioeconômico do Brasil
Organização do Espaço Mundial	Geografia Política e Econômica	Geografia dos Recursos Hídricos	Geografia do estado do Rio de Janeiro
Geoecologia	Geografia do Petróleo	Geografia do Brasil	Optativa III
Língua Brasileira de Sinais	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC I	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC II	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC III
Optativa II	Estágio Supervisionado I	Estágio Supervisionado II	Estágio Supervisionado III
Metodologia do Ensino de Geografia para o Ensino Fundamental	Metodologia do Ensino de Geografia para o Ensino Médio	-----	-----

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé (FAFIMA) está localizada em Macaé, Estado do Rio de Janeiro. Foi fundada em 1978. A IES disponibiliza a grade curricular do curso de Geografia através de sua página eletrônica que foi acessada para esta pesquisa em 27/07/2017.

A FAFIMA oferece cursos de licenciatura em Geografia, Pedagogia, História, Matemática e Letras (Literaturas e Inglês).

Na página institucional⁹, a FAFIMA diz que o objetivo geral do curso de Geografia é “(...) licenciar professores de Geografia para atuar na Educação Básica, bem como capacitá-los para intervirem na sociedade, de modo a atender às necessidades do município de Macaé, bem como do desenvolvimento da educação no Brasil”.

A grade curricular do curso de Geografia não apresenta a Educação de Jovens e Adultos como disciplina obrigatória. É possível observar que a IES, no 5º e 6º período inseriu na grade as disciplinas ‘Metodologia do Ensino de Geografia para o Ensino Fundamental’ e ‘Metodologia do Ensino de Geografia para o Ensino Médio’; no entanto, não há menção específica sobre a EJA.

De acordo com a página eletrônica, as disciplinas optativas oferecidas aos graduandos em Geografia são as relacionadas no quadro abaixo. É possível verificar que nenhuma delas traz estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 6 - Disciplinas optativas ofertadas no curso de Licenciatura em Geografia na FAFIMA

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formação Econômica do Brasil ➤ Geografia da Circulação ➤ Geografia do Turismo ➤ Geomorfologia costeira ➤ Sociologia Urbana ➤ Direitos, deveres e medidas protetivas /socioeducativas de crianças e adolescentes ➤ Educação e sustentabilidade ➤ Multiculturalismo e Educação ➤ Desigualdades sociais e educação

Fonte: <http://www.fafima.br/wp-content/uploads/2014/03/Grade-Curricular-2016-Geografia.pdf>

Durante a pesquisa, foi verificado que apenas o curso de Pedagogia, no 6º período oferta a disciplina de Educação para Jovens e Adultos com carga horária de 80 horas. Para os graduandos que cursam pedagogia, a página eletrônica¹⁰ da IES estabelece os seguintes objetivos:

⁹ Fonte: http://www.fafima.br/?page_id=16

¹⁰ (Fonte: http://www.fafima.br/?page_id=18)

A Licenciatura Plena em Pedagogia forma pedagogo para atuar na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, nas Disciplinas Pedagógicas dos Cursos do Ensino Médio, na Modalidade Normal, Formação para Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão, Orientação Pedagógica e Educacional para Educação Básica e Administração Institucional. O Curso de Pedagogia procura relacionar teoria e prática, ligado sempre à pesquisa e à extensão.

Além de Geografia e Pedagogia, a FAFIMA oferece cursos de formação de professores como os de licenciatura em Letras, História e Matemática. Estes também não apresentam nenhuma disciplina voltada para a Educação de Jovens e Adultos nas suas respectivas grades curriculares.

IES 4 - Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)

São Gonçalo – RJ

Curso: Ciências Biológicas (Licenciatura)

Quadro 7 - Grade curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIVERSO

1º Período	2º Período	3º Período
Língua Portuguesa I	Língua Portuguesa II	Fundamentos das Ciências Sociais e Humanas II
Dinâmica da Aprendizagem	Fundamentos das Ciências Sociais e Humanas I	Epistemologia da Docência
Matemática Básica	Vivência e Prática das Ciências Químicas, Física e Ambientais	Psicologia do Desenvolvimento
Técnica de Estudos e Pesquisa	Física I	Ecologia III
Química I	Anatomia Básica	Zoologia I
Biologia Celular	Ecologia II	Botânica I
Ecologia I	Histologia e Embriologia	Bioquímica Básica
-----	Química Orgânica	Fundamentos Legais e Normativos da Educação
4º Período	5º Período	6º Período
Bioestatística	Bioética	Vivência e Prática do Ensino das Ciências Naturais e da Saúde

Metodologia das Ciências	Metodologia do Ensino de Biologia	Vivência da Prática Científica Biológica
Docência Supervisionada I (Biologia)	Docência Supervisionada II (Biologia)	Docência Supervisionada III (Biologia)
Biofísica	Microbiologia	Parasitologia
Genética	Genética II	Epidemiologia
Ecologia IV	Evolução	Zoologia IV
Elementos da Paleontologia e Geologia	Fisiologia	Botânica IV
Zoologia II	Zoologia III	Fundamentos de Patologia e Imunologia
Botânica II	Botânica III	Língua Brasileira em Sinais
-----	Atividades Extensionistas, Científicas e Culturais	-----

Fonte: <http://www.universo.edu.br/portal/sao-goncalo/graduacao/ciencias-biologicas-licenciatura-e-bacharelado/>

A Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) foi criada em 1993 e em 1996 já foram inaugurados os campus de Campos dos Goytacazes, no Rio de Janeiro e de Goiânia. Em Juiz de Fora, Minas Gerais, suas atividades foram iniciadas em 2003 e em 2004 chegou à capital mineira. No ano de 2005, inaugurou o segundo campus de Salvador, no Nordeste do Brasil. As informações sobre a grade curricular que aparece neste trabalho encontram-se disponíveis na página eletrônica da IES e o acesso para a realização desta pesquisa aconteceu em 27/07/2017.

Na análise da grade curricular do curso de licenciatura em Ciências Biológicas ofertado no campus de São Gonçalo, Rio de Janeiro é possível verificar que a Universidade não disponibiliza a disciplina da Educação de Jovens e Adultos como componente curricular.

A página informa que o documento oficial sobre a matriz curricular elaborado em 2009 foi atualizado em 2015, sendo este, portanto, considerado como o atual.

Nota-se também que o curso tem seis períodos, porém todos com, no mínimo, sete disciplinas. As disciplinas são variadas; no entanto nenhuma delas contempla a EJA.

Na sua página institucional, a UNIVERSO estabelece como meta para o curso (licenciatura e bacharelado) em Ciências Biológicas a formação de Professores de Ciências

Biológicas e Biólogos para atuação profissional nas áreas de Educação e Divulgação de Ciências, bem como para as áreas de Saúde, Meio Ambiente e Pesquisa.

Quanto ao mercado de trabalho, a página também explica que o curso de Ciências Biológicas (licenciatura) permite inserir os futuros profissionais em atividades no ensino fundamental e médio, tanto nas escolas públicas como nas particulares, assim como em Secretarias de Educação. Vale ressaltar que atuar no ensino fundamental e médio não se limita às turmas regulares, porém não há oferta de disciplinas sobre EJA na grade curricular.

A EJA é abordada na IES apenas no curso de licenciatura em Pedagogia no 6º período como parte do estágio supervisionado da prática docente.

No campus de São Gonçalo, a Universo oferta ainda a graduação em Educação Física; porém, após verificação na página, observei que a EJA não é disciplina obrigatória.

IES 5 – PUC Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro
Curso: Geografia (Licenciatura)

Quadro 8 - Grade curricular do curso de Licenciatura em Geografia da PUC RJ

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período
O Humano e o fenômeno religioso	Optativas do Cristianismo	Educação e Sociedade	Ética Cristã
Geografia Física Geral	Climatologia	Hidrologia	História e Política da Educação Básica
Fundamentos de Geologia para Geografia	Geomorfologia	Geografia da População	Espaço Industrial
Geografia Humana Geral	Espaço Agrário	Espaço Agrário Brasileiro	Geografia Política
Geohistória	Geografia do Mundo Contemporâneo I	Geografia do Mundo Contemporâneo II	Geografia da População do Brasil
Introdução à Biogeografia	Análise e Produção do Texto Acadêmico	Biogeografia	Estágio Supervisionado I
Ecologia Geral I	-----	-----	Ensino de Geografia I
Cartografia	-----	-----	Optativas de História – Núcleo Básico de Geografia

5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
Pedologia e Manejo dos solos	Ética Profissional	Optativas de Filosofia	Optativas de Pedagogia
Espaço Urbano	Processo de Construção do Conhecimento na Escola	Geografia do Rio de Janeiro	Trabalho Final de Licenciatura I
Pensamento Geográfico	Espaço Urbano Brasileiro	Metodologia da Geografia	-----
Estágio Supervisionado II	Estágio Supervisionado III	Estágio Supervisionado IV	-----
Ensino de Geografia II	Geoprocessamento	Ética Ambiental	-----
Língua Brasileira de Sinais	Ensino de Geografia III	Ensino de Geografia IV	-----
Optativas de Sociologia	-----	-----	-----

Fonte: <http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/geografia.html>

A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro é uma instituição de educação superior, filantrópica e sem fins lucrativos. Fica localizada na Gávea, no Rio de Janeiro e foi fundada em 1941. A grade curricular do curso licenciatura em Geografia foi pesquisada na página eletrônica da IES no dia 27/07/2017.

De acordo com a página institucional¹¹, sobre o perfil do curso de licenciatura em Geografia, a PUC afirma:

Com um perfil voltado para os estudos socioambientais, o curso de Geografia e Meio Ambiente forma profissionais capazes de intervir no espaço, racionalizando o seu uso e funcionando como agentes de sua conservação. A opção pelo Bacharelado habilita o aluno a trabalhar na área de planejamento e gestão territorial, no campo das pesquisas institucionais e no mercado da consultoria empresarial. Já a formação em Licenciatura habilita o estudante a ocupar o cargo de professor dos ensinos médio e fundamental.

O curso de licenciatura em Geografia da PUC tem nove períodos. No 9º período o aluno cursa apenas a disciplina de Trabalho Final de Licenciatura II. Há, durante o curso, as disciplinas optativas, no entanto, as mesmas não estão relacionadas na página da instituição.

¹¹ Fonte: <http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/geografia.html>

No levantamento feito na proposta curricular do curso de Geografia não foi observada nenhuma disciplina voltada especificamente sobre conhecimentos, técnicas e metodologias da Educação para Jovens e Adultos.

As disciplinas optativas são de História, Geografia, Sociologia e Pedagogia. Não há oferta para a Educação de Jovens de Adultos.

Além do curso de Geografia, a PUC oferece cursos de formação de professores também nas licenciaturas de Ciências Biológicas, Filosofia, História, Física, Letras, Matemática, Química e Pedagogia. De acordo com a pesquisa, nenhum dos cursos citados aqui contempla a Educação para Jovens e Adultos em suas grades curriculares como disciplina obrigatória.

IES 6 - Faculdade de Formação de Professores (São Gonçalo) - UERJ

São Gonçalo – Rio de Janeiro

Curso: Matemática (Licenciatura)

Quadro 9 - Grade curricular do curso de Licenciatura em Matemática da UERJ São Gonçalo

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período
Filosofia da Educação	Sociologia da Educação	Didática	Laboratório de Matemática I
Geometria Analítica I	Geometria Analítica II	Psicologia da Educação	Álgebra Linear I
Matemática Básica I	Cálculo I	Cálculo II	Cálculo III
Geometria	Metodologia do Ensino da Matemática	Prática em Desenho Geométrico	Prática em Geometria Descritiva
Matemática Básica II	Álgebra I	Álgebra II	Álgebra III
-----	-----	-----	Políticas Públicas e Educação
5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
Estágio Supervisionado I	Estágio Supervisionado II	Estágio Supervisionado III	Estágio Supervisionado IV
Álgebra Linear II	Programação I	Cálculo Numérico	Tópicos de Matemática

Cálculo IV	Análise Matemática I	Análise Matemática II	Eletiva Restrita da Matemática
Física I	Física II	Eletiva Restrita da Matemática	Espaços Métricos
Fundamento da Geometria	Tópicos do Ensino da Matemática	Análise Combinatória	Estatística
Estágio Supervisionado I	-----	Laboratório de Matemática I	Laboratório de Matemática II

Fonte: http://www.ementario.uerj.br/cursos/matematica_licenciatura_ffp.html

A UERJ é considerada uma das maiores universidades públicas do estado do Rio de Janeiro. Oferece vários cursos de licenciatura para formação de professores. A grade curricular verificada foi do curso de Matemática oferecido pela UERJ – campus de São Gonçalo, Faculdade de Formação de Professores e o acesso à página eletrônica para realizar essa pesquisa em 26/07/2017.

A IES informa que o currículo do curso de Matemática se completa com 200 horas em Atividades Acadêmico-científico-culturais-AACC. Quanto às disciplinas optativas, todas são restritas à área de Matemática.

De acordo com a proposta curricular do curso pesquisado, é possível observar que não existe nenhuma disciplina que trate da Educação de Jovens e Adultos de forma obrigatória.

A Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo oferece, além do curso de Matemática, licenciatura também em Ciências Biológicas, Letras, Geografia e Pedagogia.

A disciplina de Educação de Jovens e Adultos é contemplada apenas no curso de Pedagogia no 7º e no 8º período. No 7º período, como Educação de Jovens e Adultos I, e essa disciplina apresenta, como ementa, os seguintes conteúdos¹²:

Visão histórica, política e social em educação de jovens e adultos (EJA). As campanhas de alfabetização de adultos no Brasil. Juventude, cultura e subjetividade. Juventude e sociabilidade no cotidiano escolar. Princípios político-pedagógicos. A formação do educador de EJA.

¹² Os conteúdos foram retirados no documento institucional que pode ser acessado no <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/ementas/EDUCA%C7%C3O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20I.pdf>

E no 8º período, como Educação de Jovens e Adultos II, a ementa¹³ propõe estudos sobre os seguintes conteúdos:

Políticas públicas na educação de jovens e adultos (EJA). Alfabetização de jovens e adultos: fundamentos teórico-metodológicos. A construção do projeto político-pedagógico de EJA. Programas e alternativas metodológicas na área de EJA. Os novos suportes técnicos-informacionais, a educação à distância em EJA.

A IES não inclui nos outros cursos de licenciatura, que não seja o curso de Pedagogia, nenhuma disciplina voltada para a Educação de Jovens e Adultos. Em relação a isso, Soares (2006) se posiciona da seguinte forma:

Junto à preocupação com a nova configuração da formação de educadores de jovens e adultos nos cursos de Pedagogia, deve-se também estar atento para a inserção dessa formação nos demais cursos de Licenciatura. Tanto para a formação de pedagogos quanto para a formação de outros licenciados, deve-se considerar a possibilidade de se *transversalizar* a construção de uma compreensão dos jovens e dos adultos – alunos e alunas da EJA – como sujeitos da aprendizagem, inserindo nas ementas das diversas disciplinas, ou em disciplinas específicas, ao longo dos currículos, a abordagem de questões relativas à formação do educador de jovens e adultos. (p. 11)

A preocupação de Soares é legítima, uma vez que, de acordo com o fluxo da pesquisa é possível observar que realmente a disciplina voltada para a Educação de Jovens e Adultos se faz presente, na maior parte do tempo, apenas nos cursos de Pedagogia, deixando assim os demais cursos à mercê do aprendizado no ambiente escolar, no dia-a-dia. Subentende-se que a EJA é, de fato, vista como submatéria ou subdisciplina, em relação aos outros componentes curriculares.

¹³ Os conteúdos foram retirados no documento institucional que pode ser acessado no <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/ementas/EDUCA%C7%C3O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20I.pdf>

IES 7 - Universidade Federal Fluminense (UFF)

Niterói – Rio de Janeiro

Curso: Letras (Licenciatura)

Quadro 10 - Grade curricular do curso de Licenciatura em Letras da UFF

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período
Português I – Texto: Da Língua ao Discurso	Português II – Sintaxe do Período Simples	Português III - Sintaxe do texto	Português IV – Morfologia
Linguística I – Introdução aos Estudos Linguísticos	Linguística II – Gramática Gerativa e Aquisição da Linguagem	Linguística III- Estudos do Texto e do Discurso	Literatura Brasileira III- O Regional e o Universal
Bases da Cultura Ocidental	Teoria da literatura I	Teoria da Literatura II	Literatura Portuguesa I - Identidade, Território, Deslocamento
Introdução à Informática	Literatura Brasileira I - Introdução à Cultura e à Literatura	Literatura Brasileira II - Literatura e Sociedade na Cultura	Latim Genérico - Noções Básicas de Língua Latina
-----	-----	-----	Prática de Ensino I – Didática
5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
Português V – Fonética e Fonologia	Português VI – Gêneros Discursivos e Práticas Textuais	Português VII – Estudos de Diacronia	Português VIII- Português do Brasil
Literatura Brasileira IV- Escritas da Subjetividade	Literatura Brasileira V- Vanguarda e Tradição	Literaturas Africanas de Língua Portuguesa II	Língua Estrangeira Instrumental II- Inglês, Francês e Espanhol
Literatura Portuguesa II - Amor, Existência, Escrita	Literaturas Africanas de Língua Portuguesa I	Língua Estrangeira Instrumental I – Inglês, Francês e Espanhol	Fundamentos da Educação III
Crítica Textual	Fundamentos da Educação I	Fundamentos da Educação II	Estágio Supervisionado III
Prática de Ensino II	Estágio Supervisionado I	Estágio Supervisionado II	-----

Fonte: file:///C:/Users/Particular/Downloads/MatrizCurricular2017_1501209822962.pdf

A Universidade Federal Fluminense, campus de Niterói, apresenta sua grade curricular do curso de licenciatura em Letras na sua página eletrônica que, para a realização deste trabalho, foi visitada no dia 28/07/2017.

Na UFF, o curso de Letras se estende até o 9º período; neste o aluno deverá cursar apenas as seguintes disciplinas: Estágio Supervisionado IV, Linguística V e Libras.

As disciplinas optativas e atividades complementares oferecidas pela UFF, campus de Niterói, na modalidade EAD são Literatura Comparada, Lugar, Ambiente e Artes, Linguística V, Literatura Infanto-juvenil, Práticas de Leitura, além de Introdução à Semântica e Língua Espanhola Instrumental. Nenhuma delas contempla a EJA.

Na matriz curricular do curso não há citação a respeito da Educação para Jovens e Adultos como disciplina obrigatória.

A página eletrônica da IES aponta como objetivo do curso de licenciatura em Letras formar professores de línguas e literaturas, para exercer o magistério, em níveis de ensino fundamental e médio, com a probabilidade de atuação em nível superior.

A UFF foi criada em 1960. Na página eletrônica da IES é informado que sua missão é “produzir, difundir e aplicar conhecimento e cultura de forma crítica e socialmente referenciada”.

No Estado do Rio de Janeiro, a UFF é considerada como uma instituição muito importante, já que possui unidades acadêmicas em oito municípios do Estado: Campos dos Goytacazes, Rio das Ostras, Macaé, Angra dos Reis, Nova Friburgo, Petrópolis, Santo Antônio de Pádua e Volta Redonda. De acordo com o levantamento feito na página eletrônica da IES, a UFF hoje é formada por 41 Unidades de Ensino, sendo 24 Institutos, 10 Faculdades, 6 Escolas e 1 Colégio de Aplicação.

No curso de Pedagogia, no 5º período, com carga horária de 60 horas, a disciplina ‘Educação de Jovens e Adultos I’ é estudada. A ementa do curso não está disponível na página oficial da IES. Nos demais cursos não foram identificadas disciplinas que abordem a EJA em seus respectivos currículos.

IES 8 - Universidade Veiga de Almeida
Cabo Frio – Rio de Janeiro
Curso: Pedagogia (Licenciatura)

Quadro 11 - Grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da UVA

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período
Oficina de Leitura e Interpretação	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	Sociedade, Ciência e Tecnologia	Política Educacional Brasileira
Educação em Direitos Humanos	Corporeidade e Ludicidade	Método de Ensino das Ciências da Natureza e Educação Ambiental	Currículo e Cultura Educacional
Fundamentos da Educação	Educação à Distância e Culturas Digitais	Laboratório de Análise e Produção Didática	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa
Literatura infanto-juvenil (teoria e prática)	Organização da Educação escolar (Teoria e prática)	História da Educação Brasileira	Eletiva
Artes e Movimentos Culturais	Produção de Textos Acadêmicos	Educação de Jovens e Adultos	Educação Especial e Processos Inclusivos
5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
Metodologia Científica	Cultura e Contemporaneidade	Libras	Trabalho de Conclusão de Curso II
Processos de Ensino e Aprendizagem	Avaliação educacional	Estágio Supervisionado (Gestão Educacional)	Estágio (Espaço não escolar)
Estágio Supervisionado (Educação Infantil)	Estágio Supervisionado (Ensino Fundamental)	Trabalho de Conclusão de Curso I	Eletiva
Metodologia de Ensino da Educação Infantil	Eletiva	Metodologia do Ensino das Ciências Humanas	Pedagogia em espaços não escolares
Eletiva	Metodologia da Ensino da Matemática	Gestão Educacional	-----
Projetos Educacionais	Teorias e Saberes do Currículo	-----	-----

Fonte: https://www.uva.br/sites/default/files/files/Pedagogia_1308844201795.pdf:

A Universidade Veiga de Almeida (UVA) foi fundada em 1971 e, atualmente, conta com quatro campus: Tijuca, Barra da Tijuca, Centro e Cabo Frio, na Região dos Lagos do

Rio de Janeiro. O acesso à página eletrônica da IES para a realização desta pesquisa foi feito em 28/07/2017.

Na análise da grade curricular do curso de licenciatura em Pedagogia, foi possível observar que na UVA, a Educação de Jovens e Adultos é uma disciplina obrigatória e é estudada no 3º período.

Como ementa, o curso de Pedagogia da IES tem o objetivo de preparar um profissional qualificado no que diz respeito à educação. Este deve entender que a formação precisa acontecer a partir de uma visão dinâmica da sociedade e do desenvolvimento de habilidades e competências. A intenção é fazer com que o futuro pedagogo seja capaz de colocar-se de modo crítico diante dos desafios e de atuar em diferentes e complexas situações, sendo no âmbito escolar ou não-escolar.

A proposta curricular verificada do curso de Pedagogia não oferece estágio supervisionado para EJA. As disciplinas optativas não são disponibilizadas na página eletrônica. A UVA não informa a matriz curricular do curso de licenciatura em Educação Física.

2.1.1. Considerações sobre as propostas curriculares das IES pesquisadas

Foram verificadas 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, como já disse anteriormente, 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, 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.

Não é possível generalizar os resultados encontrados, visto que a pesquisa não foi feita em todas as IES do Estado e nem em todos os cursos, porém este recorte pode revelar o descaso com a EJA nos cursos de formação inicial.

O que vem acontecendo naturalmente nos últimos anos é que a Educação de Jovens e Adultos não conseguiu, de fato, se estabelecer como disciplina. Embora a LDB 9394/96 traga a EJA como uma modalidade de ensino, cujo acesso dos sujeitos é um direito legal, entende-se que este direito deve ser adquirido a partir de profissionais capacitados para atuar. A formação inicial de professores é um dos caminhos para a melhoria na oferta da EJA, possibilitando o sucesso das pessoas jovens e adultas que retornam à escola em busca de um direito negado na infância.

Mais de uma década se passou desde que a EJA passou a ser considerada como modalidade de ensino e a formação inicial específica para professores, de forma geral, ainda não traz a educação de jovens e Adultos de maneira constante, através de disciplinas, como trouxe nos exemplos das grades curriculares. Não se pode generalizar essa realidade, já que é possível observar que a disciplina aparece nos cursos de Pedagogia.

Segundo Machado (2008), o fato de apenas os cursos de Pedagogia entender a EJA como disciplina se dá através das amplas discussões promovidas pelas universidades, no final dos anos 80, acerca da real função do pedagogo, bem como a definição de sua habilitação profissional. Sobre os resultados dessas discussões, a autora afirma que

(...) desse rico debate a compreensão, assumida principalmente pelas instituições públicas de educação superior, de que os pedagogos deveriam ser habilitados prioritariamente como professores, podendo atuar na gestão pública da educação em diversos campos, como diretor, coordenador, supervisor, mas de que sua matriz de formação era de fato o magistério dos anos iniciais do 1º grau. A partir dessa compreensão, alguns cursos de pedagogia, pelo País, passam a ter ênfases específicas em sua habilitação. Dessa experiência resultam os cursos de pedagogia, com ênfase ou habilitação em EJA. (p.164)

Para corroborar esse pensamento, Soares (2008) afirma que:

Até o ano de 2006, antes da homologação das Novas Diretrizes Curriculares, havia no Brasil, segundo dados do INEP, 27 cursos de pedagogia com habilitação em educação de jovens e adultos, de um universo de 1.698 cursos existentes, distribuídos em três das cinco regiões geográficas do país. (p.65)

Segundo Arroyo (2006) é preciso reconhecer que o educador da EJA é muito mais plural que o educador de escola formal. Isso nos leva a refletir que tipo de formação esse professor precisa ter. Para ratificar seu pensamento, o autor diz que

(...) se caminharmos no sentido de que se reconheça as especificidades da educação de jovens e adultos, aí sim teremos de ter um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores. Estamos, neste momento, na configuração do sistema, num momento decisivo para termos ou não uma educação de jovens e adultos, educadores com suas especificidades e centros e políticas de formação com suas especificidades. (p. 21)

Estes números confirmam o levantamento feito neste estudo. Diante de um país grande e necessitado de especialistas em EJA, o número de cursos de Pedagogia ofertados tendo em suas grades curriculares uma disciplina que discuta a EJA é irrisório. Isso sinaliza que mais tarde os problemas com certeza começariam a aparecer. Com base nesta afirmativa, é possível estender tal realidade sobre os demais cursos de formação de professores, pois o objetivo da formação por vezes se limita a preparar o docente para atuar apenas com o aluno do ensino regular.

Nos cursos de formação de professores, os conteúdos da área específica são trabalhados com afinco e passa-se a ter uma ampla visão de conhecimentos até então ignorados por completo. Algumas metodologias, ferramentas e recursos são apresentados, porém, a realidade, após a formação e o ingresso nas escolas atuando como docente, assumindo concursos em esferas públicas ou contratos, se mostra de forma diferente, particularmente quando o professor recém formado se depara inicialmente com turmas de EJA.

As dificuldades são muitas e logo o professor percebe que não houve o preparo para estar ali, à frente dos trabalhos, assumindo uma carga de responsabilidade tão grande que é atuar para um público heterogêneo, com saberes diversos e interesses variados.

O descompasso 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. Questões como, por exemplo, lidar com alunos que chegam atrasados em virtude do horário que saem do trabalho ou cansados, encontrando dificuldades de concentração; o trabalho pedagógico que envolva os interesses de jovens adolescentes e idosos; as ausências causadas por problemas familiares, de violência nas comunidades; a elaboração de propostas pedagógicas que envolvam os saberes que os alunos trazem para as salas de

aula. Estas, entre outras situações, requerem do professor instrumentalização técnica e metodológica.

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 informações¹⁴.

Tardif (2002, p.53 citado por Vargas e Fantinato, 2011, p.918), numa tentativa de explicar o que a falta de preparo do professor para lidar com certas situações pode acarretar, acrescenta que:

Não havendo uma preparação teórico-metodológica prévia, a compreensão das especificidades da EJA, das necessidades e possibilidades dos seus alunos, será construída no processo de trabalho, em um processo de aprendizagem, por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão.

Para finalizar, Soares (2008) faz o seguinte questionamento:

Após a aprovação das novas diretrizes para o curso de pedagogia, a questão da formação de professores em EJA adquire outros sentidos. A configuração curricular do curso deverá atribuir um novo perfil para os licenciados, baseado nas disciplinas que vão compor o novo currículo. Assim, pode-se perguntar que lugares irão ocupar as disciplinas formativas de professores em EJA nos projetos pedagógicos e curriculares das IES? (p.65)

Todos esses pontos exigem reflexão, conhecimentos técnicos teóricos, pedagógicos e práticos que precisam ser desenvolvidos, para que o educador exerça sua função, na prática, de maneira completa e eficaz, de modo que o sucesso do aluno da educação de jovens e adultos seja uma meta determinada e alcançada.

¹⁴ O trabalho de Maria Margarida Machado intitulado “Formação de educadores de jovens e adultos” é um exemplo de pesquisa que teve como tema os desafios e as perspectivas da formação de educadores, e o objetivo de refletir e apontar diretrizes acerca dessa formação no Brasil.

2.2. Formação continuada: a importância de um aprendizado significativo para atuar na EJA

Dando seguimento aos estudos do capítulo II, onde, na primeira parte, a pesquisa abordou especificamente a formação inicial e suas lacunas, a apreciação passará a ser, a partir de agora, a respeito da formação continuada.

As formações continuadas que aqui serão trabalhadas se referem às especializações e cursos de extensão ofertados nas mesmas IES pesquisadas no item anterior, além de formações promovidas nas unidades escolares por orientadores pedagógicos, bem como os programas/encontros promovidos pelas secretarias de educação das esferas públicas Estado e município da pesquisa) com a intenção de promover a continuidade dos conhecimentos de seus professores.

A formação continuada deve ser considerada como um suporte e observada como uma extensão de aquisição de saberes, principalmente para aqueles conhecimentos que não foram trabalhados durante a graduação. Neste contexto, a formação continuada não deve ser entendida, principalmente, como uma oportunidade de receber gratificações ou aumento de proventos.

Valim (2007, p. 3676), compreende que a formação continuada possibilita formas de resolver situações-problema que são consideradas como entraves para alcançar os objetivos estabelecidos. E no que se refere a possíveis gratificações oferecidas com a obtenção de títulos, ele completa afirmando que “(...) a formação continuada não se resume na obtenção de títulos e certificados que, nem sempre, além das gratificações proporcionadas por eles, garantem transformações significativas na esfera pessoal e profissional de cada um”.

A formação continuada é o momento no qual o professor busca preencher os espaços que ficaram na aprendizagem da formação inicial e ampliar seus conhecimentos acerca da área que atua ou pretende atuar.

2.2.1. Especializações e cursos de extensão - cursos ofertados pelas IES como forma de ampliar o conhecimento

Serão mostrados os cursos de pós graduação *Lato Sensu* de formação continuada na área da educação ofertados pelas IES pesquisadas no item anterior. O foco será a busca de cursos que envolvam e promovam ensinamentos sobre a EJA. Os dados foram colhidos das páginas virtuais das IES.

IES 1 - A Fundação Educacional da Região dos Lagos - FERLAGOS, de Cabo Frio, na modalidade presencial, oferece os seguintes cursos para quem já é graduado e opta por uma especialização: Matemática, Meio Ambiente e Saúde, Gestão, Supervisão, Inspeção e Orientação Educacional e Língua Portuguesa. A IES não oferece nenhum curso na modalidade EAD. No que diz respeito à extensão, a instituição promove apenas um curso preparatório na área de Direito. Nada que se refira à área educacional, nem mesmo à EJA.

IES 2 - A Faculdade União Araruama de Ensino - UNILAGOS, de Araruama, em seus cursos de especialização, na parte que se refere à educação, oferece apenas na modalidade presencial o curso em Docência do Ensino Superior e MBA em Gestão Escolar Integrada. São cursos presenciais. Não há cursos de extensão e também percebe-se a ausência sobre cursos que discutam a EJA.

IES 3 - A Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Macaé - FAFIMA, situada em Macaé, oferece vários cursos de pós-graduação Lato-Sensu: Especialização em Educação Infantil, Língua Inglesa Aplicada, Língua Portuguesa Contemporânea e Psicopedagogia. Quanto aos cursos de extensão, a IES não os oferece. Os cursos ofertados são presenciais. Não há nenhum tipo de curso na especialização que aborde a EJA.

IES 4 - A Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), de São Gonçalo, oferece vários cursos de especialização na modalidade presencial. Para o graduado num curso de formação de professores, as opções podem ser: Atendimento Educacional Especializado e Mediação escolar, Educação Física Escolar, Gestão em Administração, Supervisão e Orientação Educacional, História da África e da Cultura Afro-brasileira e Indígena, História do Brasil, Matemática e Estatística, Psicologia e Gestão Escolar.

A UNIVERSO oferece ainda um Programa Especial para Formação de Docentes, que segundo a IES, tem a função de qualificar bacharelados de diferentes áreas do conhecimento, preparando-os e habilitando-os para o magistério nas disciplinas do Ensino Fundamental e Médio e a Educação Profissional em nível médio.

O Programa Especial tem carga horária de 1070 horas, sendo 510 em disciplinas obrigatórias, 360 em estágio curricular, 200 em atividades complementares, devendo ser concluído em 19 meses. Nesta carga horária, como disciplina do núcleo integrador, que deve ser cumprida em 30 horas, aparece a Educação de Jovens e Adultos.

A UNIVERSO oferece além da graduação, pós-graduação e aperfeiçoamento na modalidade à distância. Os cursos de pós-graduação na modalidade EAD da área educacional são: Docência do Ensino Superior, Educação Física Escolar, Educação Inclusiva, Educação Infantil, Desenvolvimento Humano e Linguagem, Gestão Escolar, Administração, Supervisão e Orientação Educacional e Psicopedagogia.

A página eletrônica da Universidade Salgado de Oliveira disponibiliza ainda os cursos de extensões, chamados ‘cursos livres’¹⁵, também na modalidade EAD. São cursos que se dividem em duas categorias: reforço e complemento escolar e aprimoramento profissional. O que interessa a esta pesquisa se enquadra na segunda opção. O professor pode optar em realizar o curso na disciplina que achar importante e conveniente. Mas não foi localizado nenhum curso específico da área da EJA.

IES 5 - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PUC, localizada no Rio de Janeiro, oferece vários cursos como educação continuada: cursos de especialização como Comunicação e Imagem, Arte e Filosofia e Gerência de Projetos. Como extensão, foi observado que a PUC (em *campus* diferentes) oferece os seguintes cursos na área educacional para estender e aprimorar conhecimentos: Educação Ambiental, Educação Inclusiva, Educação Infantil, Estratégia Docente, Tecnologia e Educação, História da Arte, Matemática, Letras e Idiomas (Alemão, Inglês, Francês e Espanhol).

Os cursos ofertados são todos presenciais. A PUC não dispõe de cursos de especialização na modalidade EAD. Em tempo algum, durante a pesquisa, foi localizado curso sobre a área da EJA

IES 6 - A Faculdade de Formação de Professores da UERJ fica localizada em São Gonçalo. A IES, na relação de cursos de especialização que são de interesse desta pesquisa, oferta: Educação Básica, Estudos Literários e Língua Portuguesa. Não existem cursos de extensão ou especialização que privilegiem a Educação de Jovens e Adultos. A UERJ não dispõe de cursos EAD.

¹⁵ Os cursos livres são 100% online e o aluno estuda quando e onde quiser. É necessário comprar o curso e a partir de então, ele terá 40 dias para fazer o primeiro acesso e 150 dias para concluir o seu curso. Quando atingir pelo menos 75% de audiência das vídeo aulas, o aluno receberá por e-mail o certificado de conclusão do curso.

IES 7 - Universidade Federal Fluminense UFF, situada em Niterói, disponibiliza os seguintes cursos de pós-graduação Lato-Sensu na modalidade presencial em sua Faculdade de Educação: Alfabetização de Crianças de Classes Populares, Diversidade Cultural e Interculturalidade: Matrizes Indígenas e Africanas na Educação Brasileira, Docência e Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social, Educação e Relações Raciais, Educação Especial e Inclusiva, Ensino de História e de Ciências Sociais e Pedagogia Social para o Século XXI.

O objetivo do curso Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social é ofertar formação continuada como especialização a profissionais da educação básica das redes públicas de ensino, proporcionando a esses docentes preparo metodológico e teórico, para atuarem com o aluno da EJA, na alfabetização de adultos, considerando as especificidades do público e as temáticas da diversidade.

O Curso Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social possui como ementa¹⁶:

(...) abordará as especificidades da alfabetização; a identidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos; as temáticas da diversidade; a relação da educação de jovens e adultos com o mundo do trabalho; e as estratégias político-didático-pedagógicas para Educação de Jovens e Adultos.

O curso de extensão ofertado atualmente é de Formação Continuada para Profissionais da Rede Municipal da Educação de Niterói, como sendo uma extensão do Programa Transdisciplinar de Educação Integral e Fortalecimento das Políticas Públicas. A UFF oferece ainda curso para capacitar professores habilitando-os como tutores em EAD.

IES 8 - A Universidade Veiga de Almeida, UVA fica situada em Cabo Frio, no Rio de Janeiro. Em nível de especialização, a UVA oferece, os seguintes cursos de pós-graduação Lato-Sensu, na modalidade presencial, dentro da área educacional: Administração Escolar e Coordenação Pedagógica, Gestão Pedagógica: Supervisão e Orientação Educacional e Psicopedagogia Institucional e Educação Especial.

¹⁶ A ementa do curso da Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social está disponível no endereço eletrônico <https://cursosdh.files.wordpress.com/2014/01/30-educac3a7c3a3o-de-jovens-e-adultos-na-diversidade-e-inclusc3a3o-social-esp.pdf>

Na modalidade EAD, a UVA não oferece nenhum tipo de curso de especialização dentro da área educacional. Também não há ofertas para extensões ou especializações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos.

Após esse levantamento, 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 apenas a UNIVERSO, em São Gonçalo e a UFF, em Niterói, 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)

Zanetti (2006) em seu artigo 'Reflexões sobre a Formação de Educadores de Jovens e Adultos em Redes de Ensino Públicas' ratifica sobre a falta de estudos sobre a EJA na graduação quando diz que

(...) entendemos que ainda temos muito a fazer em termos de formação em EJA. Os resultados de pesquisas acadêmicas sobre a formação dos professores das redes de ensino devem contribuir para repensar a formação continuada, mas também para repensar as práticas de formação inicial. Infelizmente, nos cursos de licenciatura, pouco ou nada é abordado sobre a EJA. (p.82, 2006)

As instituições de ensino superior ainda não estão preparadas para desenvolver e disponibilizar a educação para jovens e adultos como disciplina obrigatória ou optativa e menos ainda para ofertar, em cursos de especialização ou extensão, em programas de formação continuada, os quais poderiam suprir possíveis lacunas deixadas na formação inicial.

2.2.2. A importância da formação continuada dentro da ambiente escolar

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.

Entendendo a importância de estudar, na formação inicial, a parte teórico-metodológica, bem como a parte prática em possíveis estágios supervisionados, observa-se que é a escola que, no dia-a-dia, promove a relação teoria-prática, uma vez que disponibiliza o espaço para o professor desenvolver conhecimentos e entender a complexidade da modalidade em estudo a partir do cotidiano. Barreto (2006, p.100) chama a atenção afirmando que “A ausência da EJA no currículo dos cursos que formam educadores cria, frequentemente, a necessidade de as entidades formadoras desenvolverem um trabalho educativo junto aos seus formadores, para que eles também aprendam fazendo e refletindo sobre a sua prática”.

Ainda sobre a formação no ambiente escolar, a autora 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. (Barreto, 2006, p.98)

Considerar a análise das práticas dos educadores é o ponto de partida no qual se pauta a formação no ambiente escolar. A formação que deve acontecer na escola deve se encaixar na carga horária que o professor deve cumprir na unidade escolar, tendo um tempo reservado para estar com o grupo, a fim de discutir questões pertinentes ao cotidiano da modalidade em que atua. Nesse tempo, dúvidas, inquietações, situações corriqueiras até as mais complexas podem ser levantadas e possivelmente entendidas, a partir do momento que o professor percebe que o que acontece com o seu colega não é diferente do que acontece com ele. Segundo Barreto (2006, p.95, citado por Soares, 2008, p.67), “(...) todo educador, ao desenvolver o seu trabalho, aprende com ele”.

Nóvoa (2001) em 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.

As unidades escolares, de forma geral, organizam os horários dos docentes deixando um espaço de tempo reservado no qual ele deve cumprir na escola, realizando planejamentos, aulas de reforço, entre outras ações. Nem sempre há previsão na carga horária docente para formação continuada dentro da própria escola. Este tempo deveria ser reservado para reunir docentes, trocar ideias, experiências, realizar discussões ou refletir sobre suas respectivas práticas e observar a prática dos demais docentes.

Nas escolas pesquisadas, de acordo com as respostas obtidas no questionário aplicado, a formação não acontece de modo efetiva. São raras as vezes que a equipe técnico-pedagógica organiza encontros com a finalidade de promover formação entre os docentes.

Entendemos que a função do coordenador pedagógico dentro da unidade escolar, além de suas atribuições, também é fomentar esses encontros entre os docentes, com o objetivo de garantir momentos de aprendizagem, num formato de extensão de conhecimentos tanto práticos como teóricos, articulando e mediando atividades de formação continuada.

Algumas das funções que cabem ao coordenador pedagógico, de acordo com Piletti (1998, p.125, citado por Lima e Santos, 2007, p.79) são:

- a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;
- c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Nesse diálogo, ratificando Piletti, Oliveira (2009, citado por Oliveira e Guimarães, 2013, pp. 98 e 99) afirma:

O objetivo do coordenador pedagógico é oferecer subsídios para ajudar seus professores a entender melhor sua prática e dificuldades encontradas no dia a dia escolar, além de ser um forte articulador na educação continuada dos mesmos. Ao possibilitar a articulação dos conhecimentos, o coordenador pedagógico abrirá oportunidades para que seus professores façam uma reflexão da suas ações, além de conduzi-los a terem um olhar mais profundo sobre o contexto escolar onde atuam.

A partir desses estudos, conclui-se que a formação continuada pode e deve acontecer também dentro do ambiente escolar, favorecendo a aprendizagem e a troca de saberes entre

os docentes da EJA; no entanto, para que isso realmente aconteça, o coordenador ou orientador pedagógico deve mediar a formação, tornando-a uma realidade. O professor deve entender que a partir de seus diferentes saberes e aprendizados, os alunos da EJA terão maiores possibilidades de terem seus objetivos alcançados. Desse ponto em diante, a relação ensino-aprendizagem acontecerá de forma mais proveitosa, já que o professor realizará um trabalho pedagógico que vá ao encontro das necessidades de seu alunado.

2.2.3. A formação continuada nas Secretarias do Estado do Rio de Janeiro e na SEDUC de Araruama

A Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), numa tentativa de melhorar os índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do estado, criou uma parceria com a Fundação Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECERJ), apoiada pelo Consórcio CEDERJ¹⁷, e uma das estratégias estabelecidas no acordo é a capacitação permanente de professores. A CECERJ apresenta, em sua página institucional,¹⁸ as seguintes informações sobre o projeto do programa de formação:

O Programa de Formação Continuada de Professores é um curso de aperfeiçoamento que se desdobra em especialização. Com a efetivação do Currículo Mínimo, a SEEDUC e a Fundação CECERJ, apoiadas pelas universidades do Consórcio CEDERJ, prepararam cursos que contemplem preencher lacunas de conhecimento do professor e o capacitam para o uso desse currículo, inclusive elaborando planos de trabalho que busquem cada vez mais a autonomia autoral. O Programa tem carga horária de 180 horas de aperfeiçoamento. Além dessas, são oferecidas disciplinas completando outras 200, para caracterizar um curso de Especialização, com duração de 11 meses. Prevê-se que, durante sua realização, o professor deve dedicar às atividades quatro horas semanais, além dos encontros presenciais de três horas cada.

No entanto, no que se refere à formação continuada para educadores da EJA, os professores participam de encontros de Formação Continuada e recebem certificado por isso. De acordo com a página eletrônica¹⁹:

¹⁷ O Cederj é um consórcio formado por seis universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro (UERJ; UENF; UNIRIO; UFRJ; UFF; UFRRJ) e um centro universitário (CEFET-RJ) em parceria com a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio de Janeiro, por intermédio da Fundação CECERJ, com o objetivo de oferecer cursos de graduação a distância, na modalidade semipresencial para todo o Estado do Rio de Janeiro.

¹⁸ Fonte: <http://projetoeduc.cecierj.edu.br/formacao-continuada.php>

¹⁹ Fonte: <http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja.php>

A Formação Continuada de Professores na EJA Ensino Médio é feita através do processo de adesão, sendo obrigatória a sua participação nas formações em dois módulos, na mesma disciplina. O professor concluinte irá receber certificado de aperfeiçoamento ou atualização, a depender da disciplina cursada.

No município de Araruama, onde se deu a pesquisa, nos dois primeiros anos do último governo (2013 e 2014), a formação continuada destinada a professores da Educação de Jovens e Adultos do 2º segmento do ensino fundamental, acontecia mensalmente. Esses encontros eram mediados por uma professora de Geografia da própria rede de ensino. Todos os docentes que integravam à EJA, de todas as áreas, eram convidados/convocados para participar. Nesses encontros, vários assuntos eram discutidos, mas, em virtude de problemas administrativos de gestão, os quais fogem ao meu conhecimento, 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 apenas aos professores do Ensino Regular. Professores da EJA não eram impedidos de frequentar, no entanto, as temáticas giravam em torno do ensino destinado aos alunos do curso regular. Neste cenário, é possível afirmar que nem sempre os professores da EJA participavam, ou se participavam, não encontravam espaço para interagir e compartilhar suas ideias e angústias sobre suas respectivas experiências na EJA.

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.

Entende-se ainda que frequentar congressos, seminários, simpósios, mesas redondas, debates, também pode ser considerada uma forma de buscar aperfeiçoamento e entender alguns porquês que ficaram sem resposta em algum momento da trajetória, seja na formação inicial ou na formação continuada; no entanto, cabe ressaltar, que o aprendizado não termina quando se encerra um seminário de dois ou três dias; o aprendizado deve ser permanente, contínuo, vivo.

De forma geral, a formação em EJA traz um retrato de pouco avanço, seja nos cursos de graduação com a ausência de disciplinas sobre esta modalidade de ensino, seja na formação continuada, com a oferta de poucos cursos (ou quase nenhum) de especialização e/ou extensão nas IES. As próprias escolas como local de construção e de troca de conhecimentos ainda não se estruturaram para garantir, em suas grades de horário um espaço destinado aos docentes para o diálogo e a troca de práticas pedagógicas, fortalecendo os saberes adquiridos.

Por fim, as secretarias de educação ainda caminham em passos curtos e lentos na oferta de uma formação continuada de qualidade destinada ao debate sobre as necessidades da Educação de Jovens e Adultos, cujo público é de pessoas jovens e adultas que retornam à escola com experiências de vida que devem ser valorizadas nos currículos escolares. A formação de professores é um importante mecanismo de melhoria na modalidade da EJA, pois os alunos se diferem das necessidades e anseios dos alunos das classes regulares. Sendo assim, a capacitação é uma ferramenta que precisa ser vista e aprimorada em várias instâncias e aspectos.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

3. Metodologia da Investigação

O capítulo a seguir traz informações a respeito da metodologia que apliquei para a realização desta investigação, bem como a justificativa do uso desse método.

O método aplicado será 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.

A partir de agora, mostrarei os resultados dessa investigação, os quais foram se desenhando através dos instrumentos elaborados, utilizados e posteriormente validados, no caso, os questionários em escala.

Após a aplicação dos questionários, foi realizada a análise fatorial, que tem como função determinar as probabilidades através das variáveis determinadas. Em seguida, após a aplicação do ensaio da prova de bondade e ajuste estatístico, finalizo com a análise de dados e conclusões alcançadas pelos estudos.

3.1. Fundamentação metodológica

Neste contexto, descreveremos a fundamentação metodológica na qual se deu a pesquisa realizada. 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, análise dos resultados através do programa SPSS v.23, conclusões e sugestões. Todas essas técnicas metodológicas foram devidamente fundamentadas.

3.1.1. Objetivos da pesquisa

Segundo Sautu, Boniolo, Dalle e Elbert (2005), os objetivos constituem uma construção do pesquisador para abordar um tema, um problema da realidade a partir do marco teórico selecionado. Além disso, devem ser suscetíveis de serem respondidos no processo de pesquisa.

Segundo Bernal (2010), os objetivos definem o rumo que deve tomar a pesquisa que será realizada; eles são os propósitos do estudo e expressam a finalidade que se deseja alcançar e o desenvolvimento do trabalho de pesquisa será orientado para conseguir responder a estes objetivos.

Ainda assim, os objetivos têm por finalidade estabelecer o que pretende a pesquisa e devem contribuir para resolver o problema exposto.

Nas palavras de Campoy (2016), os objetivos servem como guias, como o GPS da pesquisa. Conseqüentemente, de acordo com o problema exposto, apresento os objetivos:

3.1.1.1. *Objetivo geral*

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

3.1.1.2. *Objetivos específicos*

Para alcançar o objetivo geral dessa pesquisa, formulei quatro pontos que julguei como necessários para a concretização e o aproveitamento desse trabalho. São eles:

- 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.

O quadro a seguir exhibe as perguntas associadas aos objetivos de pesquisa.

Quadro 12 - Perguntas e objetivos específicos da pesquisa

PERGUNTAS	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Quais são as características do professorado que trabalha na EJA?	Definir as necessidades de formação continuada dos professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos em Araruama (Rio de Janeiro).	Especificar as características do professorado que trabalha na EJA.
Que dificuldades são encontradas para o desenvolvimento da formação continuada?		Determinar as dificuldades para o desenvolvimento da formação continuada do professorado.
Quais são as dificuldades pedagógicas e estruturais na formação continuada?		Apontar as falências pedagógicas e estruturais na formação continuada.
Como melhorar a formação continuada do professorado?		Propor possíveis formas de melhorar a formação continuada desse professorado.

3.2. Variáveis da pesquisa

De acordo com dicionário eletrônico Aulete Digital²⁰, o verbete ‘variável’ apresenta como definição “1. Que varia ou pode variar; 2. Que sofre variação constante; 3. Que apresenta aspectos diversos conforme o contexto, o objetivo.” A Palavra variável vem do latim *variabilis*, que significa, de modo geral, ‘o que pode variar’.

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. Em função disso, Morales (2012) define a variável como algo que podemos observar, codificar ou quantificar nos sujeitos sobre o que pesquisamos.

Neste estudo são identificadas as seguintes variáveis: 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 (variável nominal).

Quadro 13 - Variáveis e objetos de estudo

FATORES	VARIÁVEIS
Associados a dados sócio demográficos	✓Sexo
Associados a dados acadêmicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓Anos de docência ✓Nível de estudos ✓Disciplina ✓Conteúdos EJA ✓Motivação ✓Unidade escolar

²⁰ <http://www.aulete.com.br/variavel>

Quadro 14 - Variáveis e categorias

VARIÁVEIS	CATEGORIAS
Sexo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Homem ✓ Mulher
Anos de docência na EJA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ entre 0 e 5 ✓ mais de 5 até 10 ✓ mais de 10
Nível de estudos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formação de professores ✓ Graduação ✓ Especialização ✓ Mestrado ✓ Doutorado
Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Português ✓ Matemática ✓ Ciência ✓ História ✓ Geografia ✓ Educação física ✓ Artes ✓ Língua estrangeira
Conteúdos sobre a EJA na graduação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ sim ✓ não ✓ não sei informar
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ o horário noturno ✓ a vontade de trabalhar com esta modalidade de ensino ✓ o público que forma as turmas ✓ outros
Unidade escolar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Colégio Municipal Professor Pedro Paulo de Bragança Pimentel ✓ Escola Municipal Margarida Trindade de Deus ✓ Complexo Educacional e Esportivo de Excelência e Qualidade de Ensino Professor Darcy Ribeiro

3.3. Cronograma da pesquisa

O cronograma funciona como uma espécie de organizador do tempo. No quadro abaixo está o cronograma das fases e atividades norteadoras do trabalho realizado, estabelecendo-se um tempo aproximado da realização das ações.

Quadro 15 - Cronograma da pesquisa

Fase	Atividades	Tempo	
Primeira fase	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisão teórica. ✓ Desenho da pesquisa. ✓ Contato com os professores do 2º segmento da EJA participantes da pesquisa. ✓ Elaboração do questionário/escala de levantamento dos dados. ✓ Validação e confiabilidade do instrumento: “Questionário: a formação continuada do professor da Educação de Jovens e Adultos” ✓ Elaboração final do questionário. 	6 meses	Setembro de 2016 a janeiro de 2017
Segunda fase	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicação do instrumento. ✓ Levantamento de informações. ✓ Processamento da informação (SPSS) 	3 meses	Fevereiro 2017 a maio 2017
Terceira fase	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise dos dados, discussão e elaboração de resultados. ✓ Redação do informe final. ✓ Elaboração de propostas. 	3 meses	Junho 2017 a outubro 2017

3.4. Contexto da pesquisa

As três unidades escolares pesquisadas estão situadas em Araruama, Região dos Lagos do Estado do Rio de Janeiro. Geograficamente, com uma área que se estende por 638,023 km², Araruama é o maior município da Região dos Lagos e, no mapa se situa entre os municípios de Siquemema, Iguaba Grande, Rio Bonito e Silva Jardim.

Fotografia 1 - Mapa da localização do município de Araruama



Fonte: <http://blogaodoslagos.blogspot.com.br/2013/02/araruama>

Segundo a última pesquisa do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) realizada em 2016, com os dados de 2015, atualmente Araruama tem 112.028 habitantes.

Maiores informações acerca do município *lôcus* dessa pesquisa encontram-se no capítulo 1 deste trabalho.

A atual prefeita de Araruama é Lívia Soares Bello da Silva e o seu vice-prefeito Marcelo Amaral Carneiro.

A fotografia a seguir exhibe a fachada do prédio da Prefeitura de Araruama.

Fotografia 2 - Prédio da Prefeitura Municipal de Araruama



Fonte: <http://noticiasdesaopedrodaaldeia.com.br/araruama-prefeitura-de-araruama>

Ocupa o cargo de Secretária de Educação a professora Cláudia Jamile Ferreira Mileip Guedes e seu vice é o professor Odílio Fabrício Filho.

A fotografia abaixo exhibe o prédio da Secretaria Municipal de Educação SEDUC.

Fotografia 3 - Prédio da Secretaria Municipal de Educação de Araruama (SEDUC)



Fonte: <http://araruama.portallocal.com.br/secretaria-municipal-de-educacao-em-nova-sede/>

Abaixo, a Casa de Cultura. Considerado como patrimônio histórico tombado de Araruama, o prédio foi inaugurado em 1871. Inicialmente, sua finalidade era servir de sede para câmara municipal da cidade, além de júri e cadeia. Hoje, é onde hoje acontecem os encontros de formação continuada do município. É também usado para apresentação de palestras, lançamentos de livros e variados eventos culturais em Araruama.

Fotografia 4 - Prédio da Casa de Cultura de Araruama



Fonte: <http://g1.globo.com/rj/regiao-dos-lagos/especial-publicitario/prefeitura-de-araruama/>

3.4.1. Contextualizando as escolas

As três unidades escolares escolhidas para a realização desta investigação são o 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.

Uma contextualização um pouco mais detalhada sobre essas escolas encontra-se no capítulo 1 deste trabalho. A partir de agora, farei apenas um breve resumo sobre cada uma delas, a fim de situá-las no contexto da pesquisa e dos resultados.

Colégio Municipal Professor Pedro Paulo de Bragança Pimentel

Situada no centro de São Vicente de Paulo, Distrito do município de Araruama, na área rural, o Colégio, que é um dos maiores da rede de ensino do município, é considerado como escola-pólo em relação às outras do distrito.

Iniciou suas atividades em 1990, com 350 alunos e 38 funcionários, ofertando apenas da pré-escola à 4ª série primária. Já no ano seguinte implementou o curso de Formação de Professores e o curso Técnico em Contabilidade, passando assim a oferecer além do 1º segmento do fundamental, o 2º segmento e também o Ensino Médio. Nesse mesmo ano, passou a funcionar em 3 turnos e oferecia ainda o ensino supletivo para jovens e adultos. Nessa época, o Colégio chegou a ter 1500 alunos matriculados.

Em 1996, o colégio acabou com a EJA. Esta só voltou a ser oferecida em 2005.

A partir do ano de 1999, os cursos de Ensino Médio foram acabando progressivamente.

Fotografia 5 - Prédio do Colégio Municipal Prof. Pedro Paulo de Bragança Pimentel



Fonte: <http://aeecarmencescon.blogspot.com.br/>

Fotografia 6 - Entrada do Colégio Municipal Prof. Pedro Paulo de Bragança Pimentel



Fonte: <https://sites.google.com/site/aecolegiopedropaulo/>

Fotografia 7 - Secretaria do Colégio Municipal Prof. Pedro Paulo de Bragança Pimentel



Fonte: <https://sites.google.com/site/aecolegiopedropaulo/>

No ano de 2015, devido à má conservação do prédio, o Colégio mudou-se para um prédio do Estado, onde funcionava o extinto Colégio Estadual Oscar Clark e, em virtude da redução do espaço físico, passou ainda a ocupar o terceiro andar do CIEP 384 Gonçalves Dias. No CIEP, ficam os alunos da EJA diurna.

Fotografia 8 - Prédio onde hoje funciona o Colégio Municipal Prof. Pedro Paulo de Bragança Pimentel



Fonte: a autora

Fotografia 9 - Pátio do Colégio Municipal Prof. Pedro Paulo de Bragança Pimentel



Fonte: a autora

Atualmente, a escola funciona em três turnos e oferece apenas o 2º segmento do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), regular e EJA. O Colégio conta com 70 professores. Desses, 42 atuam em sala de aula. No total são 792 alunos, dos quais 340 estão matriculados na EJA, entre os turnos da tarde e da noite. Para atender aos alunos da EJA, a escola conta com 33 professores do corpo docente. O Colégio não desenvolve nenhum tipo de projeto específico voltado para a Educação de Jovens e Adultos. A evasão é um fator preocupante.

Escola Municipal Margarida Trindade de Deus

A Escola Municipal Margarida Trindade de Deus está situada no bairro Fazendinha, que fica entre a área rural de São Vicente de Paulo e a área urbana do município de Araruama.

Fotografia 10 - Fachada da Escola Municipal Margarida Trindade de Deus



Fonte: a autora

Fundada em 1973, inicialmente era formada apenas por duas salas e um banheiro. A escola tinha apenas 4 professores que atendiam mais ou menos 70 alunos.

A EJA passou a ser ofertada em 1994 com vagas apenas para alunos das séries iniciais. Em 1996, o 2º segmento também passou a ser oferecido.

Desde sua fundação, a escola passou por várias reformas, no entanto em foi em 2002, no governo do prefeito Francisco Ribeiro que foi realizada a maior reforma na escola. O espaço passou a ter quadras de futebol de salão e de areia, biblioteca, laboratório de informática, vestiários e sala de vídeo.

A escola está hoje sob direção geral do professor Edson Alves Leão e possui 1386 alunos matriculados, dos quais 320 são alunos da EJA. No total, a escola possui 97 funcionários. Desse total, 52 são docentes e 15 atuam na EJA. A escola tem atualmente 18 salas de aula em funcionamento.

Fotografia 11 - Entrada da Escola Municipal Margarida Trindade de Deus



Fonte: a autora

Fotografia 12 - Pátio coberto da Escola Municipal Margarida Trindade de Deus



Fonte: a autora

A Escola Municipal Margarida Trindade de Deus desenvolve com seus alunos, incluindo a EJA, o projeto ‘Semeando Valores’, que é contínuo e permanente, principalmente pelo fato de a escola estar inserida num bairro considerado como violento, onde, de fato, o tráfico existe.

Fotografia 13 - Mural: 'Projeto Semeando Valores' da Escola Municipal Margarida Trindade de Deus



Fonte: a autora

A EJA tem seu projeto específico no qual perspectivas de vida são trabalhadas na tentativa de fazer o aluno entender a real importância de estar na escola. Nesse projeto, além de rodas de conversa e confecção de painéis, os alunos recebem ex-alunos da escola que vêm dar palestras contando suas respectivas experiências. A intenção é mostrar que todo mundo é capaz de ter uma vida digna e uma profissão respeitável.

Complexo Educacional e Esportivo de Excelência e Qualidade de Ensino Professor Darcy Ribeiro

O Complexo Educacional e Esportivo de Excelência e Qualidade de Ensino Professor Darcy Ribeiro está situado na Praia do Hospício, bairro próximo ao centro da cidade de Araruama, sendo esta considerada uma área urbana.

As atividades do Complexo foram iniciadas em fevereiro de 2003. Foi uma obra idealizada e realizada pelo então prefeito Francisco Ribeiro. A ideia era fazer do Complexo Esportivo uma escola-modelo.

No início, era formado por 12 salas de aula, banheiros, refeitório, sala da direção, sala da orientação educacional e pedagógica, além de piscina semiolímpica, quadras (inclusive de tênis), vestiários feminino e masculino e heliponto.

Fotografia 14 - Fachada do Complexo Educacional e Esportivo de Excelência e Qualidade de Ensino Professor Darcy Ribeiro



Fonte: a autora

Fotografia 15 - Piscina semiolímpica do Complexo Educacional e Esportivo de Excelência e Qualidade de Ensino Professor Darcy Ribeiro



Fonte: a autora

Projetos como escolinhas de natação, lutas, capoeira, xadrez funcionavam regularmente. Eram oferecidos o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental.

Sua inauguração, em 2003, contou com a presença de estrelas do esporte brasileiro como Lars Grael e Robson Caetano. Em 2008, o ginásio poliesportivo foi construído.

No ano de 2004, o Complexo passou a ofertar a EJA. Nessa época, a escola mantinha 203 alunos matriculados na modalidade. Entre 2009/2012, houve uma grande reforma no Complexo.

Fotografia 16 - Pátio do Complexo Educacional e Esportivo de Excelência e Qualidade de Ensino Professor Darcy Ribeiro



Fonte: a autora

Atualmente, o Ginásio Poliesportivo encontra-se fechado por determinação da defesa civil por motivos de má conservação. Além do Ginásio, algumas quadras também necessitam de reforma.

Fotografia 17 - Sala de leitura do Complexo Educacional e Esportivo de Excelência e Qualidade de Ensino Professor Darcy Ribeiro



Fonte: a autora

Não há projetos específicos sendo desenvolvidos para a Educação de Jovens e Adultos e o índice de evasão e abandono é grande.

A escola conta com um total de 88 professores. No entanto, apenas 48 estão em sala de aula; desses, 22 docentes atuam na EJA.

Fotografia 18 - Laboratório de ciências do Complexo Educacional e Esportivo de Excelência e Qualidade de Ensino Professor Darcy Ribeiro.



Fonte: a autora

O Complexo, hoje, encontra-se sob a direção geral da professora Adriana Maia e seu vice é o professor Claudio Campos e funciona em três turnos. Existe oferta da EJA no vespertino e à noite. O Complexo conta com um total de 1.020 alunos matriculados, dos quais 138 alunos são da EJA.

3.5. População e amostra

O primeiro passo de uma pesquisa quantitativa/descriptiva 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. População é a totalidade do fenômeno a estudar, onde as unidades de população possuem uma característica comum que se estuda e dá origem aos dados da pesquisa.

Assim, para o citado autor, a população é um conjunto de indivíduos da mesma classe limitada pelo estudo e frisa que quando não é possível medir cada um dos indivíduos de uma população, pega-se uma amostra representativa da mesma. Então, a amostra é parte da população que representa o todo, e, como consequência se conclui que tem as mesmas características da população, de onde se extraiu, e portanto é representativa.

Para Bernal (2010), amostra é “a parte da população que se seleciona, da qual realmente se obtém a informação para o desenvolvimento do estudo e sobre a qual se efetuarão a medição e a observação das variáveis, objeto de estudo”.

Segundo Ramírez (2014, p. 55), a população:

Constitui o conjunto de elementos que forma parte do grupo de estudo, portanto se refere a todos os elementos que, em forma individual, poderiam ser abrigados na pesquisa. A população define o objetivo ou propósito central do estudo e não estritamente sua localização ou limites geográficos ou outras características particulares no seu interior.

Do mesmo modo, o mencionado autor afirma que “(...) a amostra consiste em um grupo reduzido de elementos de dita população, no qual serão avaliadas características particulares, geralmente - embora, nem sempre - com o propósito de inferir tais características a toda a população. Nestes casos, falamos de amostras representativas (...)”. (p. 55)

Hueso e Cascant (2012, p.10) definem população como “(...) o conjunto de todos os sujeitos sobre os que queremos conhecer certa informação relacionada com o fenômeno que se estuda”. No caso, no presente trabalho é a formação continuada ofertada aos professores da EJA no município de Araruama.

Em relação a amostra, os autores citados definem como “(...) o subconjunto da população selecionada para o estudo, esperando que o que seja averiguado na amostra nos dê uma ideia sobre a população em seu conjunto”. Complementam ainda afirmando que “(...) se selecionam amostras porque normalmente não é possível ou econômico estudar todos e cada um dos sujeitos de uma população”.

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. Especificamente, pelo professorado que trabalha no 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. O critério estabelecido para a seleção destas escolas é que, além de serem as três maiores que ofertam a modalidade da EJA no município, têm reconhecimento histórico e também estão localizadas geograficamente em diferentes áreas (rural, urbana e intermediária), de modo que a dificuldade de deslocamento do professorado não deixe de ser observada também.

O Complexo Educacional e Esportivo de Excelência e Qualidade de Ensino Professor Darcy Ribeiro está situado em área urbana e, foi construído para ser uma escola modelo no município, uma vez que é a mais moderna e vincula educação e esporte.

O Colégio Municipal Professor Pedro Paulo de Bragança Pimentel está localizado no Distrito de São Vicente de Paulo, zona rural e fica a 18 quilômetros do centro da cidade. O Colégio tem valor histórico, pois foi através dele que muitos professores do distrito se formaram.

A Escola Municipal Margarida Trindade de Deus se situa em uma zona intermediária, numa comunidade de alto risco.

De um total de 188 professores, número que compõe a EJA no município, 70 docentes que atuam nas três escolas acima citadas responderam ao questionário em escala. As unidades escolares foram selecionadas basicamente de acordo com os critérios abaixo:

- a) Localização geográfica.
- b) Importância histórica na comunidade.
- c) Observação de que as dificuldades encontradas pelo professorado fossem muito parecidas, independentemente das áreas / escolas onde trabalham.

Ainda assim, gostaria de ressaltar que as dificuldades para o levantamento de dados e obter estas amostras se deram por encontrar um professorado pouco motivado para a participação da pesquisa; os mesmos ainda alegaram pouca disponibilidade de tempo para responder ao questionário em escala, instrumento desta pesquisa.

Tabela 1 - População e amostra

ESCOLA	POPULAÇÃO	AMOSTRA CONVIDADA	AMOSTRA PARTICIPANTE
Darcy Ribeiro	48	48	22 (45,8%)
Pedro Paulo de Bragança Pimentel	42	42	33 (78,6%)
Margarida Trindade	52	52	15 (28,9)
_____	188	70	70 (37,2%)

3.6. 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”.

De acordo com Campoy (2016, p. 149), a modalidade de estudo comparativo causal “...é um tipo de pesquisa que vai mais além do descritivo, pois o pesquisador tem por objetivo identificar relações do tipo causa-efeito, ou seja, detectar os fatores que parecem estar associados a certos fatos, portanto tem um caráter *explicativo*”.

Como técnica de levantamento de dados, apliquei um questionário em escala de resposta psicométrica tipo Likert. Para a análise dos dados, utilizei o pacote software SPSS v.23.

Quadro 16 - Enfoque metodológico

Perspectiva Metodológica	Enfoque Metodológico	Técnica	Análise
Quantitativa	Descritiva (ex post-facto) Causal (explicativa)	Escala de resposta psicométrica tipo Likert	SPSS (v. 23)

3.7. 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). Segundo Spector (1992), qualquer escala na qual a pontuação de uma pessoa seja obtida pela soma de respostas graduadas aos itens que formem parte dela, recebe o nome de escala de resposta psicométrica ou escala tipo Likert.

Como afirma Blanco (2000), a escala é um instrumento estruturado, de levantamento de dados primários utilizado para medir variáveis em um nível de medição ordinal, por meio de um conjunto organizado de itens relativos à variável que se quer medir e que são apresentados aos sujeitos de investigação com respostas em forma de um conjunto de aprovação-desaprovação, com a intenção de medir sua reação diante de cada afirmação; as respostas são ponderadas pela intensidade do grau, de acordo e desacordo com a reação apresentada e, essa estimativa outorga ao sujeito uma pontuação por item e uma pontuação total, a qual permite precisar em maior ou menor grau a presença do atributo ou variável.

O uso da escala de resposta psicométrica tipo Likert se justifica por ser fácil de usar, além de aparecer descrita com mais frequência em numerosas fontes, o que faz com que quase não se pensem em outros métodos

Segundo Campoy (2016), o objetivo da escala Likert não pretende determinar o valor escalar das questões, tal como Thurstone, mas sim verificar o nível de concordância do sujeito com uma série de afirmações que expressam algo favorável ou desfavorável em relação a um objeto psicológico.

De acordo com Morales (2000, p.48):

Nas escalas de resposta psicométrica (Likert) os itens: a) não se escolhem para cobrir todo o espectro, mas sim em função de sua relação comprovada com todos os demais, ou seja, de seu poder discriminatório, e tendem a estar situados nos extremos da continuidade (ou favoráveis ou desfavoráveis), ao menos comparados com os das escalas diferenciais; e b) todos os itens têm o mesmo valor a princípio e as mesmas respostas dadas aos diferentes itens têm valor idêntico; o peso na pontuação final não depende de um valor previamente designado a cada item, mas sim da resposta do sujeito a cada um (sim ou não, mais ou menos de acordo). A formulação pode ser muito variada (frases, adjetivos), assim como o número e formato das respostas.

A opinião dos teóricos foi determinante na escolha do questionário de resposta psicométrica ou escala tipo Likert.

3.7.1. Estudo técnico do ‘Questionário: a Formação Continuada do Professor da Educação de Jovens e Adultos’

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.

Abaixo descrevo, na ordem, o passo a passo para elaboração do questionário em escala:

1. Determinação precisa dos objetivos

Esta fase parte do enfoque do problema da pesquisa. Primeiramente realizei uma ampla revisão bibliográfica sobre o tema ‘necessidades formativas do professorado de jovens e adultos’. Como consequência, os objetivos da escala são os seguintes:

- a) Determinar o perfil do professorado que participa da pesquisa.
- b) Determinar as dificuldades desse professorado para atuar na EJA.
- c) Identificar as necessidades formativas.
- d) Propor mudanças para melhorar o atual formato da formação continuada

2. Desenho do questionário

Nesta fase, foram consideradas as potências da dimensões da escala (análise exploratória). Um vez detalhadas as áreas de conteúdo, foram especificados os aspectos concretos de cada área. Para isso foi levada em conta a relação estruturada das variáveis que o questionário mede e as perguntas necessárias para cada uma delas.

Primeiramente, o estudo partiu de um banco de itens suficientemente amplo para eliminar, mais tarde, aqueles cujo aporte à confiabilidade do instrumento era baixa.

Em uma segunda fase, partiu da análise fatorial confirmatória para, posteriormente, configurar o questionário mediante a análise exploratória. Herrero (2010), diz que a análise fatorial confirmatória permite contrastar um modelo construído com antecedência, no qual o pesquisador estabelece, *a priori*, o conjunto total das relações entre os elementos que o configuram. Diferentemente da análise fatorial exploratória, na confirmatória se supõe que o pesquisador é capaz de aventurar a estrutura dos dados.

A princípio, foram identificados quatro indicadores, a saber: um primeiro fator constituído por 10 itens (sobre formação continuada) e o segundo constituído por 18 itens (sobre a experiência); no total, 28 itens. Posteriormente, foram eliminados aqueles itens que aportavam pouco à escala (SPSS, análise da escala, análise da confiabilidade, dados estatísticos, escala com elemento eliminado, correção total de elementos). O critério consistiu em eliminar os itens negativos ou com um índice inferior a ,300. A estrutura definitiva da escala se reúne no quadro abaixo.

Quadro 17 - Estrutura definitiva da escala (Variáveis - Tipo)

VARIÁVEIS	TIPO
Sexo	1 pergunta fechada
Anos de docência	1 pergunta fechada
Nível de estudos	1 pergunta fechada
Disciplina que administra	1 pergunta fechada
Disciplinas graduação EJA	1 pergunta fechada
Motivação	1 pergunta fechada
Colégio/escola	1 pergunta fechada
Perguntas tipo escala	
Formação continuada e planejamento	6 perguntas
Dificuldades em sala de aula para atuar	4 perguntas
Dificuldades pedagógicas e estruturais	4 perguntas

3. Elaboração e seleção das perguntas

Na redação dos itens, levei muito em conta o trabalho realizado por Morales (2000), assim como o de Azofra (2000), Rojas, Fernández e Pérez (1998), Morales, Urosa e Blanco (2003) e Campoy (2016), principalmente no que se refere aos seguintes temas: o número de respostas por item, o problema da aquiescência (tendência de alguns sujeitos a responder afirmativamente ‘de acordo’ com independência do conteúdo do item, inclusive mostrando acordo com afirmações de sinal oposto. Para evitar este problema, redigi itens que marcam atitudes tanto positivas como negativas, ou seja, trata-se de procurar um certo equilíbrio no número de itens tanto positivos como negativos e a resposta central.

4. Análise da qualidade das perguntas

Nessa etapa, considerei que as perguntas fossem relevantes (relacionadas com o objetivo da pesquisa) e concretas, utilizando uma linguagem convencional, apropriada ao âmbito da pesquisa, evitando frases enviesadas ou perguntas que contivessem mais de uma ideia, numa tentativa de evitar as redações negativas, discriminações, opiniões que quase todos vão estar de acordo ou em desacordo, levando em conta a inconstância na interpretação.

5. Redação das possibilidades de respostas

Para a redação das respostas de cada item, foi levado em conta:

- a) Como seriam redigidas.
- b) Quantas respostas por item.
- c) A inclusão ou não de uma ‘resposta central’ (número par o ímpar de respostas).

No caso aqui proposto, foram consideradas cinco respostas pertinentes ao item correspondente. Ficando assim: 1 sempre, 2 com frequência, 3 às vezes, 4 raramente e 5 nunca.

6. Disposição provisória das perguntas no instrumento (suporte de papel)

As perguntas foram agrupadas de acordo com o conteúdo similar e dimensões estabelecidas.

7. Estudo piloto

O estudo piloto foi realizado com uma amostra formada por 20 professores pertencentes às três escolas participantes do estudo. Detalharei mais adiante o estudo piloto.

8. Análise da confiabilidade e validade do questionário

Além destas exigências próprias do método científico, o questionário deve, especialmente, cumprir os dois requisitos fundamentais: confiabilidade e validade. Para Latiesa (1994, p.341) a validade faz referência “(...) a que o procedimento utilizado meça o que realmente se pretende medir e a finalidade faz referência à propriedade do instrumento que produz os mesmos resultados em diferentes provas”. Neste mesmo sentido, se manifesta Morales (2000, p. 425) quando afirma que “(...) um instrumento é válido quando se mede o que se pretende medir com ele”.

Nas palavras de Gómez y Ezama (2012), a validade deve garantir que qualquer estudo realizado em questionário dê garantias de que mede o que realmente diz que está medindo e que sirva para os propósitos da pesquisa para os que foram elaborados.

A confiabilidade mede a consistência e esta faz referência à exatidão das medidas, por isso é necessário que o instrumento de medida seja adequado, esteja bem calibrado e meça exatamente aquilo que pretende captar. Na opinião de Morales (2000, p. 329), mais que falar de confiabilidade “(...) seria conveniente falar de coeficiente de *coexistência interna*”.

Vallejo (2007) concorda com o autor anterior, pois acredita que a confiabilidade de um instrumento de pesquisa se refere à medida que o instrumento produz e aos mesmos resultados em ensaios repetidos. A confiabilidade não é uma característica ou uma propriedade dos instrumentos, mas sim de pontuações obtidas numa amostra determinada.

Para o estudo da validade, segui os seguintes passos:

- ✓ Revisão bibliográfica (validade de conteúdo)
- ✓ Validação especializada
- ✓ Análise fatorial (validade de construção)
- ✓ Estudo piloto

Para o estudo da confiabilidade do questionário foi aplicado o alfa de Cronbach.

Por último, fiz a análise estatística dos dados. Após a aplicação do estudo piloto, realizei a pontuação mediante o programa estatístico SPSS.23 do Windows.

9. Edição final do questionário

O último passo deste processo consistiu na edição definitiva do questionário, após seu estudo técnico, que se desenvolve a seguir.

3.7.2. *Estudo da validade*

1. *Revisão bibliográfica* (validade de conteúdo)

A validade de conteúdo faz referência ao juízo lógico sobre a correspondência que existe entre o traço ou característica que se deseja medir para determinar se os itens ou perguntas refletem o domínio do conteúdo. Para isso, devem ser reunidas evidências sobre a qualidade ou relevância técnica do questionário. Para isso, é fundamental se basear em fontes bibliográficas como Urrutia, Barrios, Gutiérrez e Mayorga (2014).

2. *Validação especializada*

O instrumento foi submetido a um processo de validação de conteúdo através do juízo de especialistas. Esta validação é um procedimento habitual neste tipo de ação, segundo Cabero e Barroso (2010). Nas palavras de Ruiz (2002, p. 75), “(...) através da validade de conteúdo se trata de determinar até onde os itens de um instrumento são representativos de domínio ou universo de conteúdo da propriedade que se deseja medir”.

A validação foi estruturada em duas partes: nível de compreensão e importância do item, em uma escala de 0 a 10, sendo 0 a menor pontuação e 10 a maior. A validação do questionário passou pelas seguintes fases:

a) *Composição da amostra*

O instrumento foi submetido a um processo de validação de conteúdo mediante juízo de especialistas, procedimento muito comum utilizado para este tipo de estudo, segundo Cabero e Barroso (2010).

De acordo com Mengual (2011, p. 158), se entende por especialistas “(...) tanto ao indivíduo como ao grupo de pessoas que são capazes de proporcionar avaliações fiáveis sobre um problema em questão, e ao mesmo tempo, fazer recomendações em função de um máximo de competência”.

O procedimento de seleção de especialistas se baseou no critério de ter experiência no âmbito da educação e ter colaborado anteriormente em outros trabalhos de pesquisa.

Quanto ao número de especialistas a serem utilizados em uma pesquisa, segui o critério de Landeta (2002) que indica que deve estar compreendido entre 7 e 30.

A colocação do juízo de especialistas foi realizada mediante a agregação individual que consiste em obter informação de maneira individual sem que eles estejam em contato.

No quadro a seguir, especifiquei os especialistas que participaram na validação do questionário, indicando o nome, a formação e a atividade atual.

Quadro 18 - Composição da amostra de especialistas

Nome	Formação	Atividade/Instituição
Dra. Janaina de Azevedo Corenza	Pedagoga Doutora em Educação – PUC RJ	Professora de Disciplinas Pedagógicas nas Licenciaturas Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)-Campus Nilópolis
Dra. Marcia da Silva Quaresma	Doutora em Educação - UERJ/PROPED	Coordenadora do curso de Pedagogia Universidade Veiga de Almeida e supervisora escolar Prefeitura Municipal de Cabo Frio
Dr. Carlos Soares Pernambuco	Doutor em Saúde	Professor Universitário e Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Araruama-RJ
Dra.Michele Fonseca da Arruda	Doutora em Letras Universidade Federal Fluminense-UFF	Professora da Rede Pública estadual Faetec-RJ e da Rede Publica de Macaé.
Dr. Carlos Maia	Doutorado em Geografia UFRJ-RJ	Professor de Ensino Superior UFJF – MG
Doutoranda Patrícia Amaral Siqueira	Mestre em Ciências Sociais e Educação UERJ e Doutoranda em Artes e Educação na UERJ	Professora da Rede Pública estadual Faetec- RJ
Doutoranda Renata Quintanilha Xavier Alfradique	Mestrado em Educação – Universidade Universo Doutoranda em Educação –UNR-Universidade Nacional de Rosário (Argentina)	Supervisora de Escola da Rede Pública estadual Faetec- RJ e Orientadora Pedagógica do Colégio de Aplicação de Macaé
Mestre Érika de Paula Lins	Mestrado em Educação – PUC RJ	Professora na Universidade Estácio de Sá e Pedagoga
Mestre Sérgio de Almeida Frias	Mestre em Matemática - UERJ	Professor da UNESA Cabo Frio e da SEE-DUC–RJ
Mestre Márcia dos Reis	Mestrado Profissionalizante em Saúde e Educação Ambiental - UERJ	Professor Docente Rede Estadual de Ensino
Mestre Raphaela Granato Dutra	Licenciada em Geografia – Mestre em Geografia – UFJF - MG	Professora da Rede Municipal de Ensino de Araruama
Mestre Danielle Portilho Muffareg Bosco	Mestre em Educação – PUC RJ	Tutora EAD CEDERJ – UERJ

b) Compreensão do enunciado do item

Foram 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:

Tabela 2 - Validação da compreensão do item

VARIÁVEIS	MÉDIA COMPREENSÃO
V1	9,6
V2	9,9
V3	9,7
V4	9,7
V5	9,7
V6	9,7
V7	9,9
V8	9,9
V9	9,9
V10	9,7
V11	9,9
V12	9,9
V13	9,9
V14	8,8
Médias	9,7

A seguir são mostrados os itens do questionário agrupados em função do nível de compreensão outorgado.

Tabela 3 - Compreensão do item

	Não importante	Útil, mas não essencial	Essencial
Item		14	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13.

c) Valoração sobre a importância (valor) que se outorga a cada pergunta ou item

Os especialistas que participaram na validação sobre a importância são os mesmos que emitiram juízo sobre o nível de compreensão dos itens, sendo 12 ao total. Da mesma maneira,

cada especialista deveria emitir valor de 0 a 10 sobre a importância que outorgava a cada pergunta ou item. O critério utilizado consistiu em qualificar como ‘excelente’ os itens com pontuação superior a 9,5 até 10; ‘muito bom’ os itens com pontuação entre 9,1 e 9,5 e ‘bom’ os itens com pontuação acima de 7,5 até 9. O resultado se mostra na tabela abaixo.

Tabela 4 - Validação da importância do item

VARIÁVEIS	MÉDIA IMPORTÂNCIA
V1	9,7
V2	9,9
V3	10
V4	9,7
V5	9
V6	9,2
V7	9
V8	8,9
V9	9,1
V10	8,9
V11	9,5
V12	9,6
V13	9,1
V14	8,9
Médias	9,3

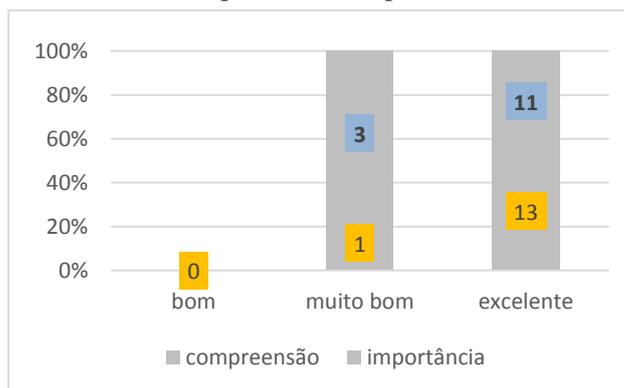
A seguir, mostrarei os itens do questionário agrupados em função da importância outorgada.

Tabela 5 - Importância do item

	Não importante	Útil, mas não essencial	Essencial
Item		8, 10, 14	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13

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 avaliações 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.

Gráfico 2 - Compreensão e importância do item



3. Análise fatorial

A análise fatorial nasceu nos anos 30 e trata-se de um modelo estatístico que representa as relações entre um conjunto de variáveis. Tem sua origem em Spearman com a finalidade de compreender as dimensões da inteligência humana. Pearson, Hotelling e Thurstone contribuíram para o desenvolvimento desta técnica.

Ferrando e Anguiano (2010, p. 18) expõem que “(...) estas relações podem ser explicadas a partir de uma série de variáveis não observáveis (latentes) denominadas fatores, sendo o número de fatores substancialmente menor que o de variáveis”.

A análise fatorial é uma técnica que tem por finalidade determinar a estrutura implícita de um conjunto de dados, definindo uma série de dimensões subjacentes chamadas ‘fatores’. Isto com a finalidade de resumir e definir os dados, segundo Ferrando e Anguiano (2010). Neste mesmo sentido Montoya (2007) diz que a análise fatorial é uma técnica utilizada para descobrir agrupamentos de variáveis de tal forma que as variáveis de cada grupo estão altamente correlacionadas, e os grupos estão relativamente descorrelacionados. Assim, se consegue reduzir um número de variáveis intercorrelacionadas a um número inferior de fatores não correlacionados, que permitem explicar a maior parte de variabilidade de cada uma das variáveis.

Morales (2013) destaca que o que se pretende com análise fatorial (Análise de Componentes Principais ou de Fatores Comuns) é simplificar a informação que nos dá uma matriz de correlações para fazê-la mais facilmente interpretável.

Mulaik (1972) distingue dois tipos de análise fatorial: Análise Fatorial Exploratória (AFE) e Análise Fatorial Confirmatória (AFC). A análise exploratória se caracteriza por não se conhecer, *a priori*, o número de fatores e é na aplicação empírica onde se determina este

número. Na análise de tipo confirmatória os fatores estão definidos anteriormente, utilizando-se contrastes de hipóteses para sua corroboração.

Para Morales (2013), a análise fatorial confirmatória supõe estabelecer como hipótese prévia o número de fatores que estão relacionados ou são independentes e com que fator ou fatores estão relacionadas (pesos) cada uma das variáveis. A análise fatorial exploratória dá resultados mais conservadores, ou seja, se torna mais difícil confirmar hipóteses determinadas; influenciam menos as hipóteses do investigador e é, de fato, o mais utilizado.

Para realizar a análise fatorial, procedi da seguinte maneira:

Análises preliminares: realizar a análise de correlações, onde se aplica:

a) *Elaboração da Matriz de Correlações* (é necessária uma série de provas conexas que indicarão se é pertinente, a partir do ponto de vista estatístico, levar adiante a Análise Fatorial).

b) *Teste de Esfericidade de Barlett*: se utiliza para provar a Hipótese Nula, a qual afirma que as variáveis não estão correlacionadas na população, ou seja, comprova se a matriz de correlações é uma matriz de identidade. Podem ser dados como válidos aqueles resultados que nos apresentem um valor elevado do teste e cuja confiabilidade seja menor que 0.05. Neste caso se recusa a Hipótese Nula e se continua com a análise. Na pesquisa aqui desenvolvida, o valor é ,005 (chi-quadrado 360,993, gl. 91).

c) *O Índice Kaiser-Meyer-Olkin* é um indicador da relação entre os coeficientes de correlação de Pearson e os coeficientes de correlação parcial entre variáveis. O estatístico KMO varia entre 0 e 1. Os valores pequenos indicam que a análise fatorial pode não ser uma boa ideia, dado que as correlações entre os pares de variáveis não podem ser explicados por outras variáveis. Se o índice é baixo, a redução de dados é baixa. Os menores que ,05 indicam que não se deve utilizar a análise fatorial com os dados da amostra que estão sendo utilizados. Em minha pesquisa, o valor obtido é ,698. Como o valor está acima de ,05 indica que é recomendado aplicá-lo.

Tabela 6 - KMO e prova de Bartlett

Medida de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin.		,698
Chi-quadrado aproximado		360,993
Prova de esfericidade de Bartlett	Gl	91
	Sig.	,000

Comunalidades

Para a interpretação das diferentes dimensões subjacentes são apresentadas as comunalidades e cargas fatoriais, sendo considerados aqueles itens com saturação superior a ,40. Como é possível observar, todas as variáveis cumprem esta condição.

Tabela 7 - Comunalidades

	Inicial	Extração
V8	1,000	,639
V9	1,000	,871
V10	1,000	,746
V11	1,000	,734
V12	1,000	,529
V14	1,000	,701
V17	1,000	,582
V19	1,000	,453
V20	1,000	,669
V24	1,000	,679
V25	1,000	,587
V26	1,000	,586
V27	1,000	,581
V28	1,000	,575

Método de extração: análise de componentes principais

Estimativa do modelo

Esta etapa é crucial na análise fatorial. Nela se estima uma solução inicial e, sobretudo, se determina a dimensionalidade dos dados, ou seja, o número de fatores mais apropriado. A etapa de estimativa deve ser regida pelo princípio de parcimônia, já que se trata de determinar a solução mais simples (o menor número de fatores), compatível com residuais suficientemente próximos a zero. O procedimento de estimativa implementado por padrão nos programas estatísticos costuma ser a ‘Análise em Componentes Principais’.

Como consequência, realizei este processo a partir do método de extração de componentes principais (desenvolvido por Thurstone, 1947), que é o mais utilizado, já que tem como objetivo maximizar a variância explicada. Tal procedimento procura o fator que explique a maior quantidade da variância na matriz de correlação. Este recebe o nome de ‘fator principal’.

Constatei que a Análise de Componentes Principais (ACP) é uma técnica multivariante que permite o tratamento conjunto das variáveis observadas, reduzindo, assim, o número de dados e conseguindo identificar um grupo de variáveis fictícias formadas a partir da combinação das anteriores observadas.

O fator que melhor explica a dimensão analisada (o que representar maior variabilidade) se converterá no primeiro componente principal e assim sucessivamente. Sua aplicação é possível se transformar diretamente de conjunto de variáveis correlacionadas em um conjunto de variáveis não correlacionadas segundo Jiménez, Flores e Gómez (2000).

Na opinião de Frías e Pascual (2012), o modelo de componentes principais tem como objetivo reduzir o número de variáveis criando uma combinação linear que explique a maior porcentagem de variância sem interpretar os resultados em termos de construções latentes. Na análise de componentes principais, se analisa toda a variância, tanto a comum como a não comum, com a análise de fatores comuns.

Tabela 8 - Total de variância explicada

Componente	Autovalores iniciais			Soma das saturações ao quadrado da extração		
	Total	% da variância	% Acumulado	Total	% da variância	% Acumulado
1	,226	30,189	30,189	4,226	30,189	30,189
2	2,268	16,202	46,391	2,268	16,202	46,391
3	1,332	9,512	55,903	1,332	9,512	55,903
4	1,104	7,887	63,789	1,104	7,887	63,789
5	,950	6,787	70,576			
6	,833	5,953	76,530			
7	,782	5,584	82,114			
8	,565	4,035	86,149			
9	,488	3,487	89,636			
10	,443	3,165	92,801			
11	,334	2,385	95,187			
12	,302	2,160	97,347			
13	,240	1,715	99,062			
14	,131	,938	100,00			

Método de extração: Análise de Componentes principais.

Avaliação do ajuste

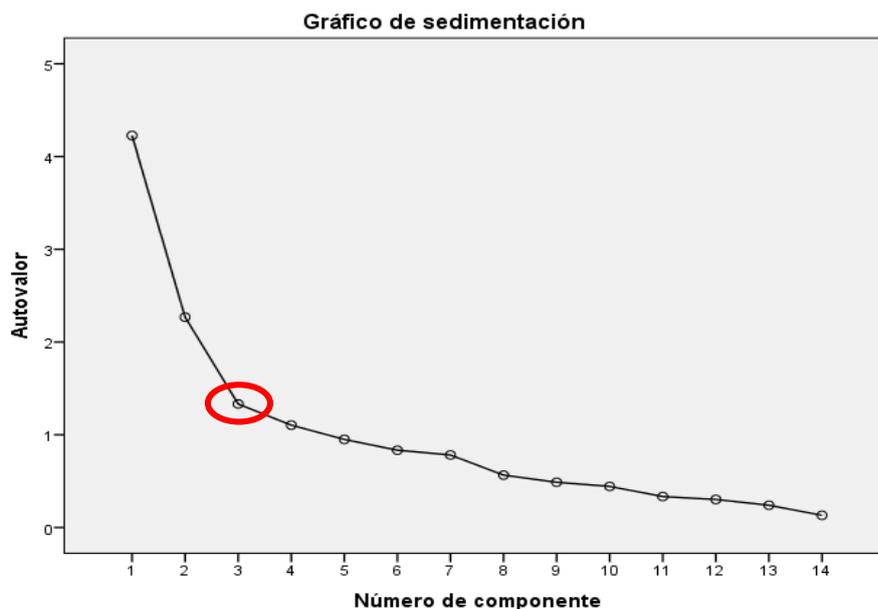
Considerando a tabela anterior, é possível decidir com quantos componentes ou fatores o trabalho aqui desenvolvido ficará. Existem regras para saber o número mais adequado a

conservar, por exemplo, a conhecida como *Critério de Kaiser*. Este critério indica se os componentes principais, cujos valores próprios são maiores que a unidade precisam ser conservados. No entanto, o critério mais usado é o de observar a porcentagem de variância total explicada por cada componente ou fator e, quando este chega a uma porcentagem acumulada considerada alta, geralmente, a partir de 50%, significa que o número de fatores é suficiente.

Além disso, para tomar a decisão se um modelo com n fatores é apropriado, é necessário avaliar o grau de ajuste do modelo aos dados. Há uma grande variedade de critérios e procedimentos para levar adiante esta avaliação. No caso de minha pesquisa, aplicarei o “teste de sedimentação” (Scree-test; Cattell, 1998), que é um procedimento amplamente utilizado (apesar de ser criticado pela subjetividade da decisão que depende de uma inspeção visual). O gráfico de sedimentação mostra uma representação gráfica da magnitude dos autovalores. O corte na tendência descendente serve de regra para a determinação do número considerado como ‘ótimo’ de fatores que devem estar presentes na solução.

O gráfico 3 apresenta o gráfico de sedimentação dos componentes. Este costuma ser utilizado também como contraste gráfico para conhecer o número de componentes a reter. Segundo este critério, se retêm todas os componentes que estão situados previamente na zona de sedimentação. A zona de sedimentação é a parte do gráfico na qual os componentes começam a não apresentar pendentes fortes e, para os dados obtidos, podemos comprovar que pode ser a partir do componente três.

Gráfico 3 - Gráfico de sedimentação



Obtenção da solução transformada (rotação)

A matriz fatorial pode apresentar um número de fatores acima do necessário para explicar a estrutura dos dados originais. Geralmente, há um conjunto reduzido de fatores. Os primeiros contêm quase toda a informação; os outros fatores costumam contribuir relativamente pouco. Um dos problemas que se expõem consiste em determinar o número de fatores que convém conservar, já que a intenção é cumprir o *princípio de parcimônia*. Por outro lado, a rotação obedece à estrutura de fatores; portanto, determinado número de fatores que foram estimados originariamente (Análise Fatorial Exploratória), podem ser modificados e dar como resultado um novo grupo de fatores (Análise Fatorial Confirmatória) que funcione melhor para um modelo determinado.

Um destes procedimentos é a *Rotação Fatorial* que transforma a matriz fatorial inicial em outra, denominada *matriz fatorial rotada*, mais fácil de interpretar, que consiste em uma combinação linear da primeira e que explica a mesma quantidade de variância inicial. Os fatores rotados tratam para que cada uma das variáveis originais tenha uma correlação a mais próxima possível com um dos fatores e correlações próximas a zero com os restantes, conseguindo, assim, correlações altas com um grupo de variáveis e baixa com o resto.

A interpretação dos resultados da análise fatorial deve ser baseada na análise das correlações entre as variáveis e os fatores que, como foi observado, são dados pelas cargas fatoriais.

Para que tal interpretação seja factível, é recomendável que:

- ✓ As cargas fatoriais de um fator com as variáveis estejam próximas de 0 ou de 1. Assim, as variáveis com cargas próximas a 1 são explicadas em grande parte pelo fator, enquanto que as que tenham cargas próximas a 0 não são explicadas pelo fator.
- ✓ Uma variável deve ter cargas fatoriais elevadas com um só fator. É desejável que a maior parte da variabilidade de uma variável seja explicada por um só fator.
- ✓ Não deve haver fatores com similares cargas fatoriais.

Nesta etapa da pesquisa, uma das principais decisões a ser tomada é sobre a rotação a ser utilizada, se ortogonal ou uma oblíqua. No caso, resolvi realizar uma rotação ortogonal, que rota os eixos a fim de oferecer uma perspectiva diferente. O objetivo da rotação é obter um padrão de cargas de fatores mais simples de interpretar que o padrão dos fatores originais. As comunalidades não são alteradas ao passar da solução sem rotação à solução com rotação.

Para rotar ortogonalmente as cargas dos fatores iniciais ou extração da máxima verossimilhança utilizamos o método *varimax*. Este método foi proposto por Kaiser (1958) e atenta para que os fatores tenham poucas saturações altas e muitas quase nulas nas variáveis, ou seja, que haja fatores com correlações altas com um número pequeno de variáveis e correlações nulas no resto, ficando assim redistribuída a variância dos fatores.

Como resultado da rotação, obtive a matriz de componentes rotados, tal e como se vê na seguinte tabela.

Tabela 9 - Matriz da transformação dos componentes

Componente	1	2	3
1	,746	,525	,410
2	-,666	,567	,485
3	-,022	-,635	,772

Método de extração: Análise de componentes principais.

Método de rotação: Normalização Varimax com Kaiser.

A tabela seguinte apresenta a matriz de componentes rotados com os itens de cada fator com seus respectivos pesos.

Tabela 10 - Matriz de componente rotado^a

	Componente		
	1	2	3
8	,688	-,034	,097
9	,814	,245	,078
10	,728	,245	-,040
11	,794	-,075	,088
12	,617	,018	,125
14	,693	,164	,044
17	,149	,744	,075
19	-,024	,616	,265
20	,015	,754	,150
24	,076	-,072	,816
25	,315	,181	,620
26	,033	,397	,624

27	,265	,709	,077
28	-,001	,273	,673

Método de extração: análise de componentes principais.

Método de rotação: Varimax com normalização Kaiser.

a. A rotação convergiu em 5 iterações.

Uma vez determinados os três fatores, procedi agrupando as variáveis em cada fator, com seus respectivos pesos, conforme apresento na tabela abaixo:

Tabela 11 - Matriz de componentes rotados

Item	FATOR		
	1	2	3
1	,688		
2	,814		
3	,728		
4	,794		
5	,617		
6	,693		
7		,744	
8		,616	
9		,754	
10		,709	
11			,816
12			,620
13			,624
14			,673

Estudo da confiabilidade

Para obter a confiabilidade do questionário, apliquei o procedimento chamado ‘análise dos itens’ para identificar itens cuja eliminação poderia melhorar a consistência interna e a validade discriminante do instrumento (itens negativos ou com pontuações baixas).

Também, neste questionário, realizei o cálculo da confiabilidade mediante o coeficiente alfa de Cronbach. Assim, o valor obtido é de ,809 (14 itens), o que demonstra boa consistência interna, como exponho na tabela seguinte.

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

Tabela 12 - Coeficiente α de Cronbach

Alfa de Cronbach	Número de elementos
,809	53

Na tabela abaixo, reunimos os valores do coeficiente de confiabilidade α de Cronbach para cada bloco de variável que conforma o questionário.

Tabela 13 - Coeficientes de confiabilidade por dimensões

Bloco	Alfa de Cronbach
Formação continuada e planejamento	,824
Determinar as dificuldades do professorado para atuar na EJA	,616
Dificuldades pedagógicas e estruturais	,665

4. Estudo piloto

Uma vez que todas as análises descritas acima foram realizadas, o questionário foi aplicado a uma amostra de 20 professores das três escolas onde a pesquisa, posteriormente, seria realizada. Minha intenção era observar aspectos como duração da aplicação, compreensão dos instrutivos de cada item e atitudes dos professores, entre outros, a fim de obter informações suficientes para melhorar a formulação da redação final do questionário. Não foram observadas incidências.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

4. Análise dos Dados

A partir de agora, serão apresentados os resultados. Após análise, foi observado que tais resultados respondem aos objetivos propostos na pesquisa. 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.

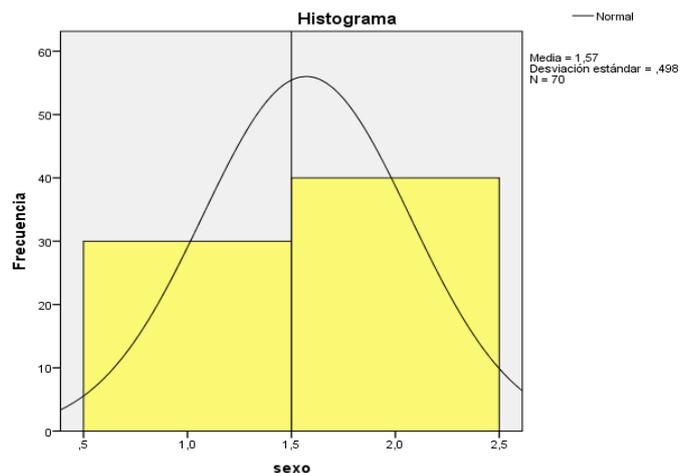
4.1. Significação estatística: prova de bondade de ajuste

As provas de bondade de ajuste têm por objetivo definir se os dados se ajustam a uma determinada distribuição. A seguir, detalharei todo o processo em função das variáveis: sexo, experiência, nível de estudos, disciplina que atua, se na graduação a EJA foi observada, o motivo que levou o docente a trabalhar na EJA e a unidade escolar onde leciona.

Descrevendo e analisando a normalidade:

Variável sexo

Gráfico 4 - Descrição e análise da normalidade (variável sexo)



Coefficiente de assimetria = -,295

Interpretação: assimetria negativa (os valores se concentram mais na parte direita do gráfico).

Coefficiente de curtose = -1,970 < 0

Interpretação: platicúrtica (os valores estão pouco concentrados)

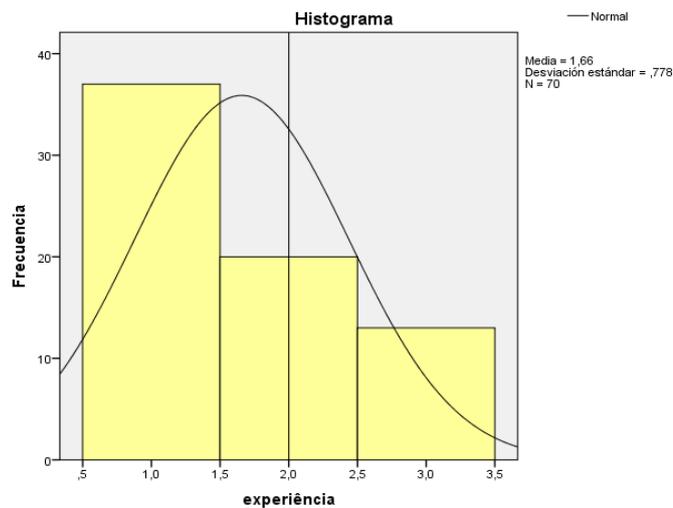
Significância estatística

Quadro 19 - Significância estatística (variável sexo)

1	Apresentar hipóteses Ho: (não há diferenças: a distribuição da variável em estudo não difere da distribuição Normal). H1: (indica diferenças: a distribuição da variável em estudo difere da distribuição Normal).
2	Estabelecer um nível de significância Nível de significância (alfa) α , _____ 5% _____
3	Selecionar a estatística de prova: binomial
4	Valor calculado: 12,789 Valor de p = ,282 Interpretar: a variável não difere de uma distribuição normal (se aceita H ₀) se aplica a estatística paramétrica.

Variável experiência

Gráfico 5 - Descrição e análise da normalidade (variável experiência)



Coefficiente de assimetria = ,690

Interpretação: assimetria positiva (os valores se concentram mais na parte esquerda do gráfico).

Coefficiente de curtose = -1,002 < 0

Interpretação: platicúrtica (os valores estão pouco concentrados)

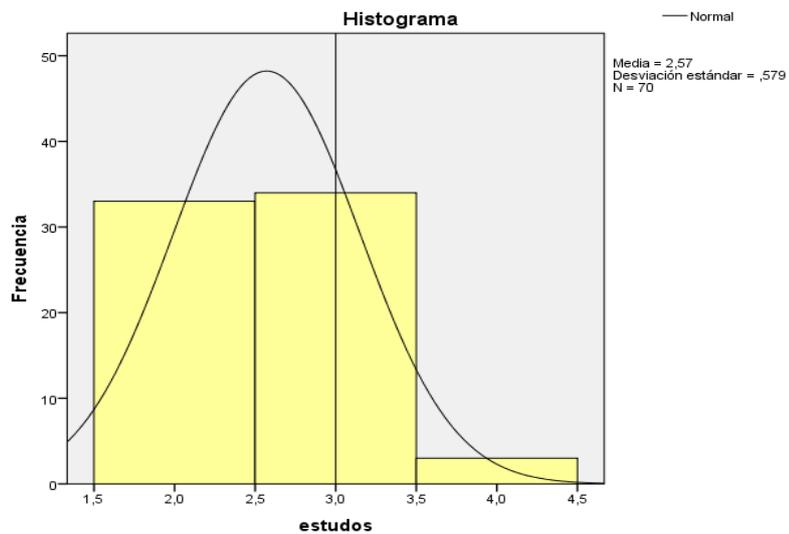
Significância estatística

Quadro 20 - Significância estatística (variável experiência)

1	Apresentar hipóteses Ho: (não há diferenças: a distribuição da variável em estudo não difere da distribuição Normal). H1: (indica diferenças: a distribuição da variável em estudo difere da distribuição Normal).
2	Estabelecer um nível de significância Nível de significância (alfa) α , _____ 5% _____
3	Selecionar a estatística de prova: chi-quadrado
4	Valor calculado: 13,057 Valor de p = ,001 Interpretar: a variável difere de uma distribuição normal (se aceita H ₁) se aplica a estatística não paramétrica.

Variável nível de estudos

Gráfico 6 - Descrição e análise da normalidade (variável nível de estudos)



Coefficiente de assimetria = ,404

Interpretação: assimetria positiva (os valores se concentram mais na parte esquerda do gráfico).

Coefficiente de curtose = -,723 < 0

Interpretação: platicúrtica (os valores estão pouco concentrados)

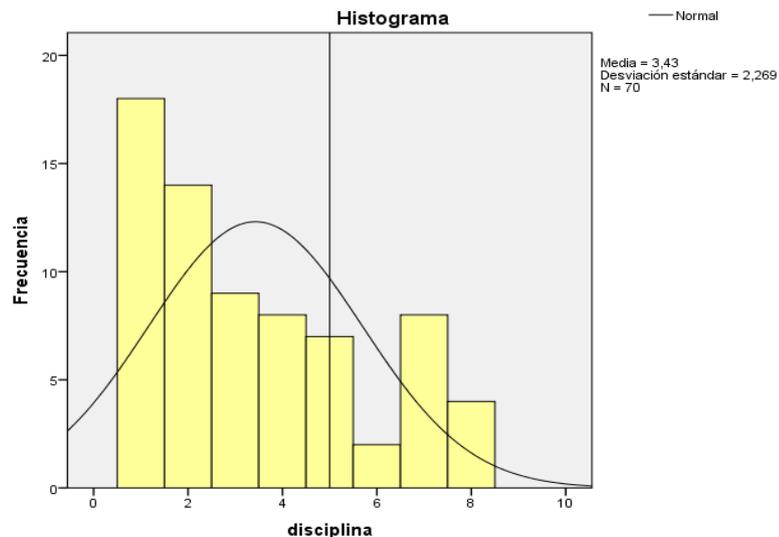
Significância estatística

Quadro 21 - Significância estatística (variável nível de estudos)

1	<p>Apresentar hipóteses</p> <p>Ho: (não há diferenças: a distribuição da variável em estudo não difere da distribuição Normal).</p> <p>H1: (indica diferenças: a distribuição da variável em estudo difere da distribuição Normal).</p>
2	<p>Estabelecer um nível de significância</p> <p>Nível de significância (alfa) α, _____ 5% _____</p>
3	<p>Selecionar a estatística de prova: chi-quadrado</p>
4	<p>Valor calculado: 26,600</p> <p>Valor de p = ,000</p> <p>Interpretar: a variável difere de uma distribuição normal (se aceita H₁) se aplica a estatística não paramétrica.</p>

Variável disciplina que atua

Gráfico 7 - Descrição e análise da normalidade (variável disciplina que leciona)



Coefficiente de assimetria = ,287

Interpretação: assimetria positiva (os valores se concentram mais na parte esquerda do gráfico).

Coefficiente de curtose = -,829 < 0

Interpretação: platicúrtica (os valores estão pouco concentrados)

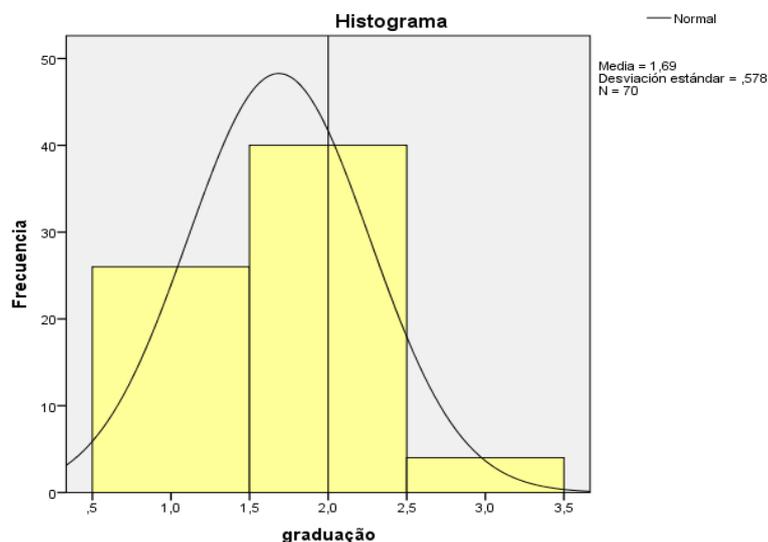
Significância estatística

Quadro 22 - Significância estatística (variável disciplina que leciona)

1	Apresentar hipóteses Ho: (não há diferenças: a distribuição da variável em estudo não difere da distribuição Normal). H1: (indica diferenças: a distribuição da variável em estudo difere da distribuição Normal).
2	Estabelecer um nível de significância Nível de significância (alfa) α , _____ 5% _____
3	Selecionar a estatística de prova: chi-quadrado
4	Valor calculado: 21,200 Valor de p = ,003 Interpretar: a variável difere de uma distribuição normal (se aceita H ₁) se aplica a estatística não paramétrica.

Variável graduação abordou a EJA

Gráfico 8 - Descrição e análise da normalidade (variável graduação abordou a EJA)



Coefficiente de assimetria = ,150

Interpretação: assimetria positiva (os valores se concentram mais na parte esquerda do gráfico).

Coefficiente de curtose = -,582 < 0

Interpretação: platicúrtica (os valores estão pouco concentrados)

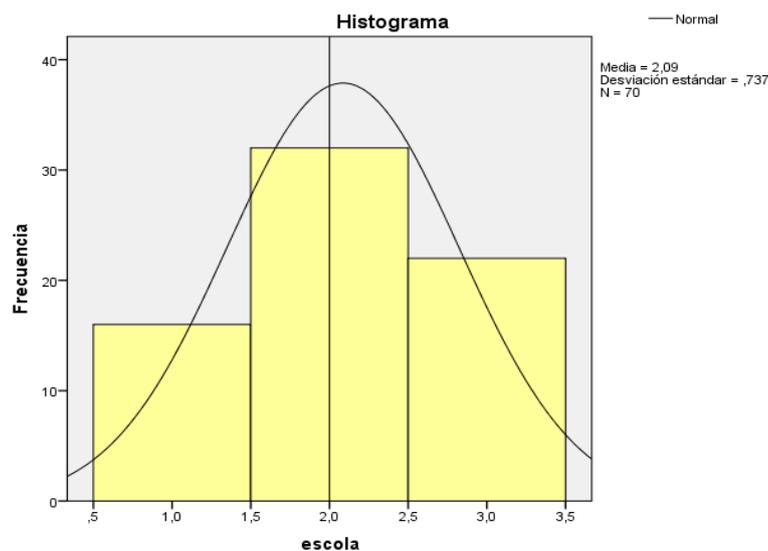
Significância estatística

Quadro 23 - Significância estatística (variável graduação abordou a EJA)

1	Apresentar hipóteses Ho: (não há diferenças: a distribuição da variável em estudo não difere da distribuição Normal). H1: (indica diferenças: a distribuição da variável em estudo difere da distribuição Normal).
2	Estabelecer um nível de significância Nível de significância (alfa) α , _____ 5% _____
3	Selecionar a estatística de prova: chi-quadrado
4	Valor calculado: 28,229 Valor de p = ,000 Interpretar: a variável difere de uma distribuição normal (se aceita H ₁) se aplica a estatística não paramétrica.

Variável escola que atua

Gráfico 9 - Descrição e análise da normalidade (escola que atua)



Coefficiente de assimetria = ,287

Interpretação: assimetria positiva (os valores se concentram mais na parte esquerda do gráfico).

Coefficiente de curtose = -,121 < 0

Interpretação: platicúrtica (os valores estão pouco concentrados)

Significância estatística

Quadro 24 - Significância estatística (variável escola que atua)

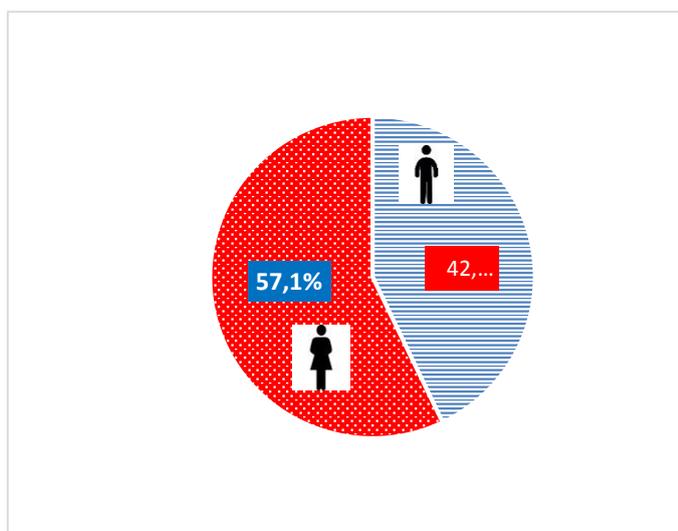
1	Apresentar hipóteses Ho: (não há diferenças: a distribuição da variável em estudo não difere da distribuição Normal). H1: (indica diferenças: a distribuição da variável em estudo difere da distribuição Normal).
2	Estabelecer um nível de significância Nível de significância (alfa) α , _____ 5% _____
3	Selecionar a estatística de prova: chi-quadrado
4	Valor calculado: 5,600 Valor de p = ,061 Interpretar: a variável difere de uma distribuição normal (se aceita H ₁) se aplica a estatística não paramétrica.

4.2. Análise dos dados quantitativos - Estatísticas descritivas

1º Objetivo: Especificar as características dos professores que trabalham na EJA

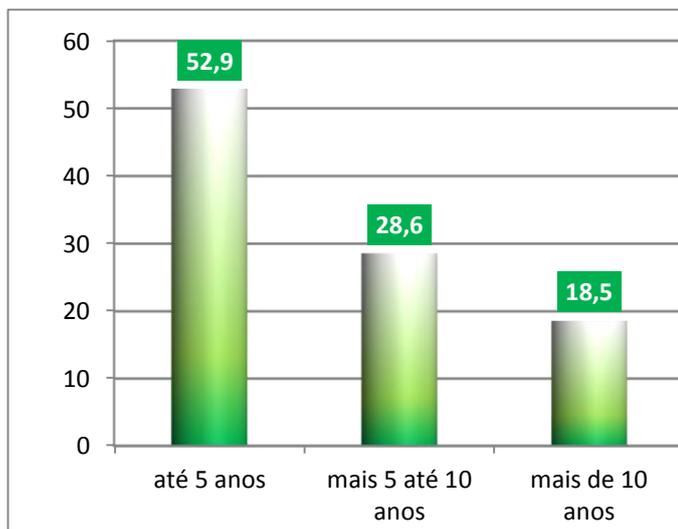
Quanto à variável *sexo*, como é possível observar, há uma diferença considerável em favor das mulheres, que, no gráfico abaixo, são representadas por 57,1%. Os homens representam 42,9%. A média é 1,57 e o desvio padrão é ,498.

Gráfico 10 - Distribuição da população por sexo



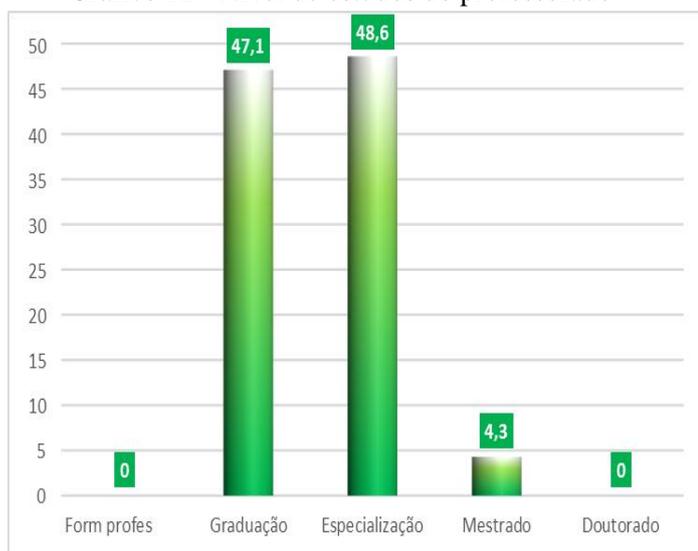
A distribuição da amostra dos participantes em relação ao período de experiência do corpo docente na EJA é mostrada no gráfico a seguir.

Gráfico 11 - Experiência na EJA



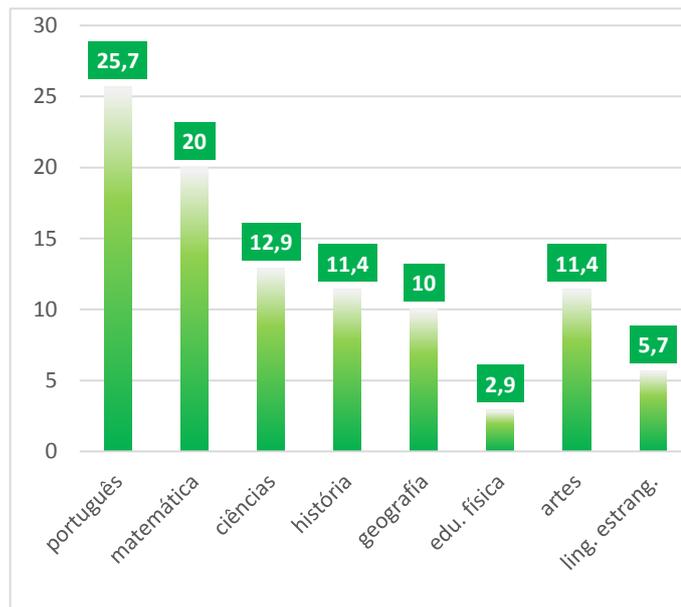
A distribuição da amostra em relação ao nível de estudos dos participantes é mostrada no seguinte gráfico:

Gráfico 12 - Nível de estudos do professorado



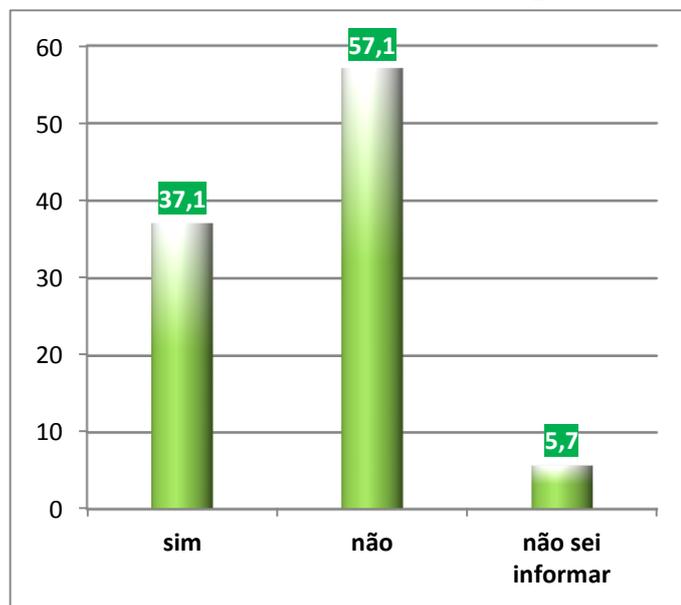
A distribuição da amostra dos participante da pesquisa em relação à disciplina que leciona é mostrada no seguinte gráfico:

Gráfico 13 - Disciplina que leciona



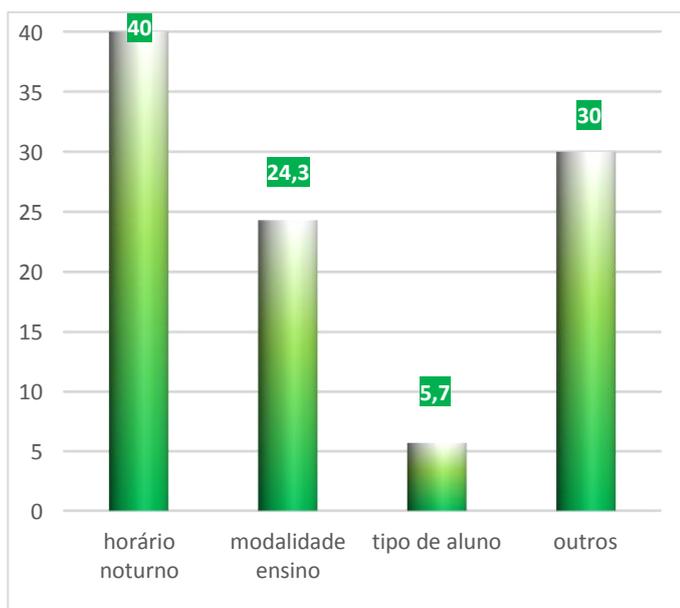
A distribuição da amostra dos participantes sobre abordagem da EJA como disciplina obrigatória na graduação é mostrada no gráfico seguinte:

Gráfico 14 - Abordagem da EJA como disciplina na graduação



Os motivos que levaram o professor a trabalhar na EJA foram quantificados a seguir.

Gráfico 15 - Motivos que levaram o professor a trabalhar na EJA



O gráfico a seguir mostra a unidade escolar onde os professores participantes desta pesquisa desenvolvem seu trabalho:

Gráfico 16 - Unidades Escolares participantes da pesquisa

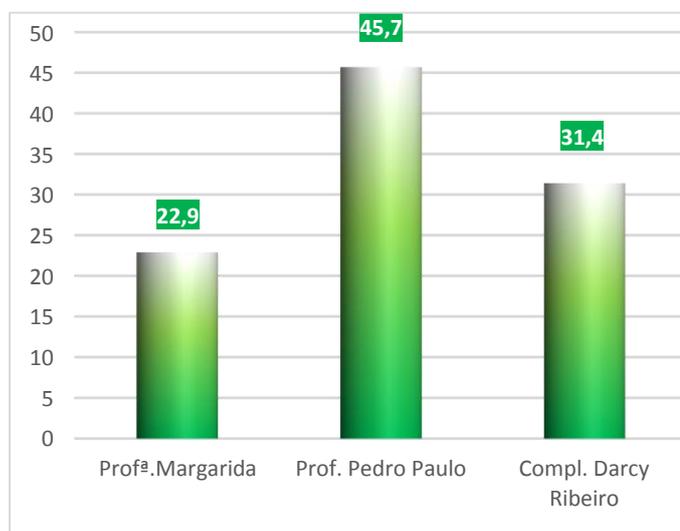


Tabela 14 - Resumo dos dados estatísticos gerais

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	3,43	1,69	2,26	2,09
Desv. típico	498	,778	,579	2,269	,578	1,270	,737

Levando em conta a variável *sexo*, os motivos que levaram os professores a atuar na EJA e o tempo de experiência são apresentados nos seguintes gráficos:

Gráfico 17 - Motivos para trabalhar na EJA por sexo

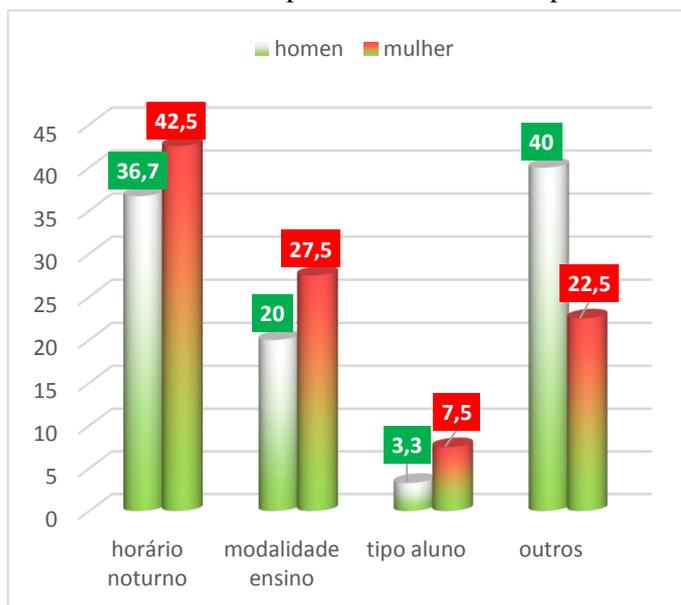
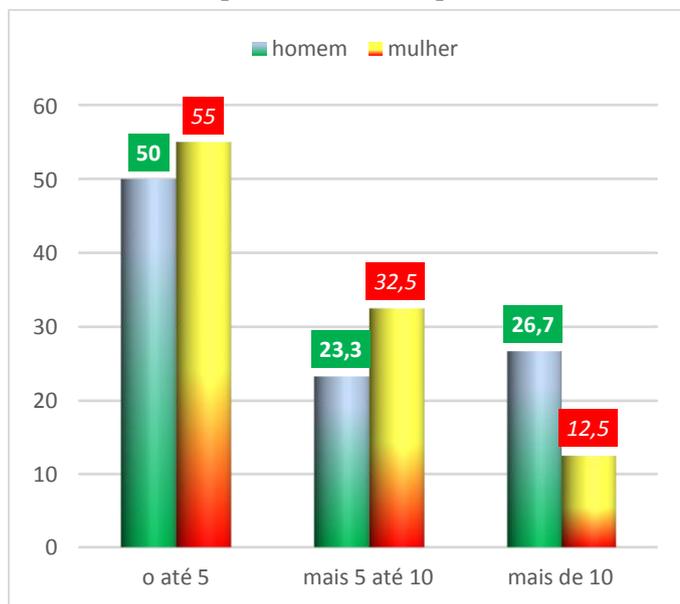
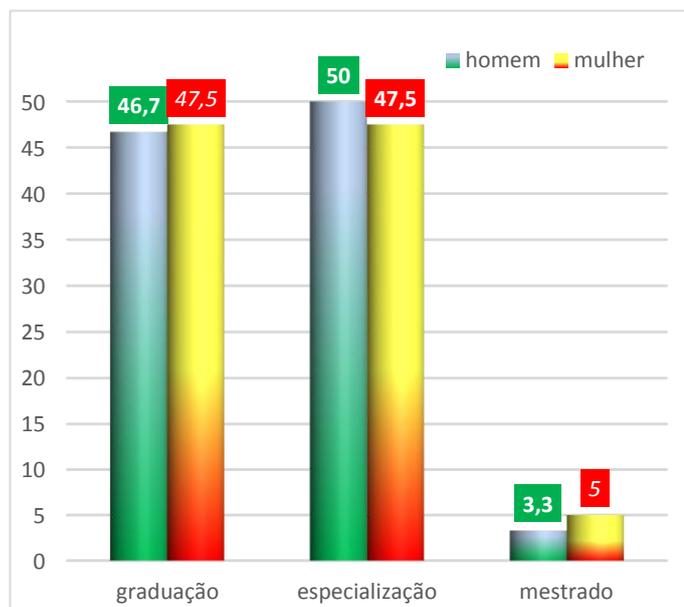


Gráfico 18 - Experiência docente por sexo



O próximo gráfico mostra o nível de estudos do professorado por sexo:

Gráfico 19 - Sexo por nível de estudos



2º Objetivo: Determinar as dificuldades desse professorado para atuar na EJA.

Na tabela a seguir, são mostradas as estatísticas referentes às variáveis que definem as dificuldades encontradas na sala de aula.

Tabela 15 - 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

E na tabela seguinte, mostro os dados percentuais gerais por sexo e por experiência docente na EJA.

Tabela 16 - Dados descritivos referentes às dificuldades em sala de aula

	V7	V8	V9	V10
Sempre / Com frequência	51,4%	54,3%	35,7%	70%
Homem	21,4%	27,2	22,8%	31,5%
Mulher	30,0%	27,2	12,9%	38,5%
Entre 0 e 5 anos	30,0%	30,0%	20,0%	42,9%
Mais 5 e 10 anos	14,3%	14,3%	8,6%	15,7%
Mais de 10 anos	7,2%	10,0%	7,2%	11,5%

Na figura a seguir, são mostrados os resultados relacionados às dificuldades enfrentadas em sala de aula. Assim, 51,4% dos participantes 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.

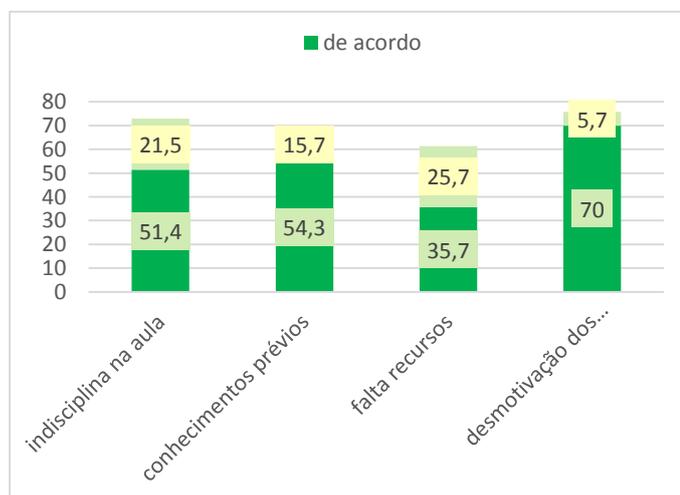
Do total dos docentes que responderam ao questionário 35,7% acreditam que a falta de recursos não influencia seu trabalho de ensino. Existe uma alta porcentagem de professores (38,6%) que afirmam que às vezes pode afetar.

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.

O teste t de Student (estatística paramétrica, p-valor, 282) foi aplicado às quatro variáveis que compõem a dimensão e apenas estabeleceu diferenças significativas com a variável "falta de conhecimentos básicos" (V8), p-valor, 003. O intervalo de confiança, que compreende as diferenças médias para poder aceitar a hipótese nula indica que a diferença está entre -1,273 (valor superior) e -, 210 (valor inferior), e uma vez que a diferença entre os dois meios é -692 e este valor não está dentro do intervalo de confiança; ele permite aceitar que os meios de ambas as amostras não são estatisticamente iguais, isto é, existem diferenças significativas. Nesse sentido, as mulheres consideram os pré-requisitos do conhecimento prévio do aluno menos necessário.

Da mesma forma, é possível estabelecer que existe uma correlação positiva moderada ($r = ,419$) entre as variáveis 'indisciplina na sala de aula' e 'motivação dos alunos'. Além disso, uma correlação fraca é estabelecida entre falta de recursos na sala de aula e conhecimentos prévios do aluno ($r = ,385$).

Gráfico 20 - Dificuldades em sala de aula para atuar na EJA



3º Objetivo: Apontar as 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.

Tabela 17 - Dados estatísticos: dificuldades pedagógicas e estruturais

	Média	Desv. típico	Mediana
V11	2,79	1,115	3
V12	2,04	1,160	2
V13	2,74	1,151	3
V14	3,0	1,329	3

Na próxima tabela mostrarei os dados percentuais gerais por sexo e por experiência docente na EJA.

Tabela 18 - 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%

Na figura a seguir, são mostrados os resultados relacionados às falências pedagógicas e estruturais. De acordo com a pesquisa, 25,7% pensa que a falta de formação para os professores não afeta a qualidade do ensino; 54,3% dos professores não formaram uma opinião clara.

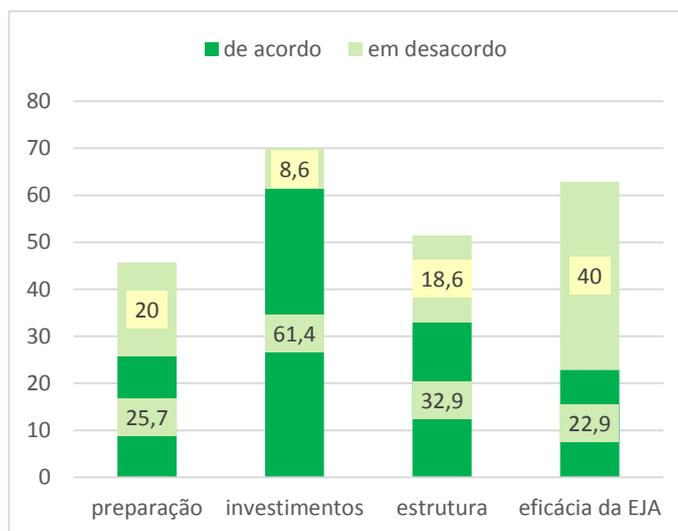
Dos docentes que responderam ao questionário, 61,4% acredita que a falta de assistência do governo afeta a qualidade do ensino; nessa questão, 30% são indecisos.

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 à variável ‘desconfiança da eficácia da EJA’, 22,8% dos professores desconfiam da eficácia da EJA e 37,1% mostraram-se com pouca confiança.

Nenhuma diferença significativa é estabelecida por sexo ou por experiência de ensino.

Gráfico 21 - Dificuldades pedagógicas e estruturais



4º Objetivo: Propor possíveis formas de melhorar a formação continuada desse professorado.

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.

Não há diferenças significativas em relação ao sexo (t student, p-valor= ,175), tampouco em relação à experiência docente (chi-quadrado, p-valor ,588), assim como em relação ao nível de estudos (chi-quadrado, p-valor ,376).

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).

Enquanto 80% dos professores afirmam que seu planejamento é feito levando em consideração as necessidades dos alunos. A média é 1,79 e o desvio padrão é de 1,020. Não há diferenças significativas em relação ao sexo (t aluno, p-valor=, 754). Existem diferenças significativas dependendo do tempo de experiência no magistério (kruskal-wallis, p-valor =, 043), ou seja, professores com mais de 10 anos de experiência sentem essa necessidade mais forte; 82,9% dos professores planejam a atividade docente levando em consideração a realidade da escola. A média é 1,73 e o desvio padrão é 1,73. Não há diferenças significativas de acordo com o gênero (t aluno, p-valor =, 226). Não há diferença significativa em relação ao tempo de experiência do docente (kruskal-wallis, p-valor =, 576).

A tabela a seguir mostra o agrupamento dos itens de acordo com a média obtida.

Tabela 19 - Distribuição dos itens (grau de acordo)

ítem	ítem
Maior grau de acordo	7-9-11-13-14
Médio acordo	2-3
Menor grau de acordo	1-4-5-6-8-10-12

CAPÍTULO 5

CONCLUSÕES E PROPOSTAS

5. Conclusões e Propostas

A partir de agora serão mostradas as conclusões que cheguei após o término deste trabalho. Logo em seguida, apresentarei sugestões que foram pensadas e analisadas após esse estudo. A intenção é promover possíveis melhorias na ‘formação continuada’ atualmente ofertada pela SEDUC de Araruama.

5.1. Conclusões

Após obter as respostas dos professores que responderam aos 70 questionários em escala, com variáveis selecionadas após o estudo piloto, aplicados em três escolas, que foram selecionadas criteriosamente por apresentarem características bastante distintas, pude quantificar dados suficientes para responderem aos objetivos específicos estabelecidos para esta pesquisa.

O primeiro objetivo específico deste trabalho era especificar as características dos professores que atuam na EJA. Para isso, comecei a quantificar pela variável ‘sexo’. 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.

Um outro item da pesquisa era sobre a abordagem na EJA como disciplina obrigatória na formação inicial. A maior parte dos professores (57,1%) afirmaram não terem estudado a modalidade com aprofundamento na graduação. O que ratifica o estudo que fiz no capítulo 2 deste trabalho, na parte de fundamentação teórica, sobre a identificação da EJA como disciplina nas grades curriculares das IES, nos cursos (Licenciatura) de formação de professores das diversas disciplinas. Neste capítulo, ficou claro que as IES não contemplam a EJA de modo efetivo. Ainda neste capítulo, teóricos e estudiosos expõem seus conhecimentos sobre esta questão.

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. Essa informação, confirma estudos abordados por mim no capítulo 1 deste trabalho. Nele teóricos afirmam que a maior parte dos

professores optam por atuar na modalidade em questão por razões pessoais. Do total de mulheres que participaram da pesquisa, um número representativo (42,5%) opta pelo horário noturno, enquanto que do total de homens, 36,7% atua na EJA por essa mesma razão e 40% dos entrevistados do sexo masculino opta pela EJA por 'outros' motivos.

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.

O segundo objetivo específico tem a intenção de compreender as maiores dificuldades encontradas pelo docente para atuar na EJA, e a pesquisa me 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.

O terceiro objetivo aborda as necessidades pedagógicas e estruturais que afetam o aperfeiçoamento contínuo do professorado. Ao quantificar os resultados observei que 61,4% dos participantes acreditam as falências pedagógicas são acarretadas devido à falta de investimentos do governo, o que acarreta num ensino de baixa qualidade. Um número relativamente significativo dos participantes (25,7%) acredita que a falta de preparo 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.

Após os estudos realizados nesta pesquisa, pude compreender que a EJA ainda tem um longo caminho a ser percorrido no que diz respeito à formação do docente, já que este não está sendo devidamente preparado na formação inicial. A situação ainda se agrava quando esse professor, que não estudou sobre a EJA, opta por trabalhar com a modalidade por conveniência e assume a responsabilidade de ministrar aulas para esse aluno que possui características próprias e específicas.

Nesse contexto, a formação continuada aparece como uma forma de diminuir ou suprir a possível lacuna deixada pela formação inicial, e poderá ser através dela que os professores busquem o aprendizado sobre técnicas e metodologias específicas para a Educação de Jovens e Adultos. Neste estudo, também compreendi a importância da formação continuada realizada no ambiente escolar através de encontros para troca de experiências.

5.2. Propostas

Após quantificar e apresentar os resultados correspondentes aos três primeiros objetivos específicos deste trabalho, apresentarei o quarto e último objetivo que trata de sugestões que possam melhorar a qualidade da formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação do município de Araruama (SEDUC), Rio de Janeiro.

Em decorrência das respostas obtidas e dos estudos realizados acredito que hajam maneiras de modificar o formato atual da formação continuada e promover cursos que sejam de efetivo proveito para o docente.

Inicialmente, a secretaria de educação pode realizar encontros periódicos mensais com a intenção de promover a troca de saberes. Para que isso aconteça, é necessário exigir a presença do professor, dispensando-o das aulas. Em cada encontro, dois docentes podem ser os responsáveis pela organização da formação, havendo sempre um revezamento para o encontro posterior. Esses encontros aconteceriam como uma forma de troca de experiências a respeito de práticas pedagógicas que possibilitaram o sucesso escolar os alunos ou de relatos de experiências que colaboraram para a melhoria da aprendizagem.

A SEDUC pode também buscar parcerias com as IES do entorno para a realização de cursos específicos para os docentes do 2º segmento da EJA. A intenção aqui é trazer assuntos pertinentes ao dia a dia da sala de aula, assim como compartilhar técnicas e metodologias que devem e podem ser aplicadas nas salas de aula da EJA.

Outra proposta é a SEDUC elaborar eventos e organizar grupos interessados em participar deles. A secretaria pode incentivar e patrocinar a participação dos docentes da rede em palestras, seminários, simpósios, congressos, entre outros, que motivem a participação dos professores da EJA. A participação de professores participantes em tais eventos através de patrocínios da SEDUC deve estar condicionada ao processo de formação continuada do município. O objetivo dessa proposta é transformar o docente participante em, posteriormente, um disseminador de novas ideias, já que este trará os conteúdos e temáticas aprendidas nos encontros.

Para finalizar, quinzenalmente a SEDUC pode determinar que a equipe de orientação pedagógica da escola promova cursos de formação continuada no ambiente escolar, estabelecendo momentos específicos para esses encontros. O objetivo é mostrar ao professor a importância de estar sempre se aperfeiçoando tanto na teoria como na prática.

Referências Bibliográficas

- Araujo, W. A. de, Silva, F. C. de A. e Silva. M. da (2014). *O perfil do educador de jovens e adultos: uma análise histórica a partir da década de 1930 até os dias atuais*. Alagoas, Brasil: VII EPEAL: Paradoxos Educacionais: Debates e Embates na Formação Docente. Semana Internacional de Pedagogia.
- Arroyo, M. (2006). *Formar educadoras e educadores de jovens e adultos*. In: Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Organizador: Leôncio Soares. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica/ SECAD-MEC / UNESCO.
- Azofra, M. J. (2000). *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Barreto, V. (2006). *Formação permanente ou continuada*. In Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Organizado por Leôncio Soares. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica / SECAD - MEC / UNESCO.
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (coords.) (2005). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. Uruguay: Universidad de la República.
- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la Investigación*. Colombia: Pearson Educación
- Bernardo, J. y Caldero, J. F. (2000). *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid: Rialp S.A.
- Blanco, N. (2000). *Instrumentos de Recolección de Datos Primarios*. Dirección de Cultura. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- Brasil. *Constituição Federal de 1988*. República Federativa do Brasil. Brasília, Brasil: Senado Federal.
- Brasil. Ministério da Educação. Lei 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996. Brasília, Brasil: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental - *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série v.1: introdução*. Brasil: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2010). *La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: El coeficiente de competencia externa*. Bordón, 65 (2), pp. 25-38.
- Campoy, T. J. A. (2016). *Metodología e Pesquisa Científica. Manual para Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación*. Assunción, Paraguay: Librería Cervantes.
- Deliberação do Conselho Municipal de Educação CME Nº 02/2010. *Normas do curso de Educação para Jovens e Adultos, no nível do Ensino Fundamental e Médio nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Araruama*. Araruama, Rio de Janeiro, Brasil: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Araruama.
- Ferrando, P. J. y Anguiano, C. (2010). *El análisis factorial como técnica de investigación en Psicología*. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), pp. 18-33.

- Freire, P. (2001). *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Editora Paz e Terra.
- Frías, D. y Pascual, M. (2012). *Prácticas del análisis factorial exploratorio (AFE) en la investigación sobre conducta del consumidor y marketing*. *Suma Psicológica*, 19 (1), pp. 47-58.
- Gadotti, M. (2014). *Por Uma Política Nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos*. São Paulo, Brasil: Editora Moderna - Fundação Santillana.
- Gómez, B. G. y Ezama, D. P. (2012). *La metodología Delphi como técnica de estudio de la validez de contenido*. *Anales de Psicología*, 28(3), pp. 1011-1020.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, Pilar (2014). *Metodología de La Investigación*. Sexta edición. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hueso, A. y Cascant, M. J. (2012). *Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Jiménez, E. G., Flores, J. G. y Gómez, G. R. (2000). *Análisis factorial*. Madrid: La Muralla.
- Kaiser, H. F. (1958). *The Varimax criterion for analytical rotation in factor analysis*. *Psichometrika*, 23, pp. 187-200.
- Kerlinger, F. N. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México, D.F.: Nueva Editorial Interamericana.
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi: una técnica de previsión del futuro*. Barcelona: Ariel.
- Latiesa, M. (1994). *Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas*. En M. García Ferrando, J. Ibáñez and F. Alvira (eds.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Alianza, Madrid.
- Melo, A.V.M & 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.
- Mengual, S. (2011). *La importancia percibida por el profesorado y el alumnado sobre la inclusión de la competencia digital en educación Superior*. Alicante: Departamento de Didáctica General y Didácticas específicas de la Facultad de Alicante.
- Montoya, O. (2007). *Aplicación del análisis factorial a la investigación de mercados*. *Scientia et Technica*, Año XIII, 35, pp. 281-286.
- Morales, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Madrid: Comillas.
- Morales, P. (2012). *Tipos de variables y sus implicaciones en el diseño de una investigación*. Madrid: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas.

- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Una guía práctica*. Madrid: La Muralla.
- Mulaik, S. A. (1972). *The foundations of factor analysis*. New York: McGraw-Hill.
- 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: Organizador: José dos Santos Souza. Editora EDUR-UFRRJ.
- Parecer do Conselho Municipal de Educação CME N°01/2008. *Regimento Escolar Básico da Rede Municipal de Ensino*. Araruama, Rio de Janeiro, Brasil: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Araruama.
- Parecer do Conselho Municipal de Educação CME N°01/2011. *Regimento Escolar Básico da Rede Municipal de Ensino*. Araruama, Rio de Janeiro, Brasil: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Araruama.
- Plano Nacional de Educação 2014-2024. *PNE Lei 13.005/2014* de 25 de junho de 2014, Brasília, Brasil: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2014. Série Legislação n.125.
- Prado, D.P.F & 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.
- Ramírez, A. (2014). *Metodología de la investigación científica*. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.
- Regimento Escolar Básico 2000. *Aprovação por componente curricular - Educação para Jovens e Adultos*. Araruama, Rio de Janeiro, Brasil: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Araruama.
- Regimento Escolar Básico 2004. *Anexo IV Matriz Curricular Ensino Fundamental: Educação para Jovens e Adultos*. Araruama, Rio de Janeiro, Brasil: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Araruama.
- Resolução da SEDUC 010/2006 de 23/10/2006. *Crêterios para formação de turmas nos cursos de Jovens a Adultos para o ano letivo de 2007*. Araruama, Rio de Janeiro, Brasil: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Araruama.
- Ribas, M.S. & 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. S. y Pérez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa: Procedimientos para su Diseño y validación*. Barquisimeto. CIDEG (Centro de Investigación y Desarrollo en su educación y Gerencia).

- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Araruama. *Critérios de Avaliação - Histórico Escolar* (2017). Araruama, Rio de Janeiro: Brasil.
- Soares, L. (2006). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos* (Apresentação). Organizado por Leôncio Soares. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica / SECAD - MEC / UNESCO.
- Soares, L. (2008). *Avanços e Desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos*. In *Formação de Educadores de Jovens e Adultos: II Seminário Nacional*. Organizado por Maria Margarida Machado. Brasília, DF, Brasil: SECAD - MEC / UNESCO.
- Spector, P. E. (1992). *Summated rating scale construction*. Newbury Park, California: Sage.
- Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Werneck, H. (2004). *Educar é sentir as pessoas*. São Paulo, Brasil: Editora Ideias e Letras.
- Zanetti, M.A. (2008). *Reflexões sobre a Formação de Educadores de Jovens e Adultos em Redes de Ensino Públicas*. In *Formação de Educadores de Jovens e Adultos: II Seminário Nacional*. Organizado por Maria Margarida Machado. Brasília, DF, Brasil: SECAD - MEC / UNESCO.

Referências Eletrônicas

- Anzorena, D.I. & Souza, F. (2009). *Caminhos Formadores da Universidade: Um Olhar à EJA*. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUC PR, Brasil: Recuperado de http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2660_1862.pdf
- Borghi, I.S.M. (2007). *Formação de Educadores da EJA: inquietações e perspectivas*. In *Diálogos Possíveis*, julho/dezembro 2007. Brasil: Recuperado de www.fsba.edu.br/dialogospossiveis
- Brasil. *Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000* - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Publicada no DOU de 19.7.2000. Brasil: Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>
- Franco, Y. (2014). *Tesis de Investigación*. Venezuela: Recuperado de <http://tesisdeinvestig.blogspot.com/2012/01/poblacion-y-muestra.html>

- Haddad, S & Di Pierro, M.C. (2000). *Escolarização de Jovens e Adultos*. São Paulo, Brasil: Revista Brasileira de Educação, mai/jun/jul/ago 2000, nº 14. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>
- Herrero, J. (2010). *El Análisis Factorial Confirmatorio en el estudio de la Estructura y Estabilidad de los Instrumentos de Evaluación: Un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14*. *Intervención Psicosocial*, 19(3). Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-05592010000300009&script=sci_arttext
- Lima, P. G. & Santos, S. M. dos (2007). *O coordenador pedagógico na Educação Básica: desafios e perspectivas*. Revista de Educação Educere et Educare, vol.2, nº 4, jul./dez. 2007, pp.77-90. Unioeste – Campus Cascavél. Brasil: Recuperado de <file:///C:/Users/Particular/Downloads/1656-5846-1-PB.pdf>
- Machado, M. M. (2008). *Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança*. Revista Retratos da Escola, v.2, n.2-3, p.161-174, jan./dez 2008. Brasília, Brasil: Recuperado de <http://www.esforce.org.br>
- Morales, P. (2013). *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Universidad Pontificia de Comillas, Madrid: Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Moura, T. M. de M. (2009). *Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais*. Dossiê temático: Educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Práxis Educacional. Vitória da Conquista v. 5, n. 7 p. 45-72 jul./dez. 2009. Bahia, Brasil: II Seminário de Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacionais - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Recuperado de <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/242/254>
- Nóvoa, A. (2001). *Professor se forma na escola*. Entrevista à Revista Nova Escola, por Paola Gentile. Mantenedora: Fundação Lemann. Brasil: Recuperado de <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>
- Oliveira, J. da S. & Guimarães, M. C.M. (2013). *O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar*. Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues, Ano I, Edição I – Janeiro, 2013. Brasil: Recuperado de <http://www.faculdade-far.edu.br/arquivos/revista-publicacao/files-19-0.pdf>
- Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, 1966. Ratificada em 24 de janeiro de 1992. *Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992*. Presidência da república, Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasil: Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm
- Parecer CNE/CEB 11/2000. *Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Relator Carlos Roberto Jamil Cury. Brasil: Recuperado de http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf
- Urrutia, M., Barrios, S., Gutiérrez, M. y Mayorga, M. (2014). *Métodos óptimos para determinar validez de contenido*. *Educación Médica Superior*, 28(3). Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/301/192>

- Vallejo, P. M. (2007). *Evaluación de los valores: análisis de listas de ordenamiento*. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/ValoresMetodo.pdf>
- Valim, R. A. (2007). *Formação Docente para e na Educação de Jovens e Adultos. Construção do perfil do Supervisor Escolar na Educação de Jovens e Adultos - Um novo olhar*. Rio de Janeiro, Brasil: Universidade Cândido Mendes. Recuperado de http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/773_433.pdf
- Vargas, S. M. de & Fantinato, M. C. de C. B. (2011). *Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia*. Curitiba, Brasil: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 915-931, set./dez. 2011. Licenciado sob uma Licença Creative Commons. Recuperado de [file:///C:/Users/Particular/Downloads/dialogo-5671%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Particular/Downloads/dialogo-5671%20(1).pdf)
- Viegas, A.C.C.& Moraes, M.C.S. de (2017). *Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil*. Brasil: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação RIAEE, v. 12, n.1, pp.456-478, 2017. DOI: Recuperado de <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.7927456>
- V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos - V CONFINTEA. UNESCO, Julho, 1997. Brasil: Recuperado de <http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br>

APÊNDICES:

Apêndice 1 – Carta à Secretária de Educação do Município de Araruama solicitando autorização para pesquisar nas escolas do município de Araruama.

Araruama, 05 de janeiro de 2017

À Ilustríssima Senhora Secretaria de Educação do Município de Araruama Cláudia Jamile Guedes

Sr.^a Secretária,

Sou professora dos municípios de Armação dos Búzios e Cabo Frio e atualmente, através de permuta, estou atuando em Araruama. Sou também aluna da Universidad Autónoma de Asunción, em Assunção, no Paraguai, e mestranda do curso de Ciências da Educação. Minha dissertação tem como título “FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO SOBRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (ARARUAMA, RIO DE JANEIRO)”.

Esta investigação tem como objetivo geral definir as necessidades de formação continuada dos professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos, em Araruama (Rio de Janeiro).

E como objetivos específicos, especificar as características dos professores que trabalham na EJA, determinar as dificuldades para o desenvolvimento da formação continuada do professorado, além de apontar as falências pedagógicas e estruturais na formação continuada e, posteriormente, propor possíveis formas de melhorar a formação continuada desse professorado.

A pesquisa acontecerá com professores das escolas: Colégio Municipal Professor Pedro Paulo de Bragança Pimentel, Escola Municipal Margarida Trindade e Complexo Educacional e Esportivo de Excelência e Qualidade de Ensino Professor Darcy Ribeiro.

Peço, mui respeitosamente, sua autorização formal para pesquisar nessas três escolas, aplicando o questionário, fazendo entrevistas e também, no trabalho final, citar os nomes das referidas unidades escolares envolvidas na pesquisa e publicar imagens das mesmas.

Agradeço, desde já, sua compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento de iniciação à pesquisa científica em nossa região.

Sem mais, subscrevo-me.

Érica Cristina da Silva

Apêndice 2 - Termo de autorização para uso de nome e depoimentos na pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE NOME E DEPOIMENTOS E NA PESQUISA

Pelo presente termo, eu, _____ AUTORIZO expressamente e sem ônus o uso de meu nome, bem como dos depoimentos dados por mim sobre a construção/formação da modalidade EJA no município de Araruama à professora pesquisadora, acadêmica, mestranda da Universidad Autónoma de Assunción, Érica Cristina da Silva, com a finalidade de colaborar para sua dissertação de mestrado que tem como título “**FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO SOBRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (ARARUAMA, RIO DE JANEIRO)**”.

Para tanto, assino o presente termo.

Araruama, ____ de _____ de 2017

Apêndice 3 - Questionário Aplicado aos professores das escolas pesquisadas no município de Araruama (Estudo Piloto)

**QUESTIONÁRIO A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE ARARUAMA**

Caro(a) professor(a) da Educação de Jovens e Adultos,

Este questionário é parte de um estudo sobre a formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação do Município de Araruama aos professores atuantes no 2º segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos nos últimos 4 anos.

Peço sua colaboração, pois sua opinião é muito importante.

Leia as questões levantadas e responda-as. Suas respostas serão sigilosas.

Agradeço, desde já, a sua contribuição.

Dados Gerais

Sexo: Homem Mulher

Anos de docência na EJA: entre 0 e 5 entre 5 e 10 mais de 10

Nível de estudos:

Formação de professores Graduação Especialização Mestrado
 Doutorado

Disciplina que ministra: _____

Na minha graduação, algumas disciplinas abordaram estudos sobre EJA.

Sim Não Não sei informar

O motivo que me levou a atuar na EJA foi:

o horário noturno
 a vontade de trabalhar com esta modalidade de ensino
 o público que forma as turmas
 outros

Unidade escolar de minha atuação:

Colégio Municipal Professor Pedro Paulo de Bragança Pimentel
 Escola Municipal Margarida Trindade de Deus
 Complexo Educacional e Esportivo de Excelência e Qualidade de Ensino Professor Darcy Ribeiro.

Dos seguintes itens, marque X segundo grau de relevância, tendo em conta que:

1-Sempre 2- Com frequência 3- Às vezes 4-Raramente 5-Nunca

<i>1ª Dimensão Formação continuada no seu município e a EJA</i>					
1.Sinto-me preparado(a) para ministrar aulas para os alunos da EJA, mesmo diante da heterogeneidade existente nessas turmas.	1	2	3	4	5
2.A Secretaria de Educação promoveu formação continuada como palestras, jornadas, simpósios ou cursos de capacitação em EJA nos últimos 4 anos.	1	2	3	4	5
3.A oferta de formação continuada deve ajudar no meu melhorar meu desempenho em sala de aula e também meu crescimento intelectual e profissional.	1	2	3	4	5
4.Vejo a formação continuada ofertada pelo município de maneira positiva.	1	2	3	4	5
5.A equipe técnica-pedagógica da minha unidade escolar realiza formação continuada com a equipe docente que atua na EJA.	1	2	3	4	5
6.Participo da formação continuada realizada pela equipe técnico-pedagógica da minha unidade escolar para os professores que atuam na EJA.	1	2	3	4	5
7.A Secretaria de Educação poderia convidar profissionais e promover palestras e/ou cursos de formação continuada para professores que atuam na EJA.	1	2	3	4	5
8.Para a formação continuada de professores que atuam na EJA, a Secretaria de Educação poderia formar grupos de estudo, a fim de trocar experiências.	1	2	3	4	5
9.Para efetivar a formação continuada de professores que atuam na EJA, a Secretaria de Educação poderia incentivar a sua participação em palestras, simpósios, seminários, encontros, congressos, entre outros.	1	2	3	4	5
10.Quanto à formação continuada para professores que atuam na EJA, a Secretaria de Educação poderia promover cursos, observando as necessidades dos professores.	1	2	3	4	5
<i>2ª Dimensão Sua Experiência na EJA</i>					
11.Quanto ao planejamento, o faço de acordo com as necessidades dos alunos.	1	2	3	4	5
12.Faço meu planejamento de acordo com o que acho necessário.	1	2	3	4	5
13.Meu planejamento é feito de acordo com a matriz curricular do município.	1	2	3	4	5
14. Elaboro meu planejamento de acordo com a realidade da escola (levando em conta infraestrutura e recursos).	1	2	3	4	5
15.Tenho dificuldades no acesso ao P.P.P da escola.	1	2	3	4	5
16.O P.P.P. da escola aborda a EJA.	1	2	3	4	5

17. Quanto ao trabalho em sala de aula com EJA, a indisciplina e a falta de respeito dos educandos são como entraves na minha atuação como docente.	1	2	3	4	5
18.A apatia e o desinteresse dos alunos desmotivam minhas ações docente.	1	2	3	4	5
19.A falta de pré-requisitos e conhecimentos básicos dos alunos são vistos como obstáculos em minha atuação docente.	1	2	3	4	5
20. A ausência de recursos financeiros ou materiais é considerada como um entrave para o bom desenvolvimento de minhas aulas.	1	2	3	4	5
21.O uso de estratégias pedagógicas diversas (vídeos, músicas, debates, aulas-passeio, entre outras) pode ser considerado um bom recurso.	1	2	3	4	5
22. O critério de avaliação estabelecido pela Secretaria de Educação é eficiente e consegue aferir os conhecimentos adquiridos pelo aluno da EJA.	1	2	3	4	5
23. Minhas aulas são determinantes para a aquisição de conhecimentos de meus alunos da EJA.	1	2	3	4	5
24. A falta de preparo dos professores da EJA faz com que não haja um ensino de qualidade.	1	2	3	4	5
25.A falta investimentos do governo acarreta num ensino de baixa qualidade na EJA.	1	2	3	4	5
26.A falta de estrutura da escola não favorece um ensino de qualidade para os alunos da EJA.	1	2	3	4	5
27.O desinteresse dos alunos faz com que os objetivos desta modalidade de ensino (EJA) não sejam plenamente alcançados.	1	2	3	4	5
28.Desconfio da eficácia da proposta da EJA.	1	2	3	4	5

Apêndice 4 - Questionário Aplicado aos professores das escolas pesquisadas no município de Araruama (Após o Estudo Piloto)

**QUESTIONÁRIO A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE ARARUAMA**

Caro(a) professor(a) da Educação de Jovens e Adultos,

Este questionário é parte de um estudo sobre a formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação do Município de Araruama aos professores atuantes no 2º segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos nos últimos 4 anos.

Peço sua colaboração, pois sua opinião é muito importante.

Leia as questões levantadas e responda-as. Suas respostas serão sigilosas.

Agradeço, desde já, a sua contribuição.

Dados Gerais

Sexo: Homem Mulher

Anos de docência na EJA: entre 0 e 5 entre 5 e 10 mais de 10

Nível de estudos:

Formação de professores Graduação Especialização Mestrado Doutorado

Disciplina que ministra: _____

Na minha graduação, algumas disciplinas abordaram estudos sobre EJA.

Sim Não Não sei informar

O motivo que me levou a atuar na EJA foi:

- o horário noturno
- a vontade de trabalhar com esta modalidade de ensino
- o público que forma as turmas
- outros

Unidade escolar de minha atuação:

- Colégio Municipal Professor Pedro Paulo de Bragança Pimentel
- Escola Municipal Margarida Trindade de Deus
- Complexo Educacional e Esportivo de Excelência e Qualidade de Ensino Professor Darcy Ribeiro.

Dos seguintes itens, marque X segundo grau de relevância, tendo em conta que:

1-Sempre 2- Com frequência 3- Às vezes 4-Raramente 5-Nunca

I-Formação Continuada e Planejamento					
1. Para a formação continuada de professores que atuam na EJA, a Secretaria de Educação poderia formar grupos de estudo, a fim de trocar experiências.	1	2	3	4	5
2. Para efetivar a formação continuada de professores que atuam na EJA, a Secretaria de Educação poderia incentivar a participação desses docentes em palestras, simpósios, seminários, encontros, congressos, entre outros.	1	2	3	4	5
3. Quanto à formação continuada para professores que atuam na EJA, a Secretaria de Educação poderia promover cursos, observando as necessidades dos professores.	1	2	3	4	5
4. Quanto ao planejamento, o faço de acordo com as necessidades dos alunos.	1	2	3	4	5
5. Quanto ao meu planejamento, o faço de acordo com o que entendo como necessário.	1	2	3	4	5
6. Quanto ao meu planejamento, o elaboro de acordo com a realidade da escola (levando em conta a infraestrutura e os recursos).	1	2	3	4	5
II-Dificuldades em Sala de Aula Para atuar na EJA					
7. Quanto ao trabalho em sala de aula com EJA, a indisciplina e a falta de respeito dos educandos são entraves na minha atuação como docente.	1	2	3	4	5
8. A falta de pré-requisitos e conhecimentos básicos dos alunos são vistos como obstáculos em minha atuação docente.	1	2	3	4	5
9. A ausência de recursos financeiros ou materiais é considerada como um entrave para o bom desenvolvimento de minhas aulas.	1	2	3	4	5
10. O desinteresse dos alunos faz com que os objetivos desta modalidade de ensino (EJA) não sejam plenamente alcançados.	1	2	3	4	5
III-Dificuldades Pedagógicas e Estruturais					
11. A falta de preparo dos professores da EJA faz com que não haja um ensino de qualidade.	1	2	3	4	5
12. A falta investimentos do governo acarreta num ensino de baixa qualidade na EJA.	1	2	3	4	5
13. A falta de estrutura da escola não favorece um ensino de qualidade para os alunos da EJA.	1	2	3	4	5
14. Desconfio da eficácia da proposta da EJA.	1	2	3	4	5