



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

ALESSANDRA SILVA DE LIMA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO CENTRO MUNICIPAL DE
REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CREJA).**

RIO DE JANEIRO

2021

ALESSANDRA SILVA DE LIMA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO CENTRO MUNICIPAL DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CREJA).

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento

RIO DE JANEIRO

2021

CIP - Catalogação na Publicação

L732f

Lima , Alessandra Silva de
Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos: uma análise da experiência do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA) / Alessandra Silva de Lima .
-- Rio de Janeiro, 2021.
184 f.

Orientadora: Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento .

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Formação Continuada de Professores da EJA.
2. Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA) . 3. Programa de Educação Jovens e Adultos (PEJA) . I. Nascimento , Maria das Graças Chagas de Arruda , orient. II. Título.

ALESSANDRA SILVA DE LIMA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO CENTRO MUNICIPAL DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CREJA).

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro, _____ de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof^a Dr^a Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento (UFRJ)

Prof^a Dr^a Daniela de Oliveira Guimarães (UFRJ)

Prof^a Dr^a Maria José Batista Pinto Flores (UFMG)

Prof^a Dr^a Jaqueline Pereira Ventura (UFF)

Dedico esta pesquisa a todos os professores da Educação de Jovens e Adultos que fazem a diferença na escola pública.

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço a Deus por me ter permitido prosseguir na finalização deste trabalho durante este tempo inédito e pandêmico que assola a humanidade com uma crise sanitária e econômica sem precedentes provocada pelo avanço da COVID-19 (SARS-CoV-2), que tem ceifado milhares de vidas. Somadas à pandemia foram dificuldades, percalços e descontinuidades. Sei o quanto Deus esteve presente na minha vida em diferentes situações e não me abandonou em nenhum dos momentos difíceis no processo de concretização deste trabalho.

À minha família, que de alguma forma contribui para que eu continue estudando.

Ao GEPROD, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente, agradeço pela acolhida, pelo aprendizado, discussões, que de alguma forma proporcionaram as reflexões que compõem este trabalho.

Ao CREJA, Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos, pela acolhida durante a realização da pesquisa. Foram dias intensos de observação e acompanhamento do cotidiano de uma instituição pública de referência em EJA de muita qualidade. É um espaço de conhecimentos, afetos, emoções, partilhas e acolhimento.

Aos professores entrevistados do CREJA pela disponibilidade e atenção com que partilharam suas experiências e tornaram possível a realização deste trabalho. Agradeço a oportunidade de conhecer o trabalho pedagógico e de formação continuada desenvolvidos por professores comprometidos e de excelência.

À minha orientadora e professora Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento pela dedicação e pela docência comprometida com os desafios da educação pública. Obrigada por dedicar muito do seu tempo nessa dissertação em tempos tão difíceis de pandemia e isolamento social.

Obrigada às professoras da banca examinadora, que nesse contexto tão difícil, entre múltiplas demandas, atenderam e aceitaram gentilmente contribuir com suas sugestões e avaliação crítica deste trabalho: Prof^a Dr^a Maria José Batista Pinto Flores e Prof^a Dr^a Jaqueline Pereira Ventura, muito obrigada!

Agradeço a todos que fizeram parte da construção desse trabalho e da minha jornada acadêmica até aqui e espero que esta pesquisa possa ser útil aos professores e demais profissionais da Educação de Jovens e Adultos.

RESUMO

LIMA, A. S. Formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos: uma análise da experiência do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA). Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

Esta dissertação tem como objetivo analisar a proposta de formação continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) desenvolvida no Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA). Essa pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa e os instrumentos escolhidos para a coleta das informações foram observações, entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores e a equipe gestora pedagógica e a consulta a documentos. A pesquisa de campo se desenvolveu no CREJA, que faz parte da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, estando localizado no centro da cidade. Foram observados os períodos reservados a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária de trabalho e denominados Centros de Estudos (CEs). Buscou-se identificar as ações e propostas de formação continuada para os professores da EJA. O contexto de criação do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) e do CREJA são construídos a partir da análise documental e bibliográfica em conjunto com os relatos dos professores. As análises e interpretações foram construídas com base na interlocução teórica com os autores: ARROYO (2002; 2005), SOARES (2008), FREIRE (1996), NÓVOA (1996; 1997), IMBERNÓN (2006; 2010) dentre outros. Os resultados desta pesquisa apontam que a escola é, por excelência, o local privilegiado para formação continuada do professor. Verificou-se que o programa PEJA é uma política pública já consolidada nessa rede de ensino, apresentando avanços significativos no atendimento às especificidades da modalidade EJA, trabalhando a partir de um currículo próprio e garantindo formação continuada específica para os docentes. A consulta aos documentos, bem como as entrevistas realizadas revelaram que o trabalho nessa instituição se baseia na concepção crítica e defende o princípio de educação ao longo da vida, alicerçada no tripé aumento da escolaridade, compromisso com educação permanente e o mundo do trabalho. Conclui-se que a formação continuada em serviço e a experiência de construção de um espaço próprio com uma proposta curricular específica em um tempo diferenciado para atender aos jovens e adultos constitui um diferencial no atendimento à modalidade dentro de uma das maiores redes de ensino da América Latina.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores, Formação Continuada de Professores da EJA, Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos - CREJA, Programa de Educação Jovens de Adultos - PEJA.

ABSTRACT

LIMA, A. S. **Continuing Education of Adult Education Teachers: An Analysis of the experience in the Municipal Reference Center for Youth and Adult Education (CREJA)**. Essay (Masters). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

This essay analyzes the continuing education for teachers of the Adult Education project (EJA) developed. For this qualitative research, observations, semi-structured interviews carried out with the teachers and the school management and documentary research were the instruments chosen for the gathering of information. The field research was developed at CREJA, located in the city center and part of Rio de Janeiro's municipal education network. The observation happened during the periods denominated Study Centers (CEs), which comprise moments of the workload reserved for studying, planning and evaluating. The intention was identifying actions and projects of continuing education for the EJA teachers. The creation panorama of the Youth and Adult Education Program (PEJA) and CREJA is depicted from documentary and bibliographical analysis, as well as teachers' reports. The analysis and interpretations were based on theoretical relations with the following authors: ARROYO (2002; 2005), SOARES (2008), FREIRE (1996), NÓVOA (1996; 1997), IMBERNÓN (2006; 2010) among others. This research concluded that the school is, by excellence, the privileged place for continuing teacher education. It was attested that the PEJA program is a public policy already consolidated in its educational network, showing significant advances in meeting the specific needs of the EJA modality, having its own curriculum and ensuring specific continuing education for the teachers. The documental research as well as the interviews carried out, pointed out that the work done at this institution is built upon a critical conception and stands up to the principle of lifelong education, based on the increase of schooling, commitment to permanent education and the workplace. In conclusion, the continuing education in service and the experience of a particular space with a specific curricular proposal and a special schedule to tend to adults are particular features within one of the largest education networks in Latin America.

Keywords: Continuum Education, Adult's Education Teacher's Continuum Education, Youth and Adult Education Reference Center, Youth and Adult Education Program - PEJA.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Documentos norteadores do PEJA e do CREJA.....	25
Tabela 2 - Trabalhos selecionados com o descritor Formação Continuada de professor	28
Tabela 3 - Trabalhos selecionados com o descritor Formação Continuada de professores para Educação de Jovens e Adultos.....	30
Tabela 4 - Trabalhos selecionados com o descritor Formação inicial dos professores da educação de jovens e adultos.....	32
Tabela 5 - Trabalhos selecionados com o descritor Formação de educadores de EJA.....	35
Tabela 6 - Trabalhos selecionados com o descritor Formação de professores em serviço	37
Tabela 7 - Trabalhos selecionados com descritor Programa de Educação de Jovens e Adultos PEJA.....	40
Tabela 8 - Trabalhos selecionados no Grupo de trabalho de Pessoas Jovens e adultas (GT 18) da ANPED.....	43
Tabela 9 - Total de unidades escolares por tipo de atendimento.....	46
Tabela 10 - Total de alunos por segmento	47
Tabela 11 - Quantitativo de alunos em atendimento em tempo integral e parcial	48
Tabela 12 - Quantitativo de professores na rede	49
Tabela 13 - Perfil dos professores a partir das entrevistas realizadas.....	55
Tabela 14 - Perfil da equipe gestora e pedagógica a partir das entrevistas realizadas.....	59

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos – CREJA.....	63
Figura 2 - Vista da Rua da Alfândega- Centro da Cidade do Rio de Janeiro.....	64
Figura 3 - Sala de Leitura Paulo Freire	66
Figura 4 - Espaço Literário.....	67
Figura 5 - Organograma da estrutura do CREJA após a publicação do Decreto n 47138 de 12 fevereiro de 2020	69

LISTA DE ABREVIATURAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CE - Centro de Estudo
CESPEB - Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica
CFP - Complexo de Formação de Professores
CREJA - Centro de Referência de Jovens de Adultos
CEJA- Centro de Educação de Jovens e Adultos
CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública
CRE – Corregedoria Regional de Educação
DCNEJA - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
EAD - Educação à Distância
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EPF – Escola Paulo Freire
ERN - Ensino Regular Noturno
FUNDEB - Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEEJA - Gerência de Educação de Jovens e Adultos
GEPROD – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Profissão Docente
IHA - Instituto Municipal Helena Antipoff
LEPED - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores
LIEJA - Laboratório de Investigação em Educação de Jovens e Adultos
ONU - Organização das Nações Unidas
PEJ - Programa de Educação Juvenil
PEJA - Programa de Jovens e Adultos
PPGE – Programa de pós-graduação em Educação
PO - Professor Orientador
PPP - Projeto Político Pedagógico
SAARA - Sociedade de Amigos das Adjacências da Rua da Alfândega

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SME – Secretaria Municipal de Educação

SMEEJA - Seminário Municipal das Escolas Exclusivas de Educação de Jovens e Adultos

UNESCO - Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1.1 Delimitação do objeto	20
1.2 Questões de estudo, objetivos e abordagem teórico- metodológico	22
1.3 Levantamento Bibliográfico	26
1.3.1 Formação Continuada de Professores	27
1.3.2 Formação continuada de professores para educação de jovens e adultos	30
1.3.3 Formação inicial de professores para educação de jovens e adultos	32
1.3.4 Formação de educadores da EJA	35
1.3.5 Formação de professores em serviço da EJA	37
1.3.6 Programa de educação de jovens e adultos -PEJA	39
2 ALGUNS PONTOS DE PARTIDA: O CAMPO EMPÍRICO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	46
2.1 Situando o campo empírico e os recursos metodológicos: primeiros contatos com o campo e a coleta de informações.	46
2.2 Primeiros contatos com o campo	52
2.3. O trabalho de campo e os sujeitos da pesquisa	54
2.3.1 O perfil dos professores – sujeitos da pesquisa	54
2.4 Um centro de referência que contém uma escola exclusiva de EJA	61
3 - OS PRINCIPAIS MARCOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	71
3.1 Do PEJ ao PEJA: o programa de educação de jovens e adultos do Rio de Janeiro	81
4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA	87
4.1 A formação continuada alguns aspectos históricos	87
4.2 A formação continuada de professores: principais termos, concepções e modelos	90
4.3 A problemática atual da formação continuada de professores	95
4.4 Reflexões sobre a formação continuada de professores da EJA.	99
5 - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CENTRO DE REFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CREJA): O QUE A PESQUISA REVELOU	104
5.1 Trajetórias formativas do professor de EJA: “Eu me formo e logo vou trabalhar com Educação Infantil e o Ensino Fundamental regular”	105
5.2 Formação Continuada de professores: “Caramba, eu preciso de uma formação específica”	114
5.3 Centro de Estudos: “Eu nunca participei de um centro de estudos assim”	128
5.4 Relação Professor X Aluno: “Porque não dá pra você passar pela EJA, sem se transformar, como pessoa, pelas experiências que você vive com os alunos, pelas experiências que os alunos trazem.”	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155

REFERÊNCIAS	161
APÊNDICES	167
ANEXO	175

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa se desenvolveu a partir das minhas experiências como estudante de graduação e pós-graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e como profissional docente ao ter atuado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante cinco anos.

Na minha trajetória acadêmica me interessei pelas questões da EJA e desde a graduação em Pedagogia participei de inúmeros eventos que discutiam temas relacionados à EJA: seminários, palestras e simpósios. Ainda na UFRJ participei da Jornada de Iniciação Científica de 2013 (JIC XXXV 2013) apresentando um trabalho com o Título: “Demandas para a Formação de Professores na Educação de Jovens e Adultos”¹. Na mesma instituição em 2014 apresentei a monografia de conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia². Em 2016, apresentei a monografia de conclusão do curso de especialização em Educação de Jovens e Adultos na UFRJ³.

Com relação à experiência profissional, realizei estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia no Centro de Referência Municipal de Jovens e Adultos (CREJA), no município do Rio de Janeiro e em algumas escolas municipais na modalidade EJA durante os últimos anos do curso de Pedagogia. Recém-graduada, ingressei por concurso público como docente na rede municipal de ensino de Itaboraí (RJ), atuando na modalidade EJA em turmas de Ensino Fundamental 1º segmento (Fases I a V) noturno durante cinco anos. Na experiência como professora da EJA pude perceber as especificidades que cercavam o fazer pedagógico dessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, como professora da EJA, incomodavam-me os entraves e dilemas que cercavam a efetivação de uma proposta curricular para EJA que se pretendesse crítica, de cunho emancipatório, construída com a participação dos professores que atuavam na EJA da rede municipal de ensino de Itaboraí-RJ.⁴

¹ Apresentação de trabalho na Jornada de Iniciação Científica Júlio Massarani - JIC XXXV 2013 com o título: “Demandas para a Formação de Professores na Educação de Jovens e Adultos”, resumo disponível no Livro de Resumos em www.pr2.com.br. Esse trabalho fez parte da pesquisa coordenada pela Profª Rosanne E. Dias “Discursos nas políticas de currículo para a formação de professores no espaço ibero-americano”, financiada pelo CNPq e FAPERJ.

² A monografia apresentada teve como título: “A Formação de Educadores de Jovens e Adultos: Reflexões e perspectivas numa análise do Parecer CNE CEB 11/2000”, sob a orientação do professor Dr Roberto Leher.

³ A monografia de conclusão do curso de especialização em EJA teve como título “Referencial Curricular para a Educação de Jovens e Adultos no Município de Itaboraí: reflexões sobre limites e perspectivas” orientada pela professora Drª Jaqueline Ventura.

⁴ A Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) da cidade de Itaboraí - Rio de Janeiro, no ano de 2012, construiu sua proposta curricular específica para Educação de Jovens e Adultos. O documento construído,

Buscando um melhor entendimento das especificidades da EJA e aperfeiçoamento da minha formação inicial como professora, fiz uma especialização *lato sensu* em Educação Básica com ênfase em EJA na UFRJ, o Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB)⁵. A experiência na turma de 2014 foi única e essencial para minha formação continuada. O curso era ministrado aos sábados de 8h às 17h na Faculdade de Educação da UFRJ e estava dividido em VI módulos com disciplinas de áreas específicas como: História e legislação da EJA, Currículo da EJA, Práticas Pedagógicas na EJA, Metodologias de Ensino na EJA, Alfabetização e letramento na EJA, dentre outras, totalizando uma carga horária de 450 horas.

Assim, seguindo a trajetória acadêmica com estudos e pesquisas sobre a EJA, inicialmente pesquisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (Parecer CNE CBE 11\2000), depois pesquisando propostas curriculares e refletindo sobre a experiência como docente da EJA na escola pública. Muitas questões surgiram com relação às especificidades dessa modalidade, como os seus sujeitos, currículo, o direito à educação, as políticas públicas e a formação docente.

Relacionar os estudos da minha trajetória acadêmica com a experiência profissional docente me fez refletir sobre a formação docente na EJA e delimitar como tema de pesquisa a formação continuada de professores para EJA. Pensar a formação de professores para EJA é pensar também as especificidades dessa modalidade de educação e o seu fazer pedagógico que requer um profissional atento às suas particularidades e às políticas públicas. No meu percurso docente na EJA pude vivenciar experiências de formação continuada em serviço que me provocaram reflexões sobre a pertinência, o modelo e a especificidade das formações continuadas propostas para os professores da EJA.

Portanto, a formação continuada de professores para atuar na modalidade EJA tem sido meu tema de interesse de pesquisa e, assim, ingressei em 2018 no mestrado em Educação do

denominado "Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos" foi elaborado por um grupo de professores da rede e da SEMEC e implementado na rede em 2013. Para aprofundamento recomendo minha monografia de especialização.

⁵ O Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, criado em 2008, inicialmente ofertava 5 (cinco) cursos de pós-graduação *lato sensu*, ampliando em 2013 para 9 (nove) cursos, com a proposta de formação continuada para os professores das redes públicas federal, estadual e municipal de ensino em atuação nos níveis de fundamental e médio. O CESPEB abarca diferentes áreas disciplinares com ênfases em: Alfabetização, Leitura e Escrita, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino da Língua Portuguesa, Ensino de Ciências e Biologia, Ensino de Educação Física Escolar, Ensino de Geografia, Ensino de História, Ensino de Sociologia, Ensino Contemporâneo de Arte, Políticas Públicas e Projetos Socioculturais em Espaços Escolares. Os cursos possuem uma carga horária de 360 horas, sendo ofertados também aos sábados. Mais informações disponíveis em <http://www.educacao.ufrj.br/>

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ (PPGE) na linha de Pesquisa “Currículo, Docência e Linguagens”, com o objetivo de continuar estudando e pesquisando sobre a EJA.

Através de minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente (GEPROD) que pude realizar reflexões sobre a formação continuada em serviço, bem como conhecer o funcionamento da rede municipal de ensino do município do Rio de Janeiro. O GEPROD está vinculado ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores - LEPED. Realizei com o grupo leituras, debates e a elaboração de relatório sobre a pesquisa “A Indução Profissional e a Formação Continuada de Professores na Rede Municipal do Rio de Janeiro: ações desenvolvidas pelas escolas”. Essa pesquisa teve como objetivo geral analisar as ações voltadas para indução profissional e a formação em serviço propostas pelas escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Nesse contexto, foi possível conhecer e analisar políticas de inserção e ações de indução, formação continuada e em serviço de professores na rede municipal do Rio de Janeiro, fazendo com que eu me questionasse ainda mais sobre a formação continuada de professores para EJA, em contraponto às ações voltadas para os professores do dito “ensino regular”. Avaliei as possibilidades de pesquisa considerando as políticas públicas voltadas para EJA e percebi que seria mais significativo pesquisar a formação continuada de professores da EJA da rede de ensino da cidade do Rio de Janeiro, complexa por ser a maior rede de escolas municipais do país e por possuir um Programa para Educação de Jovens e Adultos (PEJA), além de um Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro (CREJA-RJ) e duas escolas exclusivas de atendimento a EJA.

Além do CREJA, a Secretaria de Educação (SME/RJ) também conta desde o ano de 2012 com um centro de recepção e formação continuada de professores, a Escola de Formação Paulo Freire (EPF)⁶, que é uma instituição pertencente à prefeitura do Rio de Janeiro e responsável por oferecer formação continuada em diversas áreas do conhecimento para os professores e demais servidores da educação.

Segundo dados atualizados de dezembro de 2019, que constam no sítio eletrônico oficial da prefeitura (<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>), a rede municipal de educação do Rio de Janeiro conta com 1.540 unidades escolares em funcionamento, tendo na rede um total de 39.017 professores, atendendo 626.778 alunos, sendo 21.876 alunos na modalidade Educação

⁶ Chamada inicialmente de Escola de Formação do Professor Carioca - Paulo Freire, ela foi criada através do decreto nº 35.602 de 09 de maio de 2012. De acordo com a publicação no Diário Oficial, a criação da escola teve como objetivo principal promover a formação do corpo docente e demais servidores da educação.

de Jovens e Adultos, com 2 escolas exclusivas de EJA para essa modalidade. Em relação aos funcionários de apoio administrativo (técnico/administrativo/operacional), a rede contabiliza um total de 13.968. Trata-se de uma grande rede, considerada a maior rede pública de ensino da América Latina.

Vale destacar que no ano de 2012 foi criado o Centro de Educação de Jovens e Adultos na Maré (CEJA Maré), ligado à 4ª CRE, sendo uma escola exclusiva para a EJA e tendo o CREJA como referência. É oferecido o atendimento com a metodologia semipresencial, além da educação à distância (EAD).

Considerando esse cenário, a presente pesquisa buscou compreender qual é a proposta de formação continuada para professores da EJA desenvolvida no CREJA, instituição que possui uma escola exclusiva para essa modalidade de ensino. O objetivo foi analisar a experiência de formação continuada de professores desenvolvida no CREJA. O estudo foi realizado por meio da análise de documentos oficiais, observação dos Centros de Estudos (CEs) e da realização de entrevistas semiestruturadas com os professores do PEJA I e II, professor orientador e coordenador do CREJA. Adotou-se a abordagem da pesquisa qualitativa.

A escolha do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro (CREJA- RJ) se deu por ser essa uma escola exclusiva de atendimento à população de jovens e adultos com uma proposta político-pedagógica diferenciada, um currículo específico e trabalhando com formação continuada de professores. Além de ser um centro de referência, o CREJA- RJ possui 15 anos de existência como política pública permanente, estando inserido no contexto da complexa rede de ensino da cidade do Rio de Janeiro.

A partir dessa breve contextualização, destaco que a dissertação está organizada em cinco capítulos: o primeiro capítulo intitulado de “Delimitação do Estudo e caminhos metodológicos” se organiza em três seções e busca situar o leitor sobre a temática da pesquisa, os objetivos, os pressupostos teóricos e as escolhas metodológicas: 1.1- Delimitação do objeto, 1.2- Questões de estudo, objetivos e abordagem teórico-metodológico e 1.3- Levantamento bibliográfico.

No segundo capítulo “Alguns pontos de partida: o campo empírico e os sujeitos da pesquisa” se organizam em três seções: 2.1- Situando o campo empírico e os recursos metodológicos: primeiros contatos com o campo e a coleta de informações 2.2- Primeiros contatos com o campo e 2.3- O trabalho de campo e os sujeitos da pesquisa.

No terceiro capítulo “Os principais marcos da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil” sendo feito um panorama dos principais marcos históricos da EJA,

destacando as iniciativas de políticas públicas na EJA esse capítulo possui a seção 3.1- Do PEJ ao PEJA: o programa de educação de jovens e adultos do Rio de Janeiro

No quarto capítulo, “A formação continuada de professores e a Formação Continuada de professores da EJA” é situada a temática da formação continuada de professores e da formação docente na EJA. O capítulo se organiza nas seguintes seções: 4.1- A formação continuada - alguns aspectos históricos; 4.2- A formação continuada de professores: principais termos, concepções e modelos; 4.3- A problemática atual da formação continuada de professores; 4.4- Reflexões sobre a formação continuada de professores da EJA.

No quinto capítulo intitulado “A formação continuada de professores no Centro de Referência Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CREJA): o que a pesquisa revelou” busca-se contextualizar o campo empírico e analisar os dados da pesquisa, revendo seus achados. O capítulo se organiza nas seguintes seções: 5.1- Trajetórias formativas do professor de EJA; “Eu me formo e logo vou trabalhar com Educação Infantil e o Ensino Fundamental regular”; 5.2- Formação Continuada de professores “Caramba, eu preciso de uma formação específica”; 5.3- Centro de Estudos “Eu nunca participei de um centro de estudos assim” e 5.4- Relação Professor - Aluno. “Porque não dá para você passar pela EJA sem se transformar como pessoa, pelas experiências que você vive com os alunos, pelas experiências que os alunos trazem”. Para os subtítulos foram utilizadas frases recorrentes nas narrativas dos professores sujeitos da pesquisa.

Finalizo a dissertação traçando algumas das considerações finais que apontam para os resultados identificados nesta investigação. Por meio da presente pesquisa almejamos contribuir com o debate sobre uma formação continuada específica para professores da educação de jovens e adultos.

1 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO E CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo tem como finalidade apresentar a delimitação do objeto e os caminhos metodológicos percorridos para a realização da pesquisa. Tendo como base as questões de estudo, objetivos e abordagem teórica - metodológica, apresentado o levantamento bibliográfico.

1.1 Delimitação do objeto

A escolha da temática desta pesquisa se deve à minha trajetória acadêmica e profissional, sempre ligada à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Como docente e especialista em Educação de Jovens e Adultos, trabalhei na escola pública, atuando diretamente com a Educação de Jovens e Adultos. Este tem sido meu tema de interesse desde a graduação.

Como dito na introdução desta pesquisa, o percurso acadêmico e profissional me incentivaram a continuar estudando sobre as políticas de currículo da Educação de Jovens e Adultos e, agora, de forma específica, sobre a formação continuada de professores para EJA considerando a proposta desenvolvida no CREJA na rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

Assim, o meu interesse para esta pesquisa se voltou para conhecer como são realizadas as ações de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos promovidas pelo Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CREJA).

Para responder a essa questão, foram tomados dois eixos de investigação: a identificação das ações de formação continuada previstas pelo CREJA interna e externamente e a compreensão dos limites e desafios que cercam as ações de formação continuada de professores da EJA.

Neste sentido, é importante situar que a EJA, enquanto modalidade de educação, apresenta uma trajetória de desafios, principalmente por ser encarada como uma alternativa para minimizar o problema da exclusão social. Porém, essa modalidade de educação por muito tempo não se apresentou como prioridade educacional, sendo entendida e tratada apenas como política compensatória direcionada a suprir a perda de escolaridade em “idade própria”. Dito isso, a trajetória histórica da EJA se assemelha à luta por uma educação pública de qualidade em nosso país.

Hoje o Brasil possui vários instrumentos legais que fundamentam e institucionalizam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade da educação básica. A EJA é

amparada na Constituição Federal de 1988, no artigo no 208, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN no 9394/96) nos artigos no 37 e 38 e no Parecer CNE/CEB no 11/2000, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA).

Tendo em vista a marca histórica e o respaldo legal já conquistados se faz importante, dentre muitas questões e demandas que cercam o universo da Educação de Jovens e Adultos, investigar a proposta específica de formação continuada destinada aos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, entendendo que a formação de professores é um debate importante no conjunto das políticas educacionais no Brasil.

É sabido que a formação de professores tem sido objeto de vários estudos e pesquisas suscitando debates atrelados a questões mais amplas, como a qualidade na educação. Nessa perspectiva, os estudos apontam que, por vezes, as políticas públicas de educação simplificam a questão ao afirmarem que, para alcançarmos uma educação de qualidade, é necessário somente que se proporcione uma formação de qualidade aos futuros professores. Quando falamos em qualidade na educação, muitas vezes esta está diretamente relacionada à questão da formação do professor, sendo sua culpabilização um fato cada vez mais recorrente.

Neste sentido, a formação continuada de professores pode ser considerada uma das políticas públicas importantes que podem colaborar no processo de construção de uma educação de qualidade, mas não é a única. Apesar da associação entre formação docente e qualidade da educação ser muito mais complexa do que costuma ser tratada, a formação continuada traz importantes contribuições para a prática pedagógica e, nesse sentido, requer uma atenção e um planejamento cuidadoso, sendo necessária a oferta de múltiplas possibilidades formativas. Neste sentido, a formação continuada dos professores precisa se constituir em um espaço de reflexão permanente considerando as dificuldades e os desafios do fazer pedagógico. A formação precisa ser significativa para o professor. Segundo Nóvoa (2002), a formação continuada dos professores precisa acontecer no eixo investigação/reflexão. Nessa perspectiva, considero que é preciso superar a concepção que se tem de formação continuada como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou técnicas, muito próximas a “treinamentos” descontextualizados da prática cotidiana do professor.

Assim, considerando a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional e para prática do professor, torna-se evidente a necessidade de investimentos em múltiplas possibilidades de formação continuada voltadas para os docentes, procurando atender às suas necessidades formativas. Para os profissionais que atuam na EJA é fundamental um

olhar diferenciado considerando as especificidades do fazer pedagógico na EJA, sendo o professor capaz de refletir sobre sua prática pesquisando e atuando.

Dessa forma considero pertinente o desenvolvimento de pesquisas no campo da EJA e almejo que o estudo desenvolvido possa contribuir para a reflexão sobre essa temática da formação continuada de professores da EJA.

1.2 Questões de estudo, objetivos e abordagem teórico- metodológico

O meu interesse nesta pesquisa se voltou para: qual a proposta de formação continuada para os professores da EJA que se desenvolve no CREJA? Como é realizada a formação continuada de professores externa e internamente? Quais os principais limites e desafios da formação continuada específica para professores da EJA que atuam no CREJA? Qual é a concepção de formação continuada? Estas questões principais foram orientando a pesquisa desenvolvida, tendo como objetivo compreender a proposta de formação continuada de professores específica para professores da EJA que atuam no CREJA. Para tanto, alguns objetivos específicos foram traçados: identificar a proposta de formação continuada específica do CREJA; identificar as concepções de formação continuada que norteiam as ações de formação continuada para professores da EJA; caracterizar o Programa de Educação de Jovens e Adultos-PEJA; analisar o Projeto Político Pedagógico do CREJA-RJ e conhecer o perfil dos professores do CREJA.

Uma vez elencados os objetivos específicos, apresento as escolhas metodológicas, o caminho traçado para a coleta de informações, visando a responder às questões levantadas para essa pesquisa.

Destaco que esta pesquisa é qualitativa. Conforme assinala Minayo (1994), a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Assim, a pesquisa pode adotar um diversificado número de métodos e instrumentos de coleta de informações, tais como entrevista, questionário e análise documental, conforme as informações necessárias para o desenvolvimento da investigação.

Ainda sobre pesquisa qualitativa, Lüdke e André (1986) ressaltam que o confronto entre os dados, as informações obtidas, as evidências e o conhecimento teórico sobre o que é estudado são necessários no processo de realização da pesquisa. Portanto, o pesquisador poderá

“cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.19).

A coleta das informações e construção dos dados foi dividida inicialmente em quatro etapas. A primeira, composta de observação dos Centros de Estudos (CEs) realizados no CREJA; na segunda etapa seriam feitas entrevistas semiestruturadas com os professores do PEJA I e II, professor orientador e coordenador pedagógico do CREJA com o objetivo de identificar e analisar as concepções e ações de formação continuada propostas; a terceira e a quarta etapas consistiram na análise dos documentos específicos da EJA, documentos oficiais de respaldo legal e pedagógico do PEJA e do CREJA e análise de dados da pesquisa empírica.

Contudo, em virtude das dificuldades encontradas para autorização inicial da pesquisa e considerando o tempo limite previsto para a conclusão do curso de mestrado, foi necessário direcionar o foco da investigação para a proposta de formação continuada desenvolvida dentro do CREJA. A demora para a autorização da pesquisa de campo se deveu ao cumprimento da Portaria E/SUBE nº 2 de 15 de fevereiro de 2019, publicada pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SME), que visa regulamentar as pesquisas acadêmicas no âmbito das Unidades Escolares da rede pública do sistema municipal de ensino. Neste sentido, foi necessária a abertura de um processo na SME conforme a Portaria E/SUBE nº 2\2019 e aguardar a autorização. Após cumpridas as exigências e emitido o ofício de autorização da pesquisa, retornei o contato com o CREJA para a realização da pesquisa de campo e fui informada que o CREJA estava sob nova direção. Dessa forma não foi possível acompanhar as ações de formação continuadas externas promovidas no CREJA ocorridas de maio a setembro de 2019, como estava previsto.

Após a autorização e redirecionamento, a pesquisa foi desenvolvida com a observação dos Centros de Estudos (CEs) ocorridos nas quintas-feiras, CEs dos professores das disciplinas Educação Física, Inglês e Linguagens Artísticas, e nas sextas-feiras, CEs dos professores de todas as outras disciplinas semipresencial e EaD⁷, durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2019. Durante os mesmos meses foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com os professores do PEJA I e PEJA II, professor orientador e coordenador pedagógico. Em paralelo também foram consultados os documentos oficiais relativos ao PEJA e ao CREJA que se encontram arquivados no Centro de Memória do CREJA. Vale ressaltar que o Centro de

⁷ Essa organização permite que o professor das demais disciplinas realizem o CE nas sextas-feiras enquanto os estudantes estão em aula de Educação Física, Linguagens Artísticas e Inglês. Os professores destas referidas disciplinas realizam o CE às quinta-feiras. Essa é uma estratégia organizativa orientada pela SME chamada “blocagem”, que possibilita a garantia dos dias letivos para o estudante e o horário de planejamento, avaliação e estudos no CE para os professores.

Memória do CREJA foi recentemente inaugurado em data comemorativa do 15º aniversário da instituição, em maio de 2019.

Neste contexto e no esforço para responder às questões da pesquisa, optei pelos seguintes recursos para a coleta das informações, além das observações dos centros de estudos: (1) consultas de documentos oficiais que regulamentam e orientam as ações do PEJA e do CREJA; (2) entrevista com professoras do PEJA I (Blocos I e II), professores do PEJA II (semipresencial e EaD), os professores orientadores (PO) semipresencial e EaD e o coordenador pedagógico do CREJA. Os sujeitos foram selecionados a partir das observações dos Centros de Estudos (CEs).

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, visto que esse tipo de instrumento “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2007, p. 64). Foram feitas entrevistas com os sujeitos, sendo todas entrevistas individuais. Para uma melhor obtenção das informações pertinentes a esta pesquisa, foram elaborados dois roteiros de entrevistas distintos, um destinado aos professores do PEJA I e II e outro para o professor coordenador, professor orientador e diretor.

Vale destacar que as entrevistas são pertinentes quando se pretende conhecer os modos como o entrevistado percebe e significa um determinado assunto. A opção pelas entrevistas semiestruturadas destinadas aos professores do PEJA I e PEJA II que atuam no CREJA permitiu compreender melhor a proposta de formação continuada específica do CREJA, assim como o desenvolvimento das ações de formação continuada interna, realizadas entre os pares, considerando a estrutura e competências do Centro de Referência (CREJA), principalmente diante dos desafios da formação continuada para professores da EJA. No contexto dessa pesquisa acreditamos que a entrevista se mostrou como uma ferramenta viável e adequada para o alcance dos objetivos aqui propostos.

Durante a realização das entrevistas também foi possível compreender como se estrutura e funciona uma escola exclusiva de EJA, seu currículo e seus sujeitos.

Sobre as entrevistas, Lüdke e André (1986) ressaltam que a entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, seja ela realizada por gravação direta ou anotação. A entrevista estabelece uma interação entre pesquisador e pesquisado, diminuindo a relação hierárquica entre ambos, mas pode se dizer que a relação hierárquica continua imposta. Neste sentido, busquei no momento das entrevistas me colocar também como professora com experiência na EJA. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Para a coleta das informações também se privilegiou a consulta a documentos e a observação de campo. Foram consultados o site da SME, a página do CREJA,⁸ o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CREJA, portarias SME e legislações específicas da EJA. Entre os documentos oficiais por mim consultados estão:

Tabela 1 - Documentos Norteadores do PEJA e do CREJA

LEGISLAÇÃO	RESUMO
LEI 9.394/1996- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL-LDBEN	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reservando a Seção V, artigos 37 e 38, para a Educação de Jovens e Adultos.
LEI Nº 6.362/2018	Aprova o Plano Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro (PME) com vigência por dez anos, a contar da publicação desta Lei.
LEI Nº 5.977/2015	Dispõe sobre os Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJA, no âmbito do Município do Rio de Janeiro.
PARECER Nº. 11/2000	Regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. De acordo com as DCN/EJA, essa modalidade deve desempenhar três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. Relator Jamil Cury.
PARECER Nº 03/99	Aprova o Projeto de Educação Juvenil nas suas etapas PEJ I e PEJ II.
PARECER DE Nº 06/2005	Aprova alterações no funcionamento do PEJ e dá outras providências.
PARECER Nº 02/2013	Aprova a implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA e a oferta da modalidade EJA, com abordagem metodológica de ensino semipresencial e de educação a distância no Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos – CREJA e nos CEJA.
CIRCULAR E/SUBE/CED/GEJA Nº 12/2016	Estabelece o horário complementar para os professores do PEJA I.
CIRCULAR E/SUBE/CED/GEJA Nº 09/2015	Estabelece as orientações para requisição e dispensa dos professores que atuam no PEJA.
CIRCULAR E/SUBE/CED/GEJA Nº 08/2015	Estabelece as orientações sobre a carga horária do PEJA diurno.
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CREJA PPP - 2017-2021	Projeto Político Pedagógico (PPP) construído pelo coletivo de professores, equipe técnica-pedagógica, estudantes e funcionários.
DECRETO Nº 2.6863/2006	Determinou que o CREJA deveria estar subordinado diretamente ao Departamento Geral de Educação (GEJA) na SME.

Fonte: Autora (2020).

⁸ Site da SME www.rio.rj.br e site do CREJA <https://crejarj.wixsite.com>

Em relação à observação de campo, foi realizada com base em um roteiro durante o terceiro trimestre de 2019. As observações foram realizadas com foco nos Centros de Estudos dos professores bem como nas ações de formação continuadas desenvolvidas no CREJA. As observações foram feitas nos três turnos acompanhando os CEs semipresencial e EaD todas as quintas e sextas-feiras semanalmente, sendo os registros diários realizados em um caderno de campo.

1.3 Levantamento Bibliográfico

Com base no levantamento bibliográfico realizado para a elaboração da pesquisa, foi constatada uma escassez de pesquisas publicadas que tratam do tema da formação continuada de professores para atuar na EJA. Assim, o interesse pelo tema também se dá na medida em que percebemos uma inexpressiva produção de trabalhos na área da pesquisa em tela, considerando que esse tema carece de maiores reflexões. Poucas publicações, sejam elas artigos, dissertações ou teses, foram encontradas e os trabalhos encontrados tratavam da formação continuada de professores, abordando aspectos gerais da formação de professores do ensino fundamental dito “regular” e não específicos sobre a formação continuada de professores na modalidade EJA.

As pesquisas tiveram como fontes de busca o banco de teses e dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, SCIELO - Scientific Electronic Library Online e a ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação⁹. A escolha dessas três fontes se justifica pela sua importância e pelas contribuições em publicações para o meio acadêmico, pois englobam trabalhos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e periódicos cadastrados e qualificados, portanto, bancos relevantes para o campo científico. O levantamento teve como referência o período de 2014 a 2019. Em todos os bancos de busca foram usados os seguintes descritores: “formação continuada de professores”, “formação continuada de professores para educação de jovens e adultos”, “Formação inicial de professores para Educação de Jovens e Adultos”, “formação de educadores da EJA”, “formação de professores em serviço da EJA” e “Programa de Educação de Jovens e Adultos PEJA”. Nos dois bancos (CAPES e SCIELO) escolhidos para a pesquisa foi utilizada como referência a mesma área de conhecimento: Educação.

⁹ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação é uma instituição sem fins lucrativos, criada em 1978 que realiza reuniões nacionais e regionais bienais sendo um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área de Educação e afins.

A seguir, para melhor organização do texto, apresento o levantamento bibliográfico realizado a partir dos descritores utilizados na primeira busca na CAPES e a segunda busca no SCIELO.

1.3.1 Formação Continuada de Professores

A primeira busca obteve 13.094 resultados, sendo 3.854 teses e 9.240 dissertações. Redefinindo a busca pelo descritor “Formação Continuada de Professores” e entre os anos de 2014 a 2019, encontramos 1.009 resultados. Após a leitura dos títulos, foi observado que a grande parte das pesquisas se concentravam em ações destinadas aos professores do Ensino Fundamental, principalmente dos anos iniciais, com ênfase em aspectos relativos às diversas disciplinas curriculares, com destaque para a Língua Portuguesa no aspecto alfabetização e letramento, predominantemente por meio do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Matemática. Os temas que aparecem nas pesquisas desse descritor são sobre práticas pedagógicas e experiências com as Tecnologias da Informação (TICs) e coordenação pedagógica. Notei também estudos sobre políticas educacionais focando na Educação Inclusiva e alguns na Educação Infantil. Observou-se que praticamente inexistia, nesses estudos, trabalhos sobre a modalidade de educação de jovens e adultos. Quando se encontra trata-se, na maioria das vezes, da formação inicial. Porém, foram encontrados e selecionados três trabalhos.

Em relação à pesquisa na base SCIELO, para o mesmo descritor, foram encontrados 261 artigos. Após leitura dos títulos e resumos identifiquei 7 artigos sobre a EJA, dos quais 1 se aproxima do tema da minha pesquisa.

Após a análise dos resumos, dos trabalhos encontrados nas plataformas CAPES e no SCIELO, 4 trabalhos foram selecionados. Tais trabalhos tratam da formação continuada de professores da EJA. A tabela a seguir apresenta os dados de identificação desses trabalhadores.

Tabela 2 - Trabalhos selecionados com o descritor Formação Continuada de professores

TÍTULO	TIPO	AUTORAS	UNIVERSIDADE	ANO
Formação de Professores que atuam num Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA): As práticas cotidianas como instrumento de formação	dissertação	Juliana Barbara Camargo	Universidade Cidade de São Paulo	2015
Formação Continuada a partir do “chão da escola”: possibilidades e tensões de um processo participativo	Tese	Neli Aparecida Gai	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	2015
Políticas Educacionais de Formação Continuada e Valorização dos Docentes do Programa de Educação de Jovens e Adultos: análise das ações SME/GEJA - RJ, face ao PNE (2014-2018)	Tese	Carla da Mota Souza	Universidade Federal Fluminense (UFF)	2018
Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente	Artigo	Lígia Karam Corrêa de Magalhães Leny Cristina Soares Souza Azevedo	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2015
Total de trabalhos: 04				

Fonte: Autora (2020)

O primeiro trabalho, intitulado “Formação de Professores que atuam num Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA): as práticas cotidianas como instrumento de formação”, é uma dissertação de autoria de Juliana Barbara Camargo. A pesquisa investigou a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos discutindo os processos formativos vivenciados pelos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos destacando demandas do cotidiano destes profissionais e os saberes construídos. Há ainda uma aproximação com relação à metodologia utilizada, que se deu pela técnica de coleta de dados: análise documental e entrevistas semiestruturadas com 8 professores que atuam em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A partir da análise dos dados, a autora conclui que existe uma frustração por parte dos professores ao tratar da formação inicial, pois esta não dá conta de toda a complexidade que é dar aula e no

caso da EJA essa complexidade é reforçada pela diversidade e desafios diários que necessitam de uma formação específica para atuar na EJA.

Em uma perspectiva não tão próxima, mas de interesse para esta pesquisa, a tese de doutorado de Neli Aparecida Gai trata da formação continuada de professores alfabetizadores por meio da proposta de Educação Popular. Com o título “Formação Continuada a partir do Chão da Escola: possibilidades e tensões de um processo participativo”, a pertinência desta pesquisa consiste na articulação dos estudos de Educação Popular e Formação Continuada, afirmando a possibilidade de construção de um processo de formação continuada com base na participação e no trabalho coletivo. Outro ponto pertinente deste trabalho para minha pesquisa é a referência de Paulo Freire para pensar a Educação de Adultos e a importância do papel do educador.

O terceiro trabalho selecionado é a tese de Carla da Mota Souza intitulada “Políticas Educacionais de Formação Continuada e Valorização dos Docentes do Programa de Educação de Jovens e Adultos: análise das ações SME/GEJA- RJ, face ao PNE (2014-2018)”. Nesta tese a autora analisa as políticas educacionais de formação continuada e valorização dos professores do Peja, propostas pelos níveis centrais a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) através da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA), observando as Metas 15, 16, 17 e 18, estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE). A pesquisa é pertinente, pois trata o programa de educação de jovens e adultos (PEJA) como uma política pública e reforça a importância da formação continuada dos professores da EJA. Em conclusão, a autora destaca que embora a EJA/SME se preocupe em fomentar políticas voltadas à formação continuada e valorização dos professores do Peja, muito ainda se precisa fazer para alcançar as metas propostas no Plano Nacional de Educação PNE considerando o período estudado (2014-2018).

O artigo “Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente” das autoras Lígia Karam e Leny Cristina Azevedo discute questões relativas à formação de professores, com ênfase na formação continuada, a partir da análise das Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. O texto evidencia as influências da LDB 9.394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica nas políticas de formação continuada partindo do pressuposto de que a formação continuada é condição necessária no processo de formação ao longo da carreira, mas não suficiente para o pleno exercício da docência garantida pela formação inicial de qualidade. As autoras defendem que o trabalho docente assegure ao professor autonomia, buscando superar a concepção dualista e economicista da educação. Considero este trabalho pertinente pois traz uma

discussão importante sobre políticas de formação de professores considerando o respaldo legal já conquistado. O ponto de interesse neste trabalho consiste em verificar as concepções de formação continuada e as questões que envolvem as políticas educacionais (LDB e PNE).

1.3.2 Formação continuada de professores para educação de jovens e adultos

Foram localizados no banco da CAPES 1.016 trabalhos com o descritor “formação continuada de professores para educação de jovens e adultos”, sendo 533 dissertações e 483 teses. Contudo, muitos não se aproximavam do objeto de minha pesquisa, uma vez que abordavam a formação continuada relacionada à organização curricular e práticas pedagógicas ou ligada a formação para disciplinas específicas como matemática, ciências e educação física.

Após análise dos títulos, o número de trabalhos caiu para 34 e, com a análise dos resumos, 2 trabalhos foram selecionados. Tais trabalhos tratam da formação continuada de professores da EJA. Na base do SCIELO para o mesmo descritor foram encontrados três artigos. Após leitura dos títulos e resumos identificamos que os artigos não se aproximavam da pesquisa aqui proposta.

A tabela a seguir apresenta os dados de identificação desses trabalhos:

Tabela 3 - Trabalhos selecionados com o descritor Formação Continuada de professores para Educação de Jovens e Adultos

TÍTULO	TIPO	AUTOR/A	UNIVERSIDADE	ANO
A articulação de uma proposta de formação de professores (as) a partir do diálogo com os sujeitos de educação de jovens e adultos no município de Bom Jesus da Lapa - BA / Salvador	dissertação	Junio Batista Custódio	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	2015
A formação continuada dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos na Região dos Inconfidentes	dissertação	Eliana do Nascimento Libanio Maia	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	2017
Total de trabalhos: 02				

Fonte: Autora (2020)

O primeiro trabalho, intitulado “A articulação de uma proposta de formação de professores (as) a partir do diálogo com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no Município de Bom Jesus da Lapa - BA”, é uma dissertação de autoria de Junio Batista Custódio.

A pesquisa teve como objetivo geral articular uma proposta de formação continuada de professores a partir do diálogo com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de Bom Jesus da Lapa-BA.

O estudo foi organizado em duas fases, apoiando-se nos pressupostos da abordagem qualitativa sob as bases epistemológicas da pesquisa-ação. Segundo o autor, a construção e operacionalização do processo formativo, alinhado com os princípios da pesquisa-ação, possibilitou refletir sobre a multiplicidade de saberes docentes, debater e implementar propostas e atividades pedagógicas para estimular a permanência do educando da EJA na escola e fortalecer o papel do professor enquanto investigador de sua própria prática.

Conclui-se que a questão da formação dos professores deve ser colocada como elemento central do debate em torno da melhoria da qualidade educacional na EJA. Assim, a pesquisa é pertinente ao contribuir para pensarmos que o ponto de partida para a formação deve ser o diálogo com os sujeitos da EJA (professores, gestores, estudantes), bem como suas necessidades de formação e essa formação precisa ser sistemática e continuada, valorizando a troca de experiências e saberes entre os professores (as).

O segundo trabalho selecionado foi a dissertação de Eliana do Nascimento Libanio Maia com o título “A formação continuada dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos na Região dos Inconfidentes”. O trabalho é pertinente para esta pesquisa porque apresenta uma investigação sobre a formação continuada dos docentes da EJA, revelando as necessidades específicas para o trabalho do professor que atua na EJA.

O referencial teórico se aproxima da minha pesquisa ao trazer os seguintes autores que discutem a formação continuada: Nóvoa (1999), Gatti, Barreto e André (2011), Freire (1996), Soares (2008), Arroyo (2005), sendo também uma pesquisa qualitativa que utilizou entrevista semi-estruturada e os dados produzidos foram analisados com base na análise do conteúdo. Nas conclusões do estudo a autora indica que há pouca oferta de formação continuada que discute as problemáticas dos professores de EJA, ou seja, uma formação específica, e evidencia também que a concepção de formação ainda está atrelada ao modelo técnico e que ainda há a necessidade de se pensar uma formação que contemple as especificidades dessa modalidade de educação.

1.3.3 Formação inicial de professores para educação de jovens e adultos

A pesquisa no banco da CAPES com o descritor “ formação inicial de professores para educação de jovens e adultos”, localizou 1.577 trabalhos, sendo 748 teses e 829 dissertações. Grande parte das produções tratava da prática pedagógica em serviço, atuação docente com projetos e programas e experiências pedagógicas ligados a disciplinas específicas como matemática e educação física na EJA. Após análise dos títulos, foram selecionadas 03 pesquisas, que tratam da formação inicial de professores da educação de jovens e adultos e que não possuem proximidade direta como o tema pesquisado mas pode contribuir e trazer subsídios para o refletir sobre a inexpressiva produção de pesquisas com relação a formação continuada de professores para EJA considerando as lacunas também presente na formação inicial de futuros professores.

A pesquisa na base SCIELO, para o mesmo descritor, foram encontrados 3 artigos. Após leitura dos títulos e resumos identifiquei 1 artigo que discute a problemática da formação inicial de professores nas licenciaturas. Após a análise dos títulos dos trabalhos encontrados nas plataformas CAPES e no SCIELO, 4 trabalhos foram selecionados. Tais trabalhos tratam da formação inicial de professores da EJA. A tabela a seguir apresenta os dados de identificação desses trabalhos.

Tabela 4 - Trabalhos selecionados com o descritor Formação inicial de professores para Educação de Jovens e Adultos

TÍTULO	TIPO	AUTOR/A	UNIVERSIDADE	ANO
O Educador de Jovens e Adultos e sua Formação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais	dissertação	Rafaela Carla e Silva Soares	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2017
A formação inicial de professores e a Educação de Jovens e Adultos	dissertação	Bruna Lorrany da Silva Di Nápoli	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2019
A Educação de Jovens E Adultos na formação inicial de pedagogos (as): significados, desafios e perspectivas na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará	tese	Eliábia de Abreu Gomes Barbosa	Universidade Federal do Ceará	2019
Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas	artigo	Jaqueline Ventura Maria Inês Bomfim	Universidade Federal Fluminense (UFF).	2015
Total de trabalhos: 04				

Fonte: Autora (2020)

O primeiro trabalho, tem como título “O Educador de Jovens e Adultos e sua Formação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais”, é uma dissertação de autoria de Rafaela Carla e Silva Soares. A pesquisa teve como objetivo compreender e analisar a formação do educador do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a perspectiva dos estudantes egressos que optaram pela Formação Complementar em EJA.

Buscou-se conhecer o perfil do educador de EJA egresso da FaE/UFMG para tanto foi realizado levantamento dos estudantes formados entre 2003 e 2013, foram aplicados questionários, entrevistas e foi feito um encontro/seminário com os sujeitos. A autora conclui que esta formação contribui para o desenvolvimento de uma sensibilidade para o trabalho com as especificidades da EJA sendo um diferencial no momento da inserção profissional dos egressos e também ressalta o protagonismo docente da EJA no âmbito da Faculdade de Educação da UFMG.

A pesquisa é pertinente, pois nos revela uma experiência de formação inicial voltada para EJA no curso de Pedagogia da UFMG tendo os egressos como sujeitos. São raras as experiências desse tipo sendo uma contribuição para refletir a formação do educador de EJA.

O segundo trabalho é uma dissertação intitulada de A formação inicial de professores e a Educação de Jovens e Adultos de Bruna Lorrany da Silva Di Nápoli. A dissertação busca relacionar formação inicial e Educação de Jovens e Adultos e discute o modo como a modalidade de EJA está inserida na formação inicial. A pesquisa tem como foco os futuros professores do curso de Pedagogia da FE/UFG.

A autora busca investigar de que forma a modalidade EJA está inserida na licenciatura em Pedagogia e quais os desafios da formação inicial do pedagogo para atuar na EJA. A autora utiliza como metodologias: revisão bibliográfica, questionários, sessões de grupo focal e estudo documental. Por fim, a autora conclui que no curso de Pedagogia existe a invisibilidade da EJA sendo o estágio curricular obrigatório o meio dos estudantes do curso de Pedagogia terem acesso à EJA.

A pesquisa permite situar a relevância da temática da formação inicial de professores quando se pensa na modalidade EJA por meio da experiência do curso de Pedagogia da FE-UFG. Neste sentido é preciso continuar refletindo sobre o espaço da formação inicial do pedagogo e a modalidade EJA nas universidades.

O terceiro trabalho é uma tese que tem como título A Educação de Jovens E Adultos na formação inicial de pedagogos (as): significados, desafios e perspectivas na Faculdade de

Educação da Universidade Federal do Ceará de autoria de Eliábia de Abreu Gomes Barbosa. A tese teve como objetivo analisar como a modalidade EJA foi trabalhada na formação inicial do (a) pedagogo (a) no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, no período de 2014 a 2017. A autora optou pela abordagem qualitativa e utilizou como metodologia entrevistas com os (as) pedagogos (as) em formação e egressos (as) do Curso; observação participante; levantamento das dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação; pesquisa documental e análise de documentos pertinentes.

A autora considera que a formação inicial no curso de Pedagogia para atuação na EJA, é precária e perpassa pela invisibilidade e subalternização da EJA no Curso de Pedagogia. Neste sentido ela também aponta que existem disputas políticas em âmbito federal que influenciam direta e indiretamente a formação inicial dos (as) futuros (as) pedagogos (as) para a atuação na EJA no contexto de um governo de extrema direita. A pesquisa contribui para uma reflexão sobre a necessidade da melhoria da formação inicial dos pedagogos nas universidades observando as disputas por políticas públicas de educação em específico para EJA.

O artigo “Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas” das autoras Jaqueline Ventura e Maria Inês Bonfim visa contribuir para o debate sobre o lugar ocupado pela Educação de Jovens e Adultos na formação inicial de professores promovida nos cursos de licenciaturas. As autoras retomam a legislação referente a formação de professores (LDBEN 9394/96) e as Diretrizes Curriculares de cursos superiores selecionados (História, Letras e Ciências Biológicas) assinalando lacunas e desafios a serem enfrentados.

Utiliza como referencial teórico a literatura de perspectiva crítica marxista. A autora numa perspectiva crítica insere a EJA e a formação docente nas licenciaturas num debate, mas estrutural de políticas públicas. A metodologia consiste em análise documental e bibliográfica.

As autoras concluem que a EJA ainda ocupa um lugar pouco destacado nas propostas curriculares de formação inicial e na produção científica acadêmica e avançam no debate ao problematizar as relações sociais de produção da existência e o projeto de sociedade que se busca construir considerando que os sujeitos da EJA são formados histórica e socialmente.

Considero este artigo pertinente pois revela que apesar de a EJA ser uma modalidade da Educação Básica e ter a licenciatura como os lócus dessa formação, não é considerada nas diretrizes das licenciaturas suscitando reflexões sobre a formação inicial e atrelada a formação continuada.

1.3.4 Formação de educadores da EJA

A pesquisa no banco da CAPES com o terceiro descritor levantou 726 trabalhos, sendo 349 teses e 377 dissertações. Grande parte tratada da formação inicial ou da formação continuada em espaços não formais de educação, na perspectiva da educação popular e atrelado aos movimentos sociais. Após análise dos títulos, foram selecionadas 03 pesquisas, que tratam do educador da educação de jovens e adultos e que tinham proximidade com a temática por mim pesquisada.

Na base do Scielo para o mesmo descritor foram encontrados 8 artigos, sendo 1 identificado como pertinente, ainda que não diretamente ligado à formação continuada de professores.

Tabela 5 - Trabalhos selecionados com o descritor Formação de educadores de EJA

TÍTULO	TIPO	AUTOR/A	UNIVERSIDADE	ANO
Elementos para construção das especificidades na formação do educador da EJA	tese	Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2013
Formação de Educadores de Jovens e Adultos: um olhar para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente no Município de Matina – BA	dissertação	Maria Luiza Ferreira Duques	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	2015
Educação de jovens e adultos: estudo sobre o processo de formação continuada de seus educadores'	dissertação	Pamela Rodrigues Altamor	Universidade Federal do Rio Grande	2017
Formação de Educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades	artigo	Leôncio José Gomes Soares Ana Paula Ferreira Pedroso	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2016
Total de trabalhos: 04				

Fonte: Autora (2020)

O primeiro trabalho selecionado é uma tese de Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva com o título: “Elementos para construção das especificidades na formação do educador da EJA”. Nesta pesquisa, a autora analisa quatro projetos de Ensino Fundamental em EJA da UFMG trazendo a discussão sobre as especificidades da formação do educador de jovens e adultos.

A autora também constrói um conceito denominado por ela de “ideias-forças” que estruturam o conceito de educação de jovens e adultos, sendo as seguintes ideias-força

instituidoras: centralidade do processo no educando, orientação permanente do educador por grupo multidisciplinar, contextualização histórica da EJA e do próprio projeto, realidade do educando como princípio pedagógico.

Fernanda Oliveira conclui que as ideias-força são elementos potenciais na construção do conjunto de especificidades do educador de EJA. A pesquisa é pertinente ao tratar das especificidades do educador de jovens e adultos, contribuindo para pensar as demandas da modalidade e a formação continuada.

O segundo trabalho intitulado “Formação de Educadores de Jovens e Adultos: um olhar para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente no Município de Matina – BA” de autoria de Maria Luiza Ferreira Duque é uma dissertação de mestrado profissional em Educação de Jovens e Adultos que investiga as necessidades formativas dos educadores da EJA do município de Matina, Bahia, tendo como produto a proposta de desenvolver ações que contribuam para a melhoria da qualidade dos processos formativos de educadores e educandos. A autora se referencia em autores que fazem parte do diálogo teórico da minha pesquisa como: Freire; Haddad e Di Pierro; Machado; Soares; Arroyo; Nóvoa; Ventura. A pesquisa também se pautou na abordagem qualitativa com delineamento no estudo de caso, com coleta e produção de dados por meio de observação com registro em diário de campo e de entrevista semiestruturada. A autora conclui a pesquisa evidenciando as principais demandas da formação do educador de EJA e chama atenção para as políticas públicas da EJA.

O terceiro trabalho destacado é uma dissertação que tem como título “Educação de jovens e adultos: estudo sobre o processo de formação continuada de seus educadores” de Pamela Rodrigues Altamor. O trabalho é pertinente para esta pesquisa, pois focaliza como temática a formação continuada para educadores da Educação de Jovens e Adultos – EJA. A investigação se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, sendo os dados produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas e destaca a escola como locus privilegiado de formação e o trabalho coletivo como instância de reflexão e pesquisa do professor. A autora conclui que é fundamental pensar em processos de formação continuada que tenham como propósito atender aos interesses dos professores da EJA considerando suas demandas e especificidades de atuação.

O artigo selecionado “Formação de Educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades” de autoria de Leôncio Soares e Ana Paula Pedroso é um trabalho pertinente, pois traz um debate que não é novo, mas relevante sobre a formação do educadores de jovens e adultos, baseado em um histórico de iniciativas muitas de base assistencialista que foi sistematicamente criticada por não preparar,

adequadamente, professores para trabalhar com essa população jovem e adulta. Os autores reafirmam a importância da constituição da EJA como campo pedagógico, tendo também os sujeitos da EJA como centro no processo de formação de professores no que se refere às suas especificidades e demandas, pertencentes às classes populares.

1.3.5 Formação de professores em serviço da EJA

Foram localizados 879 trabalhos com o descritor “Formação de professores em serviço da EJA”, na base da CAPES, sendo 456 dissertações e 423 teses. Contudo, muitos não se aproximavam do objeto de minha pesquisa. Após análise dos títulos e resumos, foram selecionados 2 trabalhos que mais se aproximavam da minha pesquisa. Na base do SCIELO para o mesmo descritor não foram encontrados artigos.

Tabela 6 - Trabalhos selecionados com o descritor Formação de professores em serviço

TÍTULO	TIPO	AUTORAS	UNIVERSIDADE	ANO
Formação Contínua em serviço: o olhar do professor	dissertação	Tatiana Pinheiro de Assis	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2014
A formação de professores em serviço e o regime colaborativo: o contexto de dois municípios da mesorregião do sul fluminense do Estado do Rio de Janeiro'	dissertação	Conceição Aparecida Fernandes Lima Panazzi	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	2016
Formação continuada e em serviço de professores da educação de jovens e adultos: a experiência do Centro Estadual de educação Magalhães Neto- Salvador- BA	dissertação	Lucia Santos Santos	Universidade do Estado da Bahia	2017
Total de trabalhos: 03				

Fonte: Autora (2020)

O primeiro trabalho é uma dissertação intitulada “Formação contínua em serviço: o olhar do professor” de Tatiana Pinheiro de Assis. Apesar de não ser sobre a modalidade EJA e sim sobre Educação Infantil, a pesquisa ajuda a refletir sobre os programas e projetos institucionais que tratam da formação continuada em serviço oferecida aos professores.

A pesquisa analisou a visão/percepção dos professores sobre os efeitos do programa de formação continuada implementado pela rede municipal e os impactos na atuação profissional

em sala de aula. O programa foi denominado de Horas de Trabalho no Desenvolvimento de Projetos e Pesquisas (HTPP), sendo regulamentado por lei municipal da cidade de Araçatuba /São Paulo. A autora verificou que os problemas encontrados no desenvolvimento do programa de formação continuada em serviço estão diretamente ligados às condições de trabalho dos professores.

O segundo trabalho selecionado foi a dissertação “Formação de professores em serviço e o regime colaborativo: o contexto de dois municípios da mesorregião do sul fluminense do Estado do Rio de Janeiro” de autoria de Conceição Aparecida Fernandes Lima Panizzi da UERJ. O trabalho é pertinente considerando que investiga a formação de professores em serviço por meio de programas envolvendo a parceria do governo federal e as políticas locais de formação desenvolvidas nos municípios.

O texto trata do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa de formação de professores que estava sendo desenvolvido em parceria com o Governo Federal em dois municípios. O trabalho contribui para uma importante reflexão sobre a necessidade de ampliar as condições de participação dos docentes nos processos de discussão, proposição e implantação de programas de formação de professores em serviço em parcerias.

A terceira dissertação selecionada foi a de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade Estadual da Bahia – UNEB de Lucia Santos Santos com o título “A formação continuada e em serviço de professores da Educação de Jovens e Adultos: a experiência do Centro Estadual de Educação Magalhães Neto - Salvador - BA”. O trabalho é pertinente para esta pesquisa, pois apresenta uma investigação sobre a formação continuada em serviço dos professores da EJA.

O objetivo do trabalho foi compreender como se desenvolveu a formação continuada e em serviço dos professores da EJA do Centro Estadual de Educação Magalhães Neto, localizado no município de Salvador-BA. A pesquisa se pautou na abordagem qualitativa pelo método do estudo de caso. Os procedimentos usados foram levantamento bibliográfico e documental, questionários e entrevista a educadores, coordenador e diretor da unidade e Coordenação de Jovens e Adultos.

O arcabouço teórico utilizado se aproxima da minha pesquisa ao referendar estudos dos autores: Arroyo (2006), Fávero (2006), Freire (1996; 1992; 2000; 1997; 1993; 2015), Gatti (2010), Lüdke e André (2014) e Soares (2001). A autora conclui apresentando uma proposta de intervenção para professores da EJA. O estudo mostrou o descompasso entre as determinações legais e a atuação da SEC-BA. A pesquisa, por ser um mestrado profissional, apresenta um diferencial ao construir uma proposta de intervenção de formação de professores

para EJA a ser apresentada à SEC-BA como produto da pesquisa, visando contribuir com o campo de formação de professores da EJA.

1.3.6 Programa de educação de jovens e adultos -PEJA

Foram localizados no banco da CAPES 50 trabalhos com o descritor “Programa de educação de jovens e adultos PEJA”, sendo 32 dissertações e 12 teses. Contudo, muitos não se aproximavam do objeto de minha pesquisa, uma vez que abordavam a formação continuada ligada a uma disciplina específica como matemática ou história. Alguns trabalhos eram anteriores à Plataforma Sucupira. Após análise dos títulos e dos resumos, 3 trabalhos foram selecionados. Na base do Scielo com o mesmo descritor encontramos 3 artigos que não se relacionavam com a pesquisa em tela. A tabela a seguir apresenta os dados de identificação desses trabalhos:

Tabela 7- Trabalhos selecionados com o descritor Programa de educação de jovens e adultos PEJA

TÍTULO	TIPO	AUTOR	UNIVERSIDADE	ANO
A trajetória do Projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo	dissertação	Vanessa Elsas Porfirio de Faria	Universidade de São Paulo (USP)	2014
Do PEJA ao CREJA, cartuns e afetos nas aulas à distância de matemática	dissertação	Américo Homem da Rocha	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	2015
“Despeja na EJA”: Reflexões acerca da migração perversa de jovens para o PEJA no município do Rio de Janeiro	dissertação	Amanda Guerra de Lemos	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	2017
Total de trabalhos: 03				

Fonte: Autora (2020)

O primeiro trabalho selecionado é uma dissertação de Vanessa Elsas Porfirio de Faria com o título: “A trajetória do Projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo”. Apesar de não ser uma dissertação que trata da cidade do Rio de Janeiro, é uma pesquisa pertinente pois revela a trajetória do projeto Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) e como foi construído o modelo de organização escolar no período de 2001-2009, na cidade de São Paulo.

Foram realizadas pesquisas documentais e entrevistas semiestruturadas. Para a autora, o Projeto CIEJA apresenta avanços consideráveis para a democratização do acesso à educação e o favorecimento de jovens adultos e idosos nos estudos. A autora conclui que fortalecer a gestão democrática da educação possibilita a construção de políticas públicas na EJA. A experiência do CIEJA de São Paulo nos ajuda nos desafios e limites de propostas para EJA.

O segundo trabalho intitulado “Do PEJA ao CREJA, cartuns e afetos nas aulas à distância de matemática” é uma dissertação de Américo Homem da Rocha Filho. Apesar de tratar especificamente da disciplina de matemática, a pesquisa apresenta o contexto do Programa de Jovens e Adultos (PEJA) e da escola exclusiva no CREJA, revelando por meio do seu currículo a importância da formação continuada dos professores para EJA. O autor apresenta um projeto pedagógico utilizando cartuns nas aulas de matemática com os alunos da EaD. A pesquisa inicialmente faz uma contextualização do CREJA e da modalidade EaD. O autor conclui que as apresentações das aulas de matemática, onde são utilizados os cartuns como um instrumento tornasse fundamental para a criação desse ambiente sócio afetivo, interferem positivamente no desempenho dos alunos.

O terceiro trabalho com o título “Despeja na EJA”: reflexões acerca da migração perversa de jovens para o PEJA no município do Rio de Janeiro de Amanda Guerra e uma dissertação que investiga o fenômeno juvenilização da Educação e Jovens e Adultos (EJA) no município do Rio de Janeiro.

A pesquisa analisou o processo de transferência de jovens entre 15 e 16 anos do ensino regular para o PEJA oferecido no horário noturno, esse procedimento foi denominado pela autora como “migração perversa”. A pesquisa é um estudo de caso realizado em 2016 e foram entrevistados jovens, professores regentes e a equipe diretiva-pedagógica.

O referencial teórico da pesquisa abrange Fávero, Gadotti, Arroyo, Abramo, Peregrino, Andrade e Rummert, entre outros, autores. A autora conclui que o PEJA tem sido utilizado predominantemente como política de correção do fluxo escolar. A pesquisa é pertinente ao apresentar o PEJA como política pública de EJA do município de Rio de Janeiro e discutir a questão dos jovens no PEJA.

Com base no levantamento realizado no banco de teses e dissertações da CAPES e no SCIELO ficou constatada a lacuna sobre a produção de trabalhos sobre o PEJA. Alguns outros trabalhos encontrados sobre o PEJA e o CREJA datam dos anos 2000 como a dissertação de Flora Prata Machado com o título Aluno do PEJ: quem é você, por onde você andou? de 2004 defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). A pesquisa teve como objetivo mapear e analisar as trajetórias escolares dos alunos matriculados na EJA,

especificamente no Projeto de Educação Juvenil - PEJ, em 2003. A dissertação aborda detalhadamente das etapas de um *survey* e apresenta considerações preliminares sobre as dimensões sociodemográfica, socioeconômica e cultural dos alunos a partir de dados quantitativos. O estudo ajuda no entendimento do contexto de criação e na política de atendimento do PEJ.

A dissertação de Maria Luiza Tavares. Benicio de 2006, intitulada “Percurso da Formação: a experiência de formação em serviço no Programa de Educação Juvenil (SME/RJ), no período de 1995-1997” defendida na Universidade Federal Fluminense (UFF). A autora atuou como “formadora” e elemento da equipe do Nível Central. A pesquisa relata a experiência da autora no PEJ revelando os espaços e sujeitos da formação em serviço sendo fundamental para o entendimento do PEJA como um programa específico que possibilitou experiências únicas de formação continuada.

O artigo Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) dos autores Osmar Fávero, Eliane Ribeiro Andrade e Ana Karina Brenner de 2007 trata do histórico do PEJ apresentando suas fases de desenvolvimento como política pública de atendimento a jovens e adultos e aborda a abrangência, estrutura e funcionamento do programa PEJA destacando seu currículo e especificidades de atendimento a modalidade EJA. O artigo é referência para o entendimento do histórico e funcionamento do PEJA.

A tese de autoria de Jaqueline Luzia da Silva de 2010 com o título “Permanência e desempenho na EJA: um estudo sobre eficácia escolar no Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro” defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

A tese teve como objetivo compreender as características de escolas de Educação de Jovens e Adultos consideradas eficazes no processo de alfabetização e na redução dos índices de evasão dos alunos. O estudo foi feito em três escolas da rede municipal que integram o PEJA e foram realizadas entrevistas além de observação em sala de aula durante um ano letivo. A autora considera que as escolas que alcançam resultados positivos e com a permanência dos alunos na EJA apresentam diferentes combinações de características que vão desde adequada infraestrutura até a aprendizagem significativa para os alunos. O estudo é muito pertinente para o entendimento do histórico PEJA e de sua inserção na política pública do Rio de Janeiro.

Outros trabalhos mais recentes sobre a PEJA\CREJA são de Fatima Valente: “O CREJA nos tempos de ontem e Hoje de 2019” sendo um artigo que compõem o Livro Experiências Pedagógicas em um Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos publicado em 2019 organizado por Fátima Valente, Daniel de Oliveira e Neyla Tafakgi. O

artigo apresenta o histórico da implantação e existência do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA) apresenta aspectos gerais dos estudantes atendidos, a proposta pedagógica, o currículo praticado no CREJA, as metodologias semipresenciais e EAD e aponta os principais desafios atuais do CREJA. O artigo possibilita e pertinente e possibilita o entendimento da estrutura e funcionamento do CREJA e de sua escola exclusiva.

Por fim, artigo “O Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro” – apontamentos para uma conversa de Amanda Guerra de Lemos publicado no ANAIS do XI Simpósio de Formação Docente - SIMPOED Trabalho, Meio Ambiente e Compromisso Social de 2017 na Universidade Federal de Ouro Preto- UFOP. No artigo a autora apresenta o PEJA destacando o como uma política diferenciada de atendimento a modalidade EJA apresenta seu histórico e suas potencialidades analisando a organização do PEJA.

Estas pesquisas contribuem à medida que trazem importantes reflexões sobre a política de implementação da EJA na rede municipal do Rio de Janeiro, além de apontarem lacunas na pesquisa sobre a EJA e indicarem caminhos para novas pesquisas.

Diante do levantamento feito por categorias no banco de teses e dissertações da CAPES e no SCIELO constatada a inexpressiva produção sobre formação continuada de professores para EJA realizei uma busca por trabalhos publicados pela Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), busquei no www.anped.org trabalhos relacionados à formação continuada de professores para EJA, a busca feita especificamente no Grupo de Trabalho GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Vale destacar que a princípio as produções da área de EJA estavam dispersas, fazendo parte do GT 6 - Educação Popular e GT 3 - Movimentos sociais e Educação. Somente em 1999 foi criado o GT18, denominado Educação de Pessoas Jovens e Adultas, estimulando a produção e participação de muitos pesquisadores da área específica.

Destacamos a importância do GT - 18 da Anped enquanto espaço de discussão, de formação e fortalecimento das ações político-pedagógicas direcionadas aos profissionais da educação que atuam com a EJA.

No levantamento realizado no site eletrônico da Anped, por reuniões da associação no período de 2008 a 2019, focalizando os trabalhos específico do GT18, encontramos alguns trabalhos que abordam a formação inicial de educadores de EJA e outros que apenas tangenciam a formação continuada, tema da pesquisa em tela. Neste sentido, busquei nas reuniões nacionais (31º, 32º, 34º, 35º, 36º, 37º, 38º e 39º) e destaquei 3 trabalhos que se aproximavam do meu interesse de pesquisa.

**Tabela 8 - Trabalhos selecionados no Grupo de trabalho de Pessoas Jovens e adultas
(GT 18) da ANPED**

TÍTULO	TIPO	AUTOR	LOCAL	ANO
A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos	artigo	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) Reunião Anual 31°	2008
O permanente amadorismo em EJA: a experiência da formação de educadores em educação de jovens e adultos no município do Rio de Janeiro	artigo	Ana Cristina Ribeiro Couto	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) Reunião Anual 32°	2009
Formação Docente na Educação de Jovens e Adultos :um ensaio problematizando a modalidade a distância, um curso com processos avaliativos e a produção escrita sobre intervenções educativas	ensaio	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) Reunião Anual 34°	2011
Total de trabalhos: 03				

Fonte: Autora (2020)

Encontramos na edição de 2009, a 32° Reunião Nacional, ocorrida em Caxambu - Minas Gerais, um trabalho que tem relação com a presente pesquisa. O texto é de Ana Cristina Ribeiro Couto, com o título: “O permanente amadorismo na EJA: a experiência da formação de educadores em educação de jovens e adultos no município do Rio de Janeiro” que traz o relato de práticas observadas na formação continuada oferecida a professores do município do Rio de Janeiro em EJA (PEJA), fazendo uma crítica e mostrando a necessidade de uma formação continuada que atenda às especificidades da EJA.

Na 31° Reunião Nacional ANPED, de 2008, destacamos o trabalho de Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin com o título “A Construção da docência na Educação de Jovens e Adultos”. É um trabalho derivado de sua pesquisa de doutorado “A constituição da docência entre professores da escolarização inicial de Jovens e Adultos”. Apesar de não ser um trabalho sobre a formação continuada é pertinente o entendimento sobre as particularidades do exercício docente na EJA.

A autora tomou como referência professores da rede municipal de Santa Catarina, examinando modos de lidar com os sujeitos e as práticas pedagógicas adotadas na EJA. Foram feitos também uma análise dos documentos legais, questionários e técnica de grupo focal. A

autora argumenta que a constituição da docência na EJA se dá nas relações com os sujeitos e com os elementos inscritos nas práticas cotidianas do exercício do trabalho. O tornar-se professor/a se faz no caminhar em um processo de construção de um estatuto próprio de EJA. Por fim ela defende uma formação que contemple as particularidades da EJA como conhecimentos e saberes teórico-metodológicos próprios, que permitam pensá-la como campo pedagógico e área de pesquisa.

Na 34ª Reunião Nacional Anped, de 2011, destacamos o trabalho de Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, com o título: “Formação Docente na Educação de Jovens e Adultos: um ensaio problematizando a modalidade a distância, um curso com processos avaliativos e a produção escrita sobre intervenções educativas”. O trabalho é um ensaio que analisa um processo formativo referente ao curso de aperfeiçoamento de professores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Diversidade, desenvolvido pela UFSC, na modalidade EaD. A autora articula a problematização da formação continuada de professores para EJA, a modalidade a distância e um curso com processos avaliativos e a produção de escrita sobre intervenções educativas.

Maria Hermínia faz algumas inferências com base no estudo realizado e destaca a importância da formação de docentes e educadores da EJA pautada nas concepções emancipatórias e filosóficas considerando a diversidade e o mundo do trabalho, sendo fundamental avançar no estabelecimento de políticas de formação inicial e continuada de professores da EJA que considerem o perfil dos sujeitos de EJA.

Os trabalhos acima citados oferecem importantes contribuições para a minha pesquisa uma vez que tratam da formação docente para EJA. Contudo, com a revisão bibliográfica realizada, percebo ainda um número muito reduzido de trabalhos que tratam especificamente da formação continuada e em serviço para professores da EJA. Tal fato pode se justificar pela pouca visibilidade que a Educação de Jovens e Adultos apresenta no cenário educacional brasileiro e pelo lugar subalterno que ocupa nas produções acadêmicas nas universidades.

Neste sentido, devido à ausência ou à pouca discussão sobre EJA nos cursos de Pedagogia, licenciaturas e na pós-graduação, Soares (2008) assinala que embora já exista um certo movimento ainda inicial dentro de alguns programas, as faculdades de educação ainda não percebem a EJA dentro de seu próprio currículo.

Segundo Machado (2000, p.16) "há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, seja nos cursos de pós-graduação e extensão". Em uma de suas pesquisas, Soares (2008)

indicou que até o ano de 2006 havia no Brasil uma significativa ausência da discussão sobre EJA nas variadas licenciaturas.

Com relação à área acadêmica um desafio permanece: o de inserir a EJA na agenda de pesquisa e produção do conhecimento das universidades considerando suas especificidades e contribuindo para a construção de um estatuto teórico metodológico próprio para esta modalidade.

Neste sentido, este trabalho busca contribuir com a produção de pesquisas sobre a educação de jovens e adultos. Assim, proponho olhar para a questão específica da formação continuada de professores da EJA.

Com base no presente levantamento bibliográfico foi possível constatar a escassez de produção de trabalhos com o tema da formação continuada para professores da educação de jovens e adultos. Os estudos aqui selecionados revelam experiências significativas para o campo da EJA e remetem a necessidade de se repensar os currículos dos cursos de Pedagogia de forma a contemplar a EJA. Apontam insuficiência dos conhecimentos produzidos em relação à formação continuada e também inicial para atuação na modalidade.

Os trabalhos destacados apresentam referencial teórico e metodologias que se aproximam da pesquisa por mim desenvolvida além de apresentar aspectos pertinentes à docência na EJA como: os processos formativos vivenciados pelos professores que atuam na EJA considerando demandas do cotidiano destes profissionais e os saberes construídos na relação entre os pares, a possibilidade de construção de um processo de formação continuada com base na participação e no trabalho coletivo na escola em serviço e a apresentação de experiências que reforçam as especificidades da modalidade EJA e o papel do professor enquanto investigador de sua própria prática.

2 ALGUNS PONTOS DE PARTIDA: O CAMPO EMPÍRICO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Este capítulo tem como finalidade descrever os caminhos percorridos para a realização da pesquisa. Tendo como base a questão norteadora e os objetivos do estudo, são apresentados, o campo e os sujeitos da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos escolhidos para a obtenção e análise dos dados.

2.1 Situando o campo empírico e os recursos metodológicos: primeiros contatos com o campo e a coleta de informações

Para realizar a pesquisa, foi escolhido como campo empírico o Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), um espaço educativo de formação continuada de professores que contém uma escola exclusiva de EJA e pertence à Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade do Rio de Janeiro.

Além de ser um espaço educativo exclusivo de EJA, destaca-se uma outra razão para a escolha deste campo que reside na inserção do CREJA no contexto da complexa rede de ensino municipal do Rio de Janeiro.

No que se refere à estrutura, organização e funcionamento e atendimento dessa rede de ensino, cabe destacar que, conforme dados de dezembro de 2019, disponíveis no site oficial da prefeitura do Rio de Janeiro, ela possui um total de 1.540 unidades escolares em funcionamento, atendendo um total de 626.778 alunos e mobilizando 39.017 professores e 13.968 e funcionários de apoio administrativo, o que a caracteriza como a maior rede de educação da América Latina. Podemos observar nas tabelas abaixo o detalhamento da rede.

Tabela 9- Total de unidades escolares por tipo de atendimento

Unidades por tipo de atendimento									
Creche/E DI - unidades de Educação Infantil	Escolas/C IEP com atendimento exclusivo de Educação Infantil	Unidades exclusivas de Ensino Fundamental I	Unidades exclusivas de Ensino Fundamental II	Unidades com mais de uma modalidade e / segmento	Educação Especial Exclusiva	EJA Exclusiva	Escolas Municipais Olímpicas Cariocas (Ensino Fundamental I)	Escolas Municipais Olímpicas Cariocas (Ensino Fundamental II)	Escolas Municipais de Aplicação Carioca (Ensino Fundamental I)
526	8	228	224	552	4	2	2	5	28

Fonte: Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acessado em 19 de dezembro de 2019

Conforme apresentado na tabela acima, a rede municipal possui 552 unidades com mais de uma modalidade/segmento, podendo ser incluídas nestas o ensino fundamental I (atendendo às turmas do 1º ao 5º ano), o ensino fundamental II (atendendo às turmas do 6º ao 9º ano) e EJA com oferta do PEJA, foco desta pesquisa. No entanto, a tabela não disponibiliza dados quantitativos sobre as unidades que atendem especificamente ao PEJA, apenas contabiliza as 2 escolas exclusivas de EJA. A primeira escola exclusiva de EJA funciona dentro do CREJA e as escolas exclusivas são denominadas de Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), regidas pela Lei Municipal nº 5.977\2015.

Já na tabela a seguir, também disponibilizada no site da SME, há informações específicas sobre a quantidade de alunos matriculados na modalidade EJA, um total de 21.876 alunos. Assim, podemos observar um quantitativo menor de matrículas em comparação com os outros segmentos e até mesmo em relação ao projeto de correção de fluxo. Vale destacar aqui que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no ensino fundamental e no ensino médio.

Tabela 10 - Total de alunos por segmento

Total de alunos por segmento					
Educação Infantil: Creche e Pré-escola	Ensino Fundamental	Educação Especial: Classe Especial	Projetos de correção de fluxo	Educação de Jovens e Adultos	Total
153.038	423.004	4.061	24.808	21.876	626.778

Fonte: Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acessado em 19 de dezembro 2019

E, como se observa também, o número de alunos atendidos por esse sistema municipal é de 626.778, conferindo características muito especiais a essa rede de ensino, tanto em termos de tamanho quanto de complexidade socioespacial. Vale destacar também o percentual de alunos atendidos em tempo integral, que é de 34,17%, contra 65,83% em horário parcial. No que se refere à EJA são atendidos 21. 876 estudantes. Na tabela de detalhamento abaixo o CREJA aparece na categoria atendimento a alunos em tempo parcial com o total de 304 alunos atendidos.

Tabela 11 - Quantitativo de alunos em atendimento em tempo integral e parcial

Detalhamento

	Total de alunos elegíveis para tempo integral	Total de Alunos em tempo parcial	Total de alunos em tempo integral	% em tempo integral
1	28006	18075	12342	44,07%
2	42838	34375	11490	26,82%
3	45946	31847	18307	39,84%
4	59333	37990	28251	47,61%
5	48473	39906	12057	24,87%
6	39300	26168	15371	39,11%
7	79618	63211	22432	28,17%
8	66166	50690	21299	32,19%
9	68813	45487	27415	39,84%
10	87904	68775	24358	27,71%
11	13859	10322	4931	35,58%
CREJA	0	304	0	0,00%
Total geral	580.256	427.150	198.253	34,17%

Fonte: Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acessado em 19 de dezembro de 2019

Em relação ao quantitativo de professores, encontramos também um número expressivo, compatível com a grandiosidade que essa rede municipal apresenta: são 39.017 professores, sendo 36.810 atuando diretamente nas escolas. Neste cenário encontram-se professores trabalhando em regimes de trabalho diferenciados, conforme podemos observar na tabela abaixo. A maior parte dos que atuam nos anos iniciais do EF cumpre um regime de 22 horas e meia semanais de trabalho e aqueles que ingressaram em concursos mais recentes possuem um regime de 40 horas semanais de trabalho.

Podemos observar que as tabelas não mostram dados específicos sobre os professores que atuam no PEJA, sendo, no entanto, encontrados dados referentes aos professores que atuam no CREJA.

Tabela 12 - Quantitativo de professores na rede

Cargo	Carga Horária	Quantitativo de Professores
Professor de Educação Infantil	22,5h	2.356
	40h	3.359
Professor Adjunto de Educação Infantil	40h	1.273
Professor de Ensino Fundamental - Anos Finais	40h	3.339
Professor de Ensino Fundamental - Anos Iniciais	40h	3.573
Professor I	16h	11.701
	30h	160
Professor II	22,5h	11.579
	40h	1.677
Total da Rede		39.017

Fonte: Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acessado em 19 de dezembro de 2019

Ao analisarmos o quantitativo de professores por lotação nas unidades escolares de acordo com as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) encontramos o CREJA com um total de 26 professores, sendo 2 professores dos anos iniciais do ensino fundamental com carga horária de 40 horas, 9 professores II (que atuam também nos anos iniciais) com carga horária de 22h e meia, e 15 professores I (formados para atuarem nos anos finais do ensino fundamental), com carga horária de 16 horas. Conforme tabela abaixo podemos observar que no CREJA o maior número é de professores de 16 horas, seguido dos professores 22h e meia. É possível relacionar esses números ao fato de que essa era a carga horária de trabalho predominante nessa rede até o ano de 2011, quando gradativamente foi sendo implementada a carga horária de 40h semanais.

Os sujeitos da pesquisa que atuam no CREJA, no âmbito da escola exclusiva de EJA, também atuam em outras unidades escolares e alguns em outras redes municipais ou estaduais. Outra particularidade comum aos sujeitos da pesquisa é que todos os entrevistados passaram

pelo processo de requisição e por uma seleção para atuar no CREJA. Abordarei alguns aspectos dessa particularidade nos tópicos seguintes a este capítulo.

No que se refere à organização e finalidade dessa rede de ensino, é possível verificar nas informações divulgadas no site oficial da prefeitura, que a Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro é responsável pelo ensino público da educação infantil, do ensino fundamental (1º ao 9º ano) e da educação de jovens e adultos, e tem como objetivo elaborar a política educacional para esse município, assim como coordenar a sua implementação e avaliar os seus resultados (RIO DE JANEIRO, 2020).

Em termos de estrutura interna, a SME é composta pela secretária municipal de educação, por uma chefe de gabinete e uma subsecretária de ensino e um subsecretário de gestão. Acompanham essa estrutura central temos os conselhos: Conselho Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e o Conselho Municipal de Alimentação Escolar, conforme dados atualizados de março de 2020 que constam no site eletrônico oficial da prefeitura do Rio de Janeiro (<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>).

Fazem parte da SME também as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) que acompanham o trabalho das escolas localizadas por regiões geográficas, totalizando 11 CREs. Vale destacar nesta estrutura que o CREJA até o ano de 2019 esteve ligado à Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA), conforme organograma (Decreto nº 45.635 de 25 de janeiro de 2019), sendo essa estrutura modificada com a extinção recente da GEJA pelo Decreto nº 47138 publicado no Diário Oficial de 12 fevereiro de 2020. Quanto ao CEJA – Maré, este permaneceu ligado à 4ª CRE.

Ainda com relação à estrutura cabe destaque ao Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA)¹⁰, que é o órgão da SME responsável pela Educação Especial. Ele auxilia o trabalho das 11 CREs no sentido de garantir atendimento educacional aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, promove

¹⁰ O IHA mantém professores atuando no Centro Integrado de Atendimento ao Deficiente Mestre Candeia (CIAD), localizado na Avenida Presidente Vargas, n.º1997- Centro. Neste espaço são oferecidas oficinas de Artes Visuais, Cerâmica, Teatro, Dança, Música e Artes Integradas destinadas a jovens (maiores de 18 anos) e adultos matriculados no sistema de cadastro do CIAD. As oficinas têm por objetivo oferecer espaços de trabalho com linguagens artísticas, visando o desenvolvimento do processo de criação, comunicação, expressão, integração, conhecimento em arte e pela arte e favorecer a inclusão de jovens e adultos com deficiência nos espaços culturais da cidade (museus, teatros, centros culturais, galerias etc.), com vistas à formação de plateia.

Fonte: <https://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao>.

ações de formação inicial e continuada para os profissionais da educação através da realização de cursos, palestras, oficinas, seminários e demais ações, acompanhando as diretrizes e metas propostas pela política nacional de Educação Especial (RIO DE JANEIRO, 2020).

Faz parte também da estrutura organizacional da SME a Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire – E/EPF, criada pela Prefeitura do Rio de Janeiro por meio do decreto nº 35.602 de 09 de maio de 2012. Dentre suas competências está planejar e implementar a Política de Formação do Professor, contemplando ações de formação continuada para os professores em exercício, nas modalidades presencial, semipresencial e a distância (RJ, Decreto 35602/12, p. 4). Hoje é chamada de Escola de Formação Paulo Freire e seu campo de atuação abrange a formação de professores e inclui também a formação continuada do corpo técnico-administrativo e os gestores que trabalham tanto nas escolas quanto na SME.

Vale destacar que a Escola de Formação Paulo Freire também promove formação continuada para os professores do PEJA, assim como as CREs realizavam em parceria com a GEJA até sua extinção em 2020. Neste trabalho serão analisadas apenas as ações de formação continuada realizadas no CREJA.

2.2 Primeiros contatos com o campo

No mês de maio de 2019, foi realizado o primeiro contato com a coordenação pedagógica do CREJA, no mês de comemoração dos seus 15 anos. Nesse contato visitei a instituição, observando suas exposições e participando de sua programação de aniversário. Ainda no mês de maio fui recebida pela diretora Fátima Valente e pelo Coordenador Pedagógico Daniel Oliveira para uma primeira conversa. Na oportunidade, apresentei meu projeto de pesquisa ao coordenador do CREJA, que me informou que seria necessário obter uma autorização da SME para iniciar a pesquisa, não sendo possível utilizar a autorização de pesquisa já concedida ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação e a Profissão Docente (GEPROD), coordenado pela minha orientadora, que realizava um estudo no âmbito das escolas da rede.

Ao entrar em contato com o setor Convênios de Pesquisa da SME, fui orientada a seguir a Portaria E/SUBE nº 2 publicada em 02 de fevereiro de 2019, sendo necessário a abertura de um processo. Assim, após a abertura do processo, aguardei o parecer. No mesmo período também aguardava o parecer favorável da Plataforma Brasil, considerando que o parecer da Plataforma Brasil deveria ser anexado ao processo como um dos pré-requisitos para sua aprovação.

Após cumpridas as exigências do processo, a pesquisa foi autorizada em outubro com a emissão de um ofício de autorização. Ao retornar ao CREJA em outubro fui recebida pela nova diretora que havia assumido o cargo em setembro. Na ocasião ela me orientou a entrar em contato com o coordenador para combinar os dias e o processo de início da pesquisa. O processo de troca de gestão já estava previsto e não alterou os projetos e pesquisas em curso no CREJA. Assim sendo, entrei em contato por e-mail com o coordenador e foi agendado um dia para conversarmos e iniciar a pesquisa de campo.

Dessa forma a pesquisa de campo foi iniciada em 04 de outubro, após ficar acordado com o coordenador os dias de observação dos Centros de Estudos (CEs) dos professores¹¹ e a disponibilidade para pesquisar no Centro de Memória recém inaugurado.

O atraso na autorização para iniciar a pesquisa no campo empírico interferiu no desenvolvimento da presente pesquisa, visto que o cronograma inicial teve que ser alterado de maio para outubro e os contatos tiveram que ser retomados com a equipe gestora do CREJA. Inicialmente, havia sido acordado além da observação dos CEs, o acompanhamento das formações continuadas externas providas pelo CREJA em parceria com a GEJA.

Com o atraso no início da pesquisa, o acompanhamento das formações externas não foi possível e as etapas da investigação tiveram que ser revistas. Além disso, parte dos projetos e formações internas já haviam sido realizadas, o que culminou em ajustes no objeto de pesquisa e no percurso de realização da investigação.

Com relação à documentação, só pude ter acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do CREJA após ter iniciado a pesquisa de campo, sendo sua leitura permitida somente no local. O documento possui 96 páginas, com vigência 2017-2021.

A pesquisa dos demais documentos como leis, pareceres, atas, projetos, currículos, monografias foi dificultoso considerando que o Centro de Memória, apesar de inaugurado, ainda necessitava de organização e exposição do acervo. Foi necessário agendar um horário com a responsável pela Sala de Leitura e combinar um local para leitura do documento. Alguns documentos foram lidos a partir do site oficial da prefeitura do Rio de Janeiro e da página eletrônica do CREJA.

Dessa forma, o foco da investigação, que incluía a análise das ações de formação continuada de professores também promovidas externamente, foi direcionado para a proposta e ações de formação continuada de professores ocorridas internamente no CREJA. Tal

¹¹ Os CEs estão organizados em dois dias semanais, sendo os CEs de quinta-feira destinados aos professores de Línguas Estrangeira, Linguagens Artísticas e Educação Física e os de sextas-feiras aos CEs dos professores de todas as disciplinas.

redirecionamento incluiu ter como foco maior para a observação dos Centros de Estudos (CEs) e das muitas ações internas típicas de final de ano letivo, no caso do CREJA, final do trimestre letivo.

Buscou-se, assim, analisar a proposta de formação continuada de professores em serviço, observando as ações internas do CREJA, identificando as concepções de formação continuada.

2.3. O trabalho de campo e os sujeitos da pesquisa

Ao iniciar a observação dos CEs fui conhecendo os professores do PEJA I e PEJA II, bem como a equipe de orientação e coordenação do semipresencial e da EaD. Assim, nos intervalos dos CEs fui contatando os professores para as entrevistas e encontrei disponibilidade em quase todos, pois se dispuseram a ser entrevistados nos intervalos dos CEs e das aulas. Fizeram questão de disponibilizar tempo para conversarem comigo sobre suas trajetórias na EJA e sobre suas atuações no CREJA.

Escutá-los foi uma grande honra e um momento de grande satisfação para mim, enquanto professora e pesquisadora da EJA. Portanto, nada mais adequado que a análise de conteúdo destas entrevistas seja realizada de forma a ser divulgada, proporcionando a reflexão e o conhecimento de novas propostas curriculares para o trabalho pedagógico com a EJA.

Considerando o foco desta pesquisa, foram selecionados os professores do PEJA I e PEJA II que atuam na escola exclusiva do CREJA e participam regularmente dos seus CEs. Foram entrevistados dez professores do CREJA, sendo dois do PEJA I e oito do PEJA II. Foram também entrevistados quatro professores que ocupam cargos na equipe diretiva, sendo dois orientadores pedagógicos (PO), um coordenador e uma diretora.

As entrevistas por mim realizadas permitiram a identificação das concepções de formação continuada e o entendimento das ações de formação continuada interna.

Elas foram realizadas, na maioria, na sala da coordenação e algumas nas salas de aula dos próprios professores. Os espaços foram propícios e, considerando a individualidade, foi possível perceber uma maior liberdade dos entrevistados em falar das dificuldades e das ações promovidas pelo CREJA. Sou grata pela disponibilidade desses professores por abrirem espaços em suas rotinas de trabalho em um final de ano letivo, sempre atarefado, para contribuírem com a minha pesquisa.

O tempo de duração das entrevistas variou entre 30 minutos a 1h 30 minutos. O roteiro da entrevista foi composto por perguntas classificadas por três temas: trajetória e atuação profissional, formação continuada e em serviço e ações desenvolvidas pelo CREJA.

Considerando possíveis problemas que podem surgir, envolvendo questões éticas, foi assinado o termo de consentimento livre e esclarecido. Em consonância com a Resolução 510 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), as identidades dos professores entrevistados se mantiveram em sigilo para que o material produzido a partir das entrevistas pudesse contribuir para a discussão sobre a temática. Destaco que a decisão pela não identificação dos sujeitos não foi colocada em discussão com os entrevistados, considerando que o TCLE formalizado já previa o sigilo indenitário.

Dessa forma os professores terão resguardadas suas identidades nominais e serão identificados, no corpo desta dissertação, por nomes fictícios. Para a escolha dos nomes fictícios usei como critério nomes de professores que trabalham ou já trabalharam com a EJA em outras redes, em outros contextos de lutas pela escola pública e pelo direito à escolarização de jovens e adultos que, de alguma forma, marcaram minha trajetória acadêmica e profissional. Tais professores, assim como os sujeitos da pesquisa, tinham um forte compromisso com a escola pública e desenvolviam uma prática pedagógica comprometida com as especificidades da educação de jovens e adultos. Além do nome fictício, os professores foram diferenciados pelos segmentos de atuação: PEJA I e PEJA II.

Serão também omitidas das transcrições informações que poderiam identificá-los, tais como o turno em que trabalham e nome dos alunos. O Termo de Compromisso Livre Esclarecido, o roteiro de observação e o roteiro de entrevista estarão anexados ao final deste trabalho. Levando em conta o debate sobre o uso dos termos “educador” e “professor”, optamos por utilizar aqui “professor” com o sentido de marcar o professor da educação formal.

2.3.1 O perfil dos professores – sujeitos da pesquisa

A partir das entrevistas realizadas com quatorze professores do CREJA foi possível traçar um perfil que se encontra sintetizado na tabela abaixo.

Tabela 13 - Perfil dos professores a partir das entrevistas realizadas

Professores do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos -CREJA							
Professores	Segmento do PEJA	Idade	Formação Inicial e Continuada	Primeira experiência com a EJA	Anos aproximados de atuação docente	Anos aproximados de experiência na EJA	Anos aproximados de experiência no CREJA
Márcia	PEJA I	Entre 46 e 65 anos	Curso Normal \ graduação\ pós graduação	Supletivo Rede Estadual	35 anos	32 anos	12 anos
Aline	PEJA I	Entre 35 e 45 anos	Curso Normal \ graduação	CREJA	11 anos	3 anos	3 anos
Celso	PEJA II	Entre 46 e 65 anos	Curso normal \ graduação	SESI-Classes Anexas	35 anos	25 anos	15 anos
Simone	PEJA II	Entre 35 e 45 anos	graduação\ pós - graduação	CREJA	8 anos	7 anos	7 anos
Renata	PEJA II	Entre 46 e 65 anos	curso normal \ graduação	PEJ-RJ	35 anos	21 anos	8 anos
Otávio	PEJA II	Entre 46 e 65 anos	graduação\ pós graduação	PEJA- RJ	16 anos	11 anos	3 anos
Roberto	PEJA II	Entre 46 e 65 anos	graduação\ pós graduação	SESI-Ensino Supletivo	24 anos	5 anos	2 anos
Vanessa	PEJA II	Entre 46 e 65 anos	curso normal \ graduação	CREJA	14 anos	4 anos	4 anos
Aparecida	PEJA II	Entre 46 e 65 anos	graduação\ pós graduação	PEJA-RJ	16 anos	3 anos	3 meses
Adriana	PEJA II	Entre 46 e 65 anos	graduação\ pós graduação	SESI	22 anos	19 anos	4 anos

Fonte: Autora (2020)

A partir da tabela acima que mostra alguns dados do perfil dos professores do CREJA podemos constatar que apenas quatro professores possuem mais de dez anos de experiência com EJA. Esse dado chama a atenção para a instabilidade de permanência e atuação docente na modalidade EJA.

Quanto à formação inicial destaca-se que oito professores fizeram o curso Normal, dando continuidade com a graduação, no nível superior. Muitos fizeram especialização lato sensu e três possuem mestrado.

Todos os professores entrevistados possuem mais de 3 anos de atuação docente não estando, portanto, em estágio probatório. Já em relação aos anos de experiência na EJA, a maior parte possui menos de 10 anos. Apenas uma professora possui 32 anos de experiência nessa modalidade de ensino, tendo atuado no antigo supletivo da rede estadual de educação. Como já dito no início dessa dissertação, o CREJA é um espaço educativo recente, tendo sua inauguração em 2004, logo, os anos de atuação dos professores do CREJA variam até, no máximo, 15 anos. Temos desde um professor que está atuando na escola exclusiva do CREJA desde sua inauguração até outros que estão há menos de um ano. A maior quantidade de professores entrevistados são os que atuam no PEJA II (anos finais do Ensino Fundamental) e são professores de disciplinas específicas que, em sua maior parte, atuam em outra ou outras escolas além da escola exclusiva do CREJA.

Outro dado que considero importante para a leitura da análise das entrevistas foi descobrir durante a própria entrevista que todos os sujeitos da pesquisa tiveram experiências de atuação no ensino regular e na Educação Infantil e nenhum iniciou sua carreira no magistério atuando na EJA. Muitos já exerceram a função de docentes em turmas dos anos iniciais e em turmas de 6º ao 9º ano em outras redes públicas no Estado do Rio de Janeiro. Isso porque não existe um concurso específico para atuar na modalidade EJA.

Nos depoimentos foi revelado que os cargos de equipe gestora no CREJA são assumidos a convite e que os professores que atualmente estão na equipe gestora do CREJA, de alguma forma, tiveram algum tipo de experiência em outros cargos no CREJA como apoio a direção e coordenação. Vale destacar que os cargos de professor orientador (PO) e Coordenador Pedagógico possuem regulamentação normativa da SME sendo o cargo de orientador pedagógico (PO) existente somente no PEJA. Adianto esse dado que será discutido mais à frente, tendo em vista o processo de seleção e requisição e convite para o professor atuar no CREJA.

Apresento a seguir uma pequena descrição dos sujeitos que participaram da pesquisa.

Márcia fez Curso Normal e graduação em Pedagogia e possui pós-graduação pelo Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica (CESPEB) da UFRJ, especialização com ênfase em Educação de Jovens e Adultos. Iniciou como docente na rede estadual, trabalhando com ensino fundamental regular e depois continuou trabalhando somente com Ensino Supletivo na mesma rede. Ainda na rede estadual trabalhou por dois anos como professora do Curso Normal. Iniciou na rede municipal do Rio de Janeiro com sua segunda matrícula, trabalhando com turmas de primeiro segmento regular e em 2007 ingressou no CREJA, dando aula para o PEJA I. Atualmente só trabalha no CREJA.

Aline iniciou como docente trabalhando em creche e no Ensino Fundamental primeiro segmento em escola particular. Em 2010 ingressou por concurso público na rede municipal do Rio de Janeiro, trabalhando com 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Trabalhou também com Educação Infantil, turmas de 4 e 5 anos, e, ao sair da Educação Infantil, ingressou em 2017 no CREJA, trabalhando com o PEJA I bloco II. É formada em Pedagogia.

Celso possui como formação inicial o curso Normal. Em seguida cursou licenciatura. Iniciou na rede pública do Rio de Janeiro como professor primário em 1979. Possui duas matrículas nessa rede, uma como professor I e outra como professor II. Trabalhou no PEJA e ingressou no CREJA em 2004, quando foi inaugurada a escola exclusiva do CREJA.

Simone possui licenciatura em teatro, pós-graduação lato sensu em Docência do Ensino Superior e mestrado profissional do curso de Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Ingressou na rede municipal do Rio de Janeiro em 2011, trabalhando no ensino fundamental regular. Em 2012 entrou no CREJA trabalhando com as turmas da PEJA I e II com matrícula de professor I (16 horas). Em 2016 adquiriu sua segunda matrícula de professor do ensino fundamental 40 horas e passou então a atuar na sala de leitura do PEJA.

Renata fez o curso Normal e depois fez Ciências Sociais na Universidade Federal Fluminense (UFF). Iniciou como docente na rede estadual, na década de 1970, com turmas do primeiro segmento, depois ingressou no município do Rio de Janeiro. Foi convidada para trabalhar na SME com a supervisão do Programa de Educação Juvenil (PEJ) anterior ao Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Ingressou em 2011 no CREJA, atuando no PEJA II.

Otávio possui licenciatura em Educação Física. Ingressou na rede municipal do Rio de Janeiro em 2003, com a matrícula de professor I trabalhando com turmas do ensino fundamental regular. Em 2008 começou a atuar no PEJA e, em 2017, ingressou no CREJA.

Roberto, formado inicialmente em Engenharia Civil, trabalhou como engenheiro, tendo cursado depois bacharelado e licenciatura em Geografia. Possui mestrado em Geografia.

Iniciou no magistério dando aula de Matemática para o ensino médio, atuou em escola particular dando aula de Geografia e, na rede estadual, atuou no supletivo. Foi também professor substituto no curso de Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Em 1999 ingressou na rede municipal do Rio de Janeiro, trabalhando com turmas do Ensino Fundamental regular.

Na rede estadual permaneceu por dois anos. Atuou ainda como professor assistente em uma faculdade particular, chegando a atuar como professor contratado desempenhando a função de coordenador pedagógico do curso de licenciatura em Geografia da Faculdade Gama Filho. Trabalhou na Escola de Formação de Professores Paulo Freire como formador na Gerência de Formação Continuada e, em 2018, ingressou no CREJA trabalhando com PEJA II no turno da noite.

Vanessa fez o curso Normal e possui licenciatura em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Iniciou como docente atuando no pré-vestibular do consórcio CEDERJ. Atuou como professora tutora no curso de Pedagogia do consórcio CEDERJ e como coordenadora do curso de Pedagogia à distância. Hoje ainda atua como mediadora à distância no polo da UNIRIO. Ingressou na rede municipal trabalhando no Ensino Fundamental regular e, em 2016, ingressou no CREJA, atuando nas turmas de PEJA II EaD.

Aparecida, formada em Administração pela Universidade Veiga de Almeida, possui licenciatura em Inglês. É especialista em língua inglesa e possui mestrado em linguística aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Iniciou como docente em escola particular e cursos de Inglês. Em 2013 ingressou na rede municipal de educação, trabalhando com o ensino fundamental regular e, em 2017, passou a atuar no PEJA II e, a convite da direção, em setembro de 2019 começou a atuar no CREJA.

Adriana possui licenciatura em Letras Português e Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é especialista em literatura portuguesa e possui mestrado em línguas vernáculas. Iniciou como docente no SESI, trabalhando com jovens e adultos do ensino fundamental e ensino médio. Trabalhou como professora em faculdade particular. Em 2010 ingressou na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Trabalhou inicialmente com turmas do ensino fundamental regular e, em seguida, em 2011, começou a trabalhar com as turmas do PEJA. Em 2016 iniciou como professora do PEJA II no CREJA.

Na tabela abaixo encontram-se os professores que ocupam cargos da equipe gestora e pedagógica que participaram da pesquisa. Ressalto que a equipe gestora do CREJA é composta, além da direção e coordenação, pelos cargos de direção adjunta e apoio à direção. Esses não foram entrevistados considerando o foco da pesquisa. Vale destacar que, no momento da

pesquisa, as duas professoras orientadoras (PO), uma do semipresencial e a outra da EaD, além dos cargos de PO assumiam as turmas do PEJA I da noite por falta de professor.

Tabela 14 - Perfil da equipe gestora e pedagógica a partir das entrevistas realizadas

Professores que fazem parte da equipe gestora do CREJA							
Professores	Segmento do PEJA	Idade	Formação Inicial e Continuada	Primeira experiência com a EJA	Anos aproximados de atuação docente	Anos aproximados de atuação na EJA	Anos aproximados de atuação no CREJA
Géssica	PEJA I	Entre 35 e 45 anos	curso normal\graduação	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA)	18 anos	8 anos	7 anos
Graça	PEJA I	Entre 35 e 45 anos	curso normal \graduação \pós-graduação	PEJA-RJ	7 anos	5 anos	5 meses
Damião	PEJA I	Entre 35 e 45 anos	curso normal superior \pós-graduação	PEJA- RJ	11 anos	6 anos	4 anos
Nelma	PEJA I	Entre 46 e 65 anos	graduação\pós graduação	PEJA-RJ	34 anos	12 anos	12 anos

Fonte: Autora (2020)

Três dos quatro professores que ocupam cargo na equipe gestora e pedagógica possuem pós-graduação em nível de especialização e um está cursando o doutorado na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado Rio de Janeiro (UERJ).

Nelma, formada em Psicologia, possui duas especializações: em Gestão educacional e Informática Educativa. Iniciou suas atividades na rede municipal do Rio de Janeiro com o ensino fundamental, primeiro segmento. Depois foi convidada para atuar na SME/RJ com formação de professores na área de informática educativa, ficando nessa função por 15 anos. Em 2007 ela foi convidada pela antiga gerente do PEJA para atuar como apoio à direção do

CREJA e depois a então diretora a convidou para assumir a coordenação do CREJA, ficando à frente da coordenação pedagógica do CREJA de 2009 a 2017. Em 2018 atuou na Sala de Leitura. Em 2019 assumiu o cargo de orientadora pedagógica (PO) da EaD, atuando também no PEJA I turma semipresencial à noite.

Géssica, formada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) teve sua primeira experiência com a EJA ao atuar, em 2002, no programa federal Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). Ingressou por concurso público na rede municipal do Rio de Janeiro no ano de 2003, trabalhando com o ensino regular em turmas de correção de fluxo.

Ao assumir sua segunda matrícula, na rede municipal de Niterói, passou a trabalhar com turmas do ciclo de alfabetização e depois também trabalhou por um tempo com a Educação Infantil. Iniciou no CREJA em 2012, fazendo dupla regência em uma turma do PEJA I a noite. Depois, a convite, passa a atuar como apoio à direção no CREJA e hoje atua como PO no CREJA. Ela atua também como professora do PEJA I por falta de professor. Trabalha no município de Niterói com turma do ciclo inicial de alfabetização.

Damião ingressou na rede municipal do Rio de Janeiro em 2008, trabalhando com turmas de alfabetização, inicialmente com crianças e depois com alfabetização de jovens e adultos no PEJA. Em 2016, a convite, começou a atuar no CREJA como professor orientador (PO) da EaD e, desde 2018 atua como Coordenador Pedagógico do CREJA. Sua formação inicial no curso Normal Superior no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) foi realizada com ênfase em EJA e, a partir dessa formação inicial, começou a participar dos Fóruns de EJA. Fez o mestrado em Educação pesquisando sobre formação docente e, atualmente, cursa o doutorado em Educação na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Graça, com formação inicial no curso Normal, é formada também em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Iniciou como docente na rede municipal de educação do Rio de Janeiro como professor II, trabalhando em turmas de alfabetização e trabalhou depois também com Sala de Leitura. Em 2014 assumiu sua segunda matrícula na rede como professora da Educação Infantil.

Em 2015 trabalhou durante o dia com turmas do 1º ao 5º ano regular e à noite com o PEJA I. Após licença maternidade foi convidada para atuar na GEJA - SME e atuou também no CREJA por um período de 5 meses, como apoio à direção. Foi depois convidada para atuar na equipe gestora pedagógica. Possui três pós-graduações *lato sensu* pelo Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica (CESPEB) da UFRJ, especialização com

ênfase em: Alfabetização, Leitura e Escrita; Administração e Gestão Escolar e Educação de Jovens e Adultos.

2.4 Um centro de referência que contém uma escola exclusiva de EJA

O Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA) do Rio de Janeiro foi criado em 2004, a partir da iniciativa de um grupo de professores do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) e da equipe de coordenação da EJA da Secretaria Municipal de Educação (SME). Não foi encontrada referência ao ato normativo de criação, mas no Decreto n°: 46808 publicado em 18/11/2019 no Diário Oficial estabelece as seguintes competências para o CREJA:

Implementar estudos, projetos e pesquisas inovadoras na área de Educação de Jovens e Adultos; desenvolver as ações de aumento de escolaridade, educação permanente e orientação e qualificação profissional, destinadas aos jovens e adultos da Cidade do Rio de Janeiro, propostas no Projeto Político Pedagógico; garantir o atendimento escolar aos jovens e adultos matriculados na Unidade; promover certificação de alunos matriculados nas classes de educação de jovens e adultos, que funcionem em espaços alternativos fora das unidades escolares; realizar cursos de Educação à Distância, referente aos anos finais do ensino fundamental e de qualificação profissional. (DO Decreto n°: 46808)

Segundo relatos dos professores, o CREJA inicialmente apresentava uma proposta de uma escola semipresencial, sendo que as demais atividades como pesquisa, produção de currículos e materiais específicos, formação continuada de professores que caracteriza um centro de referência foi se consolidando nos anos seguintes da criação:

A ideia foi de um grupo de pessoas. Eram pessoas que queriam pensar esse espaço para EJA especificamente, onde eu tenho material pra EJA, onde os murais são da EJA, onde a cadeira é específica para o aluno, então respira a educação de jovens e adultos... E aí, esse grupo de trabalho foi discutindo, pensando esse espaço e aí, foram várias pessoas, não foi só da Secretaria não, das universidades... então, era um grupo que queria mesmo que a coisa acontecesse e aí idealizou e vinha pensando e organizando isso. E aí, quando surgiu esse lugar, o prédio, o espaço físico, anunciou numa reunião e aí, a pessoa da educação lembrou ... perguntou se alguém queria, quem queria e aí ela quis pegar, para começar esse projeto. (Nelma)
... então assim, a ideia era um centro de referência. Mas, você sabe, tudo iniciando realmente, vivenciando, experimentando, então assim, foi quando eu cheguei em 2007, ainda tinha uma escola já consolidada. Mas, praticamente escola, o centro de referência não. Esse espaço de produção de material, de formação de professor... porque os nossos professores são formadores e aí isso a gente ainda não vivia. Mas já nasceu na proposta semipresencial. (Nelma)

O CREJA é um espaço educativo que possui em sua estrutura uma escola exclusiva de EJA que teve como objetivo inicial possibilitar o atendimento às necessidades dos estudantes

trabalhadores. Assim, conforme relato dos professores, podemos identificar a ampliação das demandas:

...esse caminhar do CREJA, houve uma mudança. Porque ele foi pensado inicialmente, como uma escola para o aluno trabalhador, por isso a proposta de duas horas, porque o aluno trabalhador não teria o tempo para passar 4 horas. Tinha outras escolas oferecendo o programa, mas havia essa dificuldade até porque a maioria das escolas eram noturnas e aqueles alunos que trabalhavam a noite não tinham onde estudar e era uma procura grande... pensou-se no CREJA, como uma escola para o aluno trabalhador que tivesse, que inicialmente o CREJA tinha manhã, tarde e noite. E aí você atendia toda essa gama de trabalhadores, que trabalhavam à noite, como vigia, alunos que trabalhavam em plataforma. E aí não tinha, então surgiu essa oportunidade. Com o passar do tempo, isso foi, hoje não é, não pode se dizer que é uma escola do aluno trabalhador. Porque aí começaram a chegar alunos, os projetos que não davam certo e vinham para cá e alunos deficientes também eram encaminhados. Então, a proposta inicial do CREJA se perdeu, no meu entender, tem alunos trabalhadores, mas a proposta inicial, que hoje a gente atende uma gama muito diversa de alunos. Então, no meio do caminho se perdeu essa proposta. (Renata)

O CREJA, desde sua criação, objetivava atender a um grande contingente de trabalhadores da área do comércio e prestadores de serviço do centro comercial da cidade.

A escola exclusiva do CREJA iniciou suas atividades em junho de 2004 funcionando das 7 às 22 horas com a proposta do estudante frequentá-la num horário móvel, de acordo com sua disponibilidade para o estudo, sendo inicialmente ofertadas turmas semipresenciais nos turnos manhã, tarde e noite. Tinha capacidade para atender 600 alunos. Hoje o CREJA oferta o PEJA em duas metodologias: semipresencial, com turnos de duas horas diárias, com turmas manhã e noite, sendo a carga horária complementada com atividade externas/extraescolares e a educação à distância (EaD) para turmas do PEJA II (anos finais) bloco 2.

O CREJA foi projetado para ser um espaço educativo de referência, localizado em um ponto estratégico no Centro da cidade do Rio de Janeiro. Sua criação evidencia a intenção de colocar em prática a oferta de uma educação de jovens e adultos com mais possibilidades de atendimento às demandas do estudante da classe trabalhadora. Mais do que ofertas de vagas em horários diferenciados, buscou pensar a condição do estudante trabalhador, refletir sobre o currículo e os processos pedagógicos, considerando as especificidades da EJA.

Além da escola exclusiva, o CREJA enquanto Centro de Referência, tem como objetivo proporcionar formação continuada de professores do PEJA em parceria com a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA)¹², sendo responsável também pela organização da memória da EJA no município, por pesquisas na área, pela implementação de experiências metodológicas que possam ser compartilhadas com as CREs, pela produção de

¹² A GEJA foi extinta do quadro estrutural da Secretaria Municipal de Educação (SME) em fevereiro de 2020 por meio do Decreto nº 47138 2020.

material de orientação didática e construção de referências curriculares, em parceria com a GEJA, e pela replicação do modelo de escola exclusiva de EJA, com as modalidades semipresencial e EaD, nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), que funcionam em vários turnos.

Instalado em um sobrado restaurado, o CREJA faz parte do conjunto arquitetônico do Rio Antigo e é tombado. É um prédio neoclássico de três andares que abrigou várias funções administrativas, sendo que a última foi a Perícia Médica, biometria do município RJ.

Por ser um prédio não muito acessível para função de perícia médica, ele foi desativado e doado para Secretaria de Educação, sendo posteriormente reformado internamente para abrigar o CREJA.

O prédio internamente sofreu alterações: pintura, divisórias, colocação da plataforma elevatória, mas preserva sua fachada conforme lei do tombamento de prédios históricos.

Figura 1 - Fachada do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos - CREJA



Fonte: <https://crejarj.wixsite.com/creja/galeria-imagens-2019>

O CREJA está localizado no centro da cidade do Rio de Janeiro, local que preserva construções coloniais e divide espaço com prédios modernos. Conta com ampla oferta de transporte público. Está situado na Rua da Conceição nº 74, próximo ao comércio, mais precisamente fica localizado em frente ao DETRAN (Departamento de Trânsito), ao lado do conhecido Camelódromo e da Estação Uruguaiana do Metrô, onde embarcam e desembarcam milhares de pessoas diariamente.

O prédio fica também muito próximo à Avenida Presidente Vargas, importante avenida do centro da cidade. Aproximadamente a um quilômetro de distância ficam as estações de trem e metrô da Central do Brasil. Nessa localidade existe também um terminal de ônibus. Vale destacar que a Escola de Formação Paulo Freire também fica localizada próximo ao CREJA, na Avenida Presidente Vargas nº 1314. O prédio administrativo da prefeitura onde fica a SME/RJ fica aproximadamente a dois quilômetros do CREJA, na Rua Afonso Cavalcanti, 455, sala 301 - Cidade Nova - Rio de Janeiro.

Portanto, a localização do CREJA é privilegiada, ficando no centro do maior comércio varejista do Rio de Janeiro um complexo de ruas com camelôs, lojas de artigos diversos, roupas, utensílios, lojas de departamento que vendem produtos atacado e varejo. As ruas são bem conhecidas por comerciantes, pelos consumidores em geral e turistas.

Os comerciantes vêm de várias partes da cidade do Rio de Janeiro e de outras cidades. As ruas ficam cheias todos os dias e com maior fluxo em épocas de datas comemorativas como Natal e Ano Novo e Carnaval. As ruas da Alfândega, Buenos Aires, Senhor dos Passos e Uruguaiana são as mais movimentadas. Os comerciantes locais fazem parte da Sociedade de Amigos das Adjacências da Rua da Alfândega (SAARA). O local é um shopping a céu aberto.

Figura 2 - Vista da Rua da Alfândega - Centro da Cidade do Rio de Janeiro



Fonte: <https://www.wikirio.com.br/Saara>. Acesso 25 de novembro 2019

O CREJA possui uma localização privilegiada também em mobilidade urbana e de proximidade com diversos equipamentos culturais e do centro financeiro da cidade do Rio de Janeiro. O prédio foi modificado, preservando sua fachada e alguns elementos internos. Hoje

apresenta uma porta de entrada estreita que fica fechada por uma grade interna que dá acesso ao interior no CREJA.

No térreo, logo ao entrar, temos o *hall* onde fica a portaria com um guarda. Vale destacar que a guarda patrimonial é feita por 24 horas com a troca de plantões. O guarda recebe os estudantes, visitantes, funcionários e professores no *hall*. Os visitantes externos (pesquisadores e estagiários) assinam o livro na recepção e recebem um crachá identificação (visitante/estagiário)

A estrutura interna do CREJA é composta por espaços bem compactos. Na entrada, um balcão com divisória de vidro dá acesso à secretaria e ao interior do CREJA. Do lado direito fica localizada a secretaria, onde se situa a direção. A sala é ampla com quatro mesas e três computadores, só não possui janelas para entrada de ar. Do lado esquerdo da entrada temos um espaço aberto, demarcado por divisória, que é o Espaço Literário, um espaço com cadeiras e almofadas, uma mesa e alguns livros e revistas, espaço destinado a leitura livre. Ao lado temos a Sala de Leitura Paulo Freire e segue um corredor que dará acesso a uma Sala de Arquivo (arquivo inativo da escola). Ao final do corredor estão localizados os banheiros masculino e feminino de professores e um banheiro para os alunos. Ao lado direito da entrada após a sala da secretaria, já no interior do prédio, podemos ver a escada de acesso ao 1º andar e ao lado da escada uma plataforma elevatória que vai até o segundo andar.

No corredor interno na parte de trás temos a Sala de Professores e ao lado a Sala da Coordenação. Abaixo da escada existe um espaço com uma estante de livros para empréstimos. Esse é um espaço também utilizado para exposição de projetos como o projeto de final de ano “Armário Solidário”. Ao lado da Sala de Coordenação, temos o refeitório e a cozinha. O refeitório possui bebedouro e mesas com cadeiras adequadas. O Refeitório é um espaço multiuso, são feitas aulas, palestras, atividades da sala de leitura e reuniões. É também um espaço de convivência dos alunos que chegam ou que saem durante a troca de turnos de aulas/turmas. A cozinha possui geladeira, despensa, pia, microondas e fogão industrial. Não é servido almoço, apenas lanches. Então o fogão não é utilizado.

No primeiro andar temos as salas de aulas temáticas, a sala do Centro de Memória, banheiros feminino e masculino e sala de informática EAD.

No 2º andar temos salas de aula, auditório e banheiros masculinos e femininos. Todo o prédio é climatizado, possuindo um ar condicionado central. A entrada de luz natural é possível pela claraboia que fica no 2º andar do prédio e apenas três salas possuem janelas cujas aberturas dão para rua (sala do PEJA I, sala do Centro de Memória, além da secretaria que fica localizada no térreo). As demais salas não possuem janelas. As salas possuem limites de até 13

alunos por turma, são salas ambientes. As salas ambientes são salas temáticas e estão previstas no PEJA. As salas ambientes do PEJA I são construídas visando um ambiente alfabetizador. As salas ambientes do PEJA II são construídas por disciplinas: Geografia e História, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Linguagens Artísticas e Educação Física. Em relação ao espaço físico destaco uma sala recentemente adaptada para ser usada pelas disciplinas Linguagens Artística e Educação Física.

O CREJA é recente, tendo completado quinze anos de atividades em maio de 2019. Inicialmente, a sua estrutura incluiu a primeira escola denominada como Escola Exclusiva de EJA. Essa denominação se refere à escola cuja estrutura e funcionamento é especialmente pensada para estudantes da EJA, e funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite. Esse tipo de oferta é diferente do que geralmente ocorre, que é a oferta da EJA apenas no turno da noite, em Unidades Escolares que funcionam com ensino para crianças e adolescentes durante o dia

Neste sentido, o CREJA, por meio da sua escola exclusiva, tem como objetivo promover o aumento da escolaridade, a educação ao longo da vida e a qualificação profissional para as pessoas jovens e adultas, por meio de atividades diversificadas de estudo (CREJA, 2017-2021). Neste sentido vale destacar dois espaços fundamentais: a Sala de Leitura Paulo Freire e o Espaço Literário onde são desenvolvidas várias ações educativas e um espaço organizado e acolhedor como observamos nas imagens.

Figura 3 - Sala de Leitura Paulo Freire



Fonte: <https://crejarj.wixsite.com/creja/galeria-imagens-2019>

A Sala de Leitura do CREJA além de empréstimos de livros para os estudantes e professores promove projetos pedagógicos junto com os professores viabilizando atividades na construção de novos leitores. Neste sentido, o Espaço Literário ambiente anexo a sala de leitura também complementa o objetivo de democratizar a leitura literária viabilizando para comunidade do entorno os que transitam pelo centro da cidade do Rio de Janeiro um ambiente acolhedor, um espaço que estimule o prazer da leitura, com empréstimo de livros e incentivo ao hábito e prazer de ler.

O Espaço Literário, atendendo principalmente ao público externo que circula e trabalha no entorno do CREJA, contribuindo para promoção da Educação ao longo da vida.

Figura 4 - Espaço Literário



Fonte: Autora (2020)

Ressalto a importância da criação das escolas exclusivas de EJA por possibilitarem uma identidade compatível com essa modalidade de ensino, com espaço próprio, uma estrutura e equipamentos adequados ao público. Atualmente, além da Escola Exclusiva de EJA no CREJA, que foi a primeira nessa perspectiva e inaugurada em junho de 2004, o município do Rio de Janeiro tem mais uma Escola Exclusiva de EJA: o CEJA Maré, Centro de Educação de Jovens e Adultos, inaugurado em 14 de setembro de 2014. As Escolas Exclusivas de EJA são espaços pensados exclusivamente para o público jovem e adulto, ao contrário de outros espaços que são compartilhados com outros segmentos e modalidades educacionais.

O CREJA nasce ligado à 1ª CRE por questão territorial e ganha considerável autonomia administrativa, ficando ligado diretamente à Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA) até a publicação em fevereiro de 2020 do Decreto que reorganizou a estrutura da SME, extinguindo a GEJA e ligando o CREJA diretamente à Coordenadoria de Ensino Fundamental da SME.

Ainda na fase de redação desta dissertação, fui surpreendida pela notícia da publicação no Diário Oficial do Rio de Janeiro do Decreto nº 47138 de 12 fevereiro de 2020 que dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação - SME. Por esse decreto, a GEJA deixa de fazer parte da estrutura político administrativa da SME/RJ e a modalidade EJA passa se atendida pela Coordenadoria Ensino Fundamental.

Tal alteração pode levar a uma desarticulação da política de EJA, visto que essa gerência era responsável por definir estratégias específicas para implementação de políticas públicas para a modalidade, além de normatizar ações e projetos da EJA e também possuía a incumbência de implementar e executar as metas e objetivos definidos para o PEJA, constantes no Plano Municipal de Educação (PME).

A GEJA tinha como competências: planejar, gerenciar e acompanhar o processo de avaliação do PEJA; articular a EJA com os diferentes níveis e modalidades da Educação Básica; acompanhar a avaliação de estudos, projetos e pesquisas pertinentes a EJA; gerenciar e avaliar, as ações de formação continuada para os profissionais que atuam com EJA; produzir materiais didáticos e paradidáticos voltados para a EJA; estabelecer parcerias com entidades públicas e privadas, com vistas à desenvolver projetos e pesquisas e gerenciar a implementação dos CEJAs (Decreto nº: 46808, 2019).

Assim sendo, a GEJA é responsável por um conjunto de atividades de organização, articulação e construção de políticas públicas voltadas para a modalidade EJA que, na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, é atendida por meio do PEJA. A extinção da GEJA pode se tornar um problema para a articulação e a garantia de políticas públicas já conquistadas, considerando que o estabelecimento de uma política sistemática de EJA se configura como uma garantia de direitos, uma vez que são muitos os direitos historicamente negados aos estudantes da classe trabalhadora. Neste sentido, uma instância voltada para as especificidades da EJA é de fundamental importância como política pública.

Cabe aqui destacar que o PEJA é um programa de atendimento a jovens e adultos na cidade do Rio de Janeiro que possui uma trajetória histórica de 35 anos de lutas pelo direito à escolarização. Nessa luta tivemos avanços quanto à garantia da oferta e no campo do currículo e de metodologias pensadas especificamente para o estudante da EJA.

Figura 5 - Organograma com a estrutura do CREJA após publicação do Decreto nº 47138 de 12 fevereiro de 2020



Fonte: Autora (2020)

Ao analisarmos a estrutura organizacional e as competências do CREJA é possível refletir sobre a importância da criação do CREJA e da escola exclusiva. Como centro de referência o CREJA proporciona vivências e experiências diversas de construção de diferentes práticas, oportunidades variadas de estudo, proporcionando o aumento da escolaridade, o compromisso com a educação permanente e o desenvolvimento de características essenciais ao perfil dos estudantes trabalhadores.

A escola exclusiva de Educação de Jovens e Adultos no CREJA oferece o PEJA I e o PEJA II, no modelo semipresencial e à EaD, estimando-se a média de um ano para a conclusão dos dois blocos de cada módulo. O CREJA funciona durante todo o dia, das 7h 30min às 22 horas. As aulas semipresenciais acontecem de segunda a sexta-feira, em dois turnos pela manhã (7h30 às 9h30 e 9h45 às 11h45), e dois turnos à noite (17h45 às 19h45 e 20h às 22h), com seis turmas em cada um, totalizando 24 turmas. Em cada turma existe a limitação de 13 alunos. Esse horário especial permite aos alunos uma flexibilidade de complementação de carga horária de estudo, pois estes, além de frequentarem as aulas no seu horário destinado, também podem assistir aulas em outros horários, como complementação, sempre que necessitarem e desejarem.

Neste sentido, a escola exclusiva do CREJA apresenta uma estrutura pedagógica diferenciada, com aulas presenciais de duas horas por dia e atividades não-presenciais que correspondem às outras duas horas diárias de aula.

Como afirmado anteriormente, há inúmeros equipamentos culturais de diversos tipos no entorno do CREJA: bibliotecas públicas, centros culturais, museus, casas de shows, teatros, igrejas históricas, livrarias e monumentos históricos. Essa característica facilita a ida a locais como Teatro Municipal, Centro Cultural Banco do Brasil, Centro Cultural da Caixa e outros. O CREJA também recebe ingressos das secretarias municipal e estadual de Cultura, que trabalham projetos de formação de plateia, realizando parcerias com instituições culturais. Além da agenda cultural, têm também atividades de integração, cujo objetivo é desenvolver projetos pedagógicos.

O Peja I, que vai da alfabetização até o 5º ano e o Peja II, do 6º ao 9º ano, são divididos em blocos de aprendizagem, que são unidades de progressão trimestrais. No Peja II, são oferecidas cinco disciplinas – Língua Portuguesa, Matemática, História/Geografia, Ciências e Linguagens Artísticas – Teatro, Artes Visuais, Música – ou Língua Estrangeira – no nosso caso, inglês, mas poderia ser espanhol.

Além das turmas semipresenciais, a escola exclusiva do CREJA oferece a Educação a Distância (EaD), iniciada em 2012, que se destina exclusivamente àqueles que não conseguiram concluir o Ensino Fundamental II, PEJA II. Essa modalidade é oferecida por meio da plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a partir de material produzido pelos professores do CREJA. A estrutura curricular do curso EaD é composta pelos mesmos componentes curriculares do curso semipresencial excetuando a Educação Física. Sua dinâmica inclui um encontro presencial de ambientação para introdução ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA), um segundo encontro presencial de participação em uma aula transdisciplinar, tutoriais e avaliação por componente curricular. O laboratório de informática na unidade escolar está acessível diariamente entre às 8h e às 19h. Para ingressar nas turmas do PEJA II EaD, o aluno faz uma pré-inscrição presencial e passa por uma prova e uma entrevista. É oferecido para pessoas a partir dos dezessete anos de idade e possui a duração de um trimestre letivo, visto que corresponde ao último bloco do curso semipresencial. O PEJA EaD se constitui como mais uma possibilidade de continuidade e conclusão do Ensino Fundamental, principalmente para aqueles que não conseguem dispor de tempo para estudar de forma presencial e semipresencial.

3 OS PRINCIPAIS MARCOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A EJA ao longo da história tem se constituído por ações assistencialistas e descontínuas considerando que boa parte das ações neste campo restringem-se aos processos de alfabetização da população visando a dar conta das demandas de uma formação de mão de obra minimamente qualificada para o trabalho. Segundo Haddad (1997) a Educação de Adultos no Brasil tem seu início nos anos 1930 com o reconhecimento desse direito pelo Estado e a intensificação das campanhas em prol da alfabetização de adultos nas décadas subsequentes de 1940 e 1950.

A década de 1930 foi marcada pelo processo de industrialização e pela migração da população para os centros urbanos. Neste período, a economia brasileira que se caracterizava por ser agrícola-rural passou paulatinamente a ser urbano-industrial. Com a crise mundial de 1929, a economia do país passava pelo processo de substituição das importações considerando a crise do mercado externo.

Assim sendo, no contexto social, a qualificação da força de trabalho visava a atender as necessidades do processo de industrialização. E a alfabetização de adultos era vista como um meio de progresso do país, ou seja, houve uma valorização da alfabetização de adultos para ampliação da base de votos e formação de capital humano, minimamente qualificado para o trabalho.

Nesse período no cenário político foi marcado pela revolução de 1930, tendo iniciado um tempo de transformações no país com o que se denominou Era Vargas (1930-1945) e o regime do Estado Novo¹³ (1951-1954).

A Revolução de 1930, possibilitou, de início, que intelectuais e educadores escolanovistas¹⁴ pudessem empreender suas ideias de renovação da educação brasileira. No Rio de Janeiro, em 1931, Anísio Teixeira assumiu o cargo de Secretário de Educação (Diretoria da Instrução Pública). De 1931 a 1935, Anísio Teixeira transformou radicalmente o quadro do

¹³ Nome com que é tradicionalmente designado na historiografia brasileira o período ditatorial que, sob a égide de Getúlio Vargas, teve início com o golpe de estado de 10 de novembro de 1937 e se estendeu até a deposição de Vargas, em 29 de outubro de 1945.

¹⁴ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. O ideário da Escola Nova veio para contrapor o que era considerado tradicional. Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova foram os escritores Jean Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel e John Dewey. No Brasil, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932 e muitos foram chamados de escolanovistas.

ensino no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, introduzindo novas concepções, tanto pedagógicas quanto arquitetônicas.

Neste sentido podemos destacar que a Revolução de 1930 foi um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil e a mudança se manifestou com a Constituição de 1934 ao possibilitar a instituição do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelecia as competências dos entes federados (União, estados e municípios) com relação à responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação.

Na Constituição de 1934, os princípios da gratuidade e obrigatoriedade aparecem juntos no artigo 150 “ensino primário integral gratuito e frequência obrigatória, extensiva aos adultos” (BRASIL, 1934). Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia tratamento particular ao estabelecer a educação com direito de todos. Apesar da legislação, o atendimento às necessidades da Educação de Jovens e Adultos, naquele momento ainda era muito incipiente e a massa de analfabetos perdurou ao longo dos anos.

Cabe ressaltar que, na história da educação brasileira, esta foi a primeira política a se preocupar com as particularidades dessa modalidade de ensino. A educação de adultos, então, começava a se destacar no cenário educacional como um problema de política nacional, sendo nas décadas posteriores de 1940 e 1950 que a EJA ganha espaço na política educacional (FAVERO, 2009).

A partir de 1945 o Brasil estava redemocratizando suas instituições jurídicas e políticas e o voto era um importante instrumento nesse processo, sendo necessário aumentar o contingente de eleitores aptos ao voto (alfabetizados).

Um outro marco importante no período foi a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, que futuramente (1942) possibilitou, a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), um programa de ampliação da educação primária que buscava atender às necessidades do ensino supletivo para adolescentes e para adultos. O Estado Brasileiro aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de jovens e adultos (HADDAD & DI PIERRO, 2000).

Cabe ressaltar ainda que as mudanças com relação à educação de jovens e adultos só se acentuaram com o fim da ditadura do Estado Novo. Com a abertura democrática uma nova Constituição da República Federativa foi promulgada, em 1946. Essa Constituição determinava que a educação fosse direito de todos e que o ensino primário oficial fosse gratuito.

No âmbito internacional uma pressão também se fazia por intermédio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), criada em 1945 órgão vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU). A UNESCO denunciava ao mundo as

profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas”, assim apoiando iniciativas de alfabetização voltadas aos então chamados países subdesenvolvidos.

Entre 1946 e 1958 foram realizadas as grandes campanhas nacionais que tinham como objetivo acabar com o analfabetismo da população brasileira. Os governos pós “Era Vargas”, entre os governos de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951) e Juscelino Kubitschek (1956-1961) lançaram a 1ª Campanha de Educação de Adultos, buscando promover a alfabetização dos adultos analfabetos do país em um tempo recorde de três meses e criou um curso primário que se dava em duas etapas de sete meses. Essas iniciativas de mobilização pela alfabetização abriram espaço para a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil.

No ano de 1947, foi instituído o Serviço de Educação de Adultos (SEA), que mais tarde passou a se chamar Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). O serviço tinha como objetivo o desenvolvimento das ações de educação supletiva voltada para adolescentes e analfabetos. É nesse contexto que começam a ser gestadas as principais campanhas e ações voltadas para a chamada erradicação do analfabetismo no país (PAIVA, 2003).

Foram incentivados estudos na área e surgiram as primeiras obras especificamente dedicadas ao ensino supletivo. Nesse período foram ainda realizados dois eventos fundamentais para a área: 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1947, que tinha como slogan “ser brasileiro é ser alfabetizado” e que defendia a alfabetização como forma de exercício da cidadania, e o Seminário Internacional de Educação de Adultos de 1949.

A partir do final da década de 1950 intensas mobilizações sociais e diversos movimentos foram criados como instrumentos de lutas em favor da classe popular. Dentre eles, destacamos o Movimento de Educação de Base (MEB, 1961), o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), os Centros Populares de Cultura (CPC), a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (Prefeitura Municipal de Natal - RN), iniciativas que priorizavam os esforços a favor da inclusão dos menos favorecidos nas escolas. Esses movimentos foram criados sob a influência freireana, e apontavam para o analfabetismo na sociedade como consequência da desigualdade social (FÁVERO, 1983).

Uma nova visão sobre o problema do analfabetismo foi surgindo, junto à consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos, que tinha como principal referência Paulo Freire. O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a

alfabetização de adultos, inspirou as principais propostas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 1960 (BEISIEGEL, 1982).

Com o golpe civil- militar de 1964 ocorreu intensa repressão aos movimentos populares, o que significou um rompimento com os movimentos de alfabetização que se vinculavam à ideia de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidos. A partir daí, deu-se o exílio de Paulo Freire e a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores. Dentro deste contexto, em 1967, o Governo assumiu o controle da alfabetização de adultos, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei nº 5. 379 de 1967. Com isso, as orientações metodológicas e os materiais didáticos esvaziaram-se de todo sentido crítico e problematizador proposto anteriormente por Freire (CUNHA, 1999).

Dessa forma quase a totalidade dos movimentos de alfabetização voltados para a cultura popular foram extintos ou reprimidos. Apenas o Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961, sob a liderança da Igreja Católica, sobreviveu ao Golpe Militar por estar ligado ao MEC e à Igreja Católica (CNBB), mas tendo que alterar toda sua proposta de ensino e metodologias utilizadas, adequando aos interesses do governo militar e tendo sobrevivido somente até 1966, quando encerrou suas atividades (FÁVERO, 1983).

Em particular, a experiência do Movimento de Cultura Popular (MCP), conduzida por Paulo Freire, foi considerada por Darcy Ribeiro como o antecedente histórico da concepção do Projeto de Educação Juvenil (PEJ) (RIBEIRO, 1986). Na proposta de Paulo Freire, a alfabetização era entendida mais do que como domínio da leitura e da escrita, como leitura crítica do mundo.

Caracterizava-se a mesma por um diálogo constante entre educador e educando, que possibilitasse levar para o processo educativo a discussão de situações de vida e do universo cultural dos alunos. Tal perspectiva de uma educação crítica e situada foi combatida vigorosamente pela ditadura militar.

Em 1971, ainda sob o regime de ditadura militar foi implantado o Ensino Supletivo, quando da promulgação da Lei Federal 5.692/71, que reformulou as diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus. O ensino supletivo, foi um marco na história da EJA no Brasil (VIEIRA, 2004).

Foram criados Centros de Estudos Supletivos em todo o país, com a proposta de ser um modelo de educação do futuro, atendendo às necessidades de uma sociedade em processo de modernização. O objetivo era escolarizar um grande número de pessoas com baixo custo operacional, o que veio reforçar a defesa de um processo educativo acrítico e tecnicista

atrelando a formação educacional aos interesses do mercado industrial, então em plena expansão (VIEIRA, 2004).

Em 1985, o MOBREAL foi extinto e substituído pela Fundação Educar (1986-1990) com a finalidade específica de alfabetizar jovens e adultos, responsabilizando-se pela atuação do Ministério da Educação junto a prefeituras municipais e organizações da sociedade civil, com destaque aos movimentos sociais e populares. A Fundação Educar era responsável por articular o ensino supletivo e a política nacional de EJA, além de fomentar o atendimento nas primeiras séries do 1º grau.

Em 1985, o contexto da redemocratização do país possibilitou a ampliação das atividades da EJA. Estudantes, educadores e a sociedade civil se organizaram em defesa da escola pública e, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, observamos uma maior preocupação do Estado com a formação dos Jovens e Adultos, com a inserção de artigos que tratam da sua responsabilidade para com a oferta do Ensino Fundamental e garantia do direito à Educação. Assim vale destacar que a EJA é uma conquista da sociedade brasileira, essa legislação significou um avanço no plano da garantia de um direito fundamental.

A Constituição de 1988 declara que a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (Art.205). Suas Disposições Transitórias estabeleceu um prazo de dez anos durante o qual a sociedade e Estado deveriam convergir esforços em direção à superação do analfabetismo e à universalização do ensino direcionados 50% dos recursos vinculados à educação. Essa legislação significou um avanço, visto que “firmou uma intencionalidade política, estabeleceu uma meta, reconhecendo a necessidade de se instalar no plano dos direitos um caminho para superar a injustiça no plano social” (VENTURA *apud*, HADDAD, 1998, p 112).

No artigo 208 da Constituição Federal de 1988 são definidas metas e recursos orçamentários para a erradicação do analfabetismo, entendendo a Educação como direito de todos independente da idade (BRASIL, 1988). Essa legislação representou um avanço pois “firmou uma intencionalidade política, estabeleceu uma meta, reconhecendo a necessidade de se instalar no plano dos direitos um caminho para superar a injustiça no plano social” (HADDAD, 1998, p. 112).

Ainda nessa década, a partir de 1983, na qualidade de vice governador do Estado do Rio de Janeiro, na administração de Leonel de Moura Brizola, Darcy Ribeiro elaborou o programa dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)¹⁵ e reservou neles um espaço para a incorporação dos jovens desescolarizados. Nascia, assim, o Projeto de Educação Juvenil

¹⁵ Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram criados com o objetivo de implantar educação integral em tempo integral nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. A meta a alcançar, segundo o Governo Brizola (1982-1986) era a construção de 500 desses prédios projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer.

(PEJ) como um programa que funcionava em horário noturno, dentro dos CIEPs, que visava a alfabetizar jovens de 14 a 20 anos de idade que não houvessem “frequentado a escola ou que dela tivessem se afastado sem o domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (ARANTES, 1998, p. 26).

O projeto original dos CIEPs enfrentou muitos problemas e não vingou em alguns casos. Muitos não funcionaram em horário integral e uma parte foi municipalizada para manter o funcionamento em horário parcial, já o PEJ continuou sendo uma realidade em expansão. Desde 1985, o PEJ passa a ser conduzido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e atualmente ainda é oferecido em alguns CIEPs e, também, em escolas municipais noturnas e diurnas (FÁVERO; ANDRADE e BRENNER, 2007).

O PEJ estava estruturado para recuperar a parcela da juventude que já ultrapassou a idade de escolarização obrigatória, mas que, por permanecer analfabeta, está marginalizada num meio social em que o domínio do código letrado é indispensável (RIBEIRO, 1986).

A partir de 1987, em resposta às reivindicações dos profissionais de educação e dos alunos, o Projeto foi ampliado e passou a garantir a continuidade de estudos daqueles que venceram o processo inicial de alfabetização no próprio PEJ ou fora dele. O curso se organizou, então, de forma seriada, em dois blocos de aprendizagem: no Bloco 1 ocorria a alfabetização propriamente dita e no Bloco 2 ampliaram-se os conceitos referentes às últimas séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Apesar desta mudança, o PEJ não podia ainda certificar oficialmente os alunos, pois não era reconhecido pelo Conselho Municipal de Educação (FÁVERO; ANDRADE e BRENNER, 2007).

O PEJ passou a conviver com outra modalidade de ensino, o Ensino Regular Noturno, que atendia jovens trabalhadores até 20 anos, impossibilitados de frequentar o horário diurno e que desejavam completar sua escolaridade básica. Portanto, a Secretaria Municipal de Educação oferecia nesse período dois tipos de escolarização aos jovens da cidade com baixa escolaridade, o que não ocorre mais atualmente.

A educação no âmbito nacional vivia então a implantação da Constituição de 1988, que ampliava o direito ao ensino fundamental a todas as pessoas independentemente da idade. A partir da Constituição de 1988, o acesso ao ensino gratuito passou a ser considerado “direito subjetivo”, ou seja, todos os cidadãos deveriam ter acesso à escola. De acordo com o artigo 60 das Disposições Gerais e Transitórias, o Governo Federal e toda sociedade civil se encarregariam de juntar esforços para erradicar o analfabetismo no país em 10 anos.

A conquista do direito à EJA, assim como a mobilização por sua implementação, inserida no processo de redemocratização do sistema político nas décadas de 1980 e 1990, foi

marcada pela forte presença da sociedade civil na reivindicação de direitos e de maior participação nos rumos da gestão pública (HADDAD, 2007).

Vale destacar que, apesar do artigo que definiu na CF 88 a educação como “direito de todos”, chegamos à década de 90 com políticas públicas educacionais pouco favoráveis a este setor porque os programas que foram ofertados após 1988 estavam longe de atender às demandas educacionais da EJA. Ao menos na legislação ficou o direito e, com as lutas advindas da sociedade civil, a EJA passa a ter, legalmente, a mesma importância em relação às outras modalidades de ensino.

Para autores que vêm estudando a temática, o fechamento da Fundação Educar, em 1990, Ano Internacional da Alfabetização, estabelecido pela UNESCO, representou uma descontinuidade para a EJA. Neste sentido denunciava Di Pierro, 1992, p. 22 “O que vem ocorrendo, porém é a progressiva indiferença pelo ensino de jovens e adultos na política educacional”. A extinção da Fundação Educar representou o movimento de descentralização da educação básica de adultos.

A década de 1990 foi marcada por uma série de reformas nos sistemas públicos de ensino que seguiram orientações do Banco Mundial para o continente, visando a racionalização do gasto público, sua redistribuição e o aumento da eficiência interna do sistema, “melhorando o fluxo escolar e elevando os níveis de aprendizagem dos alunos” (DI PIERRO, 2001, p. 323). Entre outros aspectos, a reforma educacional visava a descentralização da gestão e do financiamento e a focalização dos programas e populações beneficiárias.

No caso da EJA, o impacto da reforma educativa veio sob a forma de parceria entre o setor público e o privado (DI PIERRO, 2001). Neste período houve uma transferência da responsabilidade da oferta do governo federal para os estados e uma forte tendência à municipalização do atendimento escolar para jovens e adultos no Ensino Fundamental.

A partir do governo Collor, viveu-se momentos em que praticamente a educação de jovens e adultos foi extinta em nome do enxugamento de gastos com a administração pública. A União foi se afastando das atividades da EJA e transferindo a responsabilidade para os Estados e Municípios, configurando um cenário de descentralização e desresponsabilização para com esta modalidade de ensino.

Assim, na década de 90, o governo federal se desobriga de articular a política nacional de EJA. Surgem, então, nesse contexto, os Fóruns de EJA¹⁶ como espaços de encontros e ações

¹⁶ Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram criados em 1996, como resultado da convocação da UNESCO para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias à V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que aconteceu em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997. Esses Fóruns têm como

em parceria entre os diversos segmentos envolvidos com a área. Os fóruns assim constituídos congregavam o poder público (administrações públicas municipais, estaduais e federais), universidades, Sistema S (SENAI, SENAC), ONGs, movimentos sociais, sindicatos, grupos populares, educadores e educandos. Nesse contexto podemos destacar ainda como marcos algumas ações como: a criação do Conselho Nacional de Educação-CNE (Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995), a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 e a criação do PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais) e das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Neste período, destacamos também a participação do país na V CONFITEA (V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos) em 1997 na qual ficou claro o reconhecimento das mudanças estruturais dos países, identificando-se o novo papel do Estado nesse novo tempo de mudanças e o papel de educação de adultos nesse contexto, registradas na Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos.

As ações se apresentaram de forma descontínua e diversificada, eram focalizadas e de caráter compensatório: as ações para erradicação do analfabetismo ainda contavam com iniciativas do governo federal através do PAS (Programa de Alfabetização Solidária – 1996) sob responsabilidade da Casa Civil da Presidência da República através da ONG Comunidade Solidária a partir de 1999 “dirigindo suas ações para os municípios e periferias metropolitanas com maiores índices de pobreza e analfabetismo” (DI PIERRO, 2003, p 3); o PANFLOR (Programa Nacional de Qualificação de Trabalhador 1995) ligado ao Ministério do Trabalho; o PRONERA (Programa Nacional na Reforma Agrária 1998) dirigido aos assentamentos rurais com grandes índices de analfabetismo; Programa Recomeço (2001) atendendo municípios com baixo IDH – Índice de Desenvolvimento Humano; o Programa Brasil Alfabetizado (MEC 2003) que contava com a participação de empresas, sindicatos e federações numa intensa mobilização da sociedade civil com o objetivo de ampliação da oferta da EJA sob o regime de parceria.

A nova LDBEN, aprovada pelo Congresso em fins de 1996, foi relatada pelo senador Darcy Ribeiro e não tomou por base o projeto que fora objeto de negociações ao longo dos oito anos de tramitação da matéria e, portanto, desprezou uma parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente.

objetivo, dentre outros, a troca de experiências e o diálogo entre as instituições e ocorrem num movimento nacional, com o objetivo de interlocução com organismos governamentais para intervir na elaboração de políticas públicas são fóruns com encontros nacionais.

Entretanto, pode-se afirmar que a LDBEN lei nº 9.394/96 corroborou a importância da Educação de Jovens e Adultos no sistema educacional brasileiro, integrando-a organicamente ao ensino básico comum. Tanto o artigo 4º da Lei quanto os artigos 37 e 38 tratam da Educação de Jovens e Adultos, responsabilizando o Estado pela sua oferta, bem como pela garantia de condições de acesso e permanência, abrangendo tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio, com gratuidade e oportunidades educacionais apropriadas, além da oferta de exames supletivos nos dois níveis de escolaridade.

A partir da LDBEN, prossegue a tendência à municipalização da EJA, tal como ocorria com todo o Ensino Fundamental. Entretanto, por ato do executivo, a EJA foi excluída do FUNDEF, mecanismo então criado para garantir aos estados e municípios recursos necessários para a ampliação da oferta de ensino fundamental. A EJA ficou dependente de transferências voluntárias da União para os estados e municípios, através do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE). Este fundo teve papel relevante na oferta de recursos para a EJA até 2006.

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), essa estrutura se mantém e a descentralização ratifica as ações diversificadas quanto ao oferecimento da EJA, determinando a existência de diferentes programas de alfabetização protagonistas das políticas de EJA.

O Governo Federal, em 2003, criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo. Já em 2007 o Ministério da Educação (MEC) aprova a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), passando, todas as modalidades de ensino, a fazer parte dos recursos financeiros destinados à educação.

No governo Lula também ocorre à expansão da educação profissional neste contexto governo passou a desenvolver várias iniciativas voltadas os jovens e adultos trabalhadores. Entre estas destacam-se: Programa Brasil Alfabetizado, Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos PROEJA, Programa Nacional de Inclusão de Jovens, PROJOVEM, Escola de Fábrica (voltado para cursos de formação profissional), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, ENCEJA, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA.

O PEJ do Rio de Janeiro em parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal de Educação e o Ministério da Educação através Convênio 610/96 SME/MEC/FNDE, destinou verbas que possibilitaram investimentos significativos, dentre os quais a realização do I Encontro de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro. Neste encontro foi sinalizada a necessidade de revisão da faixa etária dos alunos, pois, até então, a oferta de vagas era destinada somente aos jovens e havia uma exclusão dos adultos que lutavam pelo

acesso à educação básica, ainda que muitas escolas abrissem suas portas aos adultos, como alunos ouvintes e não-matriculados (FÁVERO; ANDRADE e BRENNER, 2007).

A partir da vigência da nova LDBEN, Lei nº 9.394 de 1996, que assegura ensino fundamental obrigatório e gratuito inclusive para quem não teve acesso e continuidade na idade própria, um contingente plural de jovens e adultos, a partir dos 14 anos de idade, se torna o principal destinatário da EJA. Nesse contexto legal, o PEJ amplia o limite superior de idade do aluno apto a frequentar o programa que inicialmente atendia alunos de 15 a 20 anos para atender jovens de 14 a 22 anos na alfabetização e jovens de 14 a 25 anos para concluírem o Ensino Fundamental (FÁVERO; ANDRADE e BRENNER, 2007).

Sob um novo enquadramento legal foram realizadas mudanças no PEJ, que tinham como referência a CF 1988 e a LDBEN /96. Na Seção V do Capítulo II da Educação Básica, a EJA é tratada pioneiramente como modalidade específica de Educação Básica. O artigo 61 da LDBEN/96 exige do professor formação variada, em função dos diferentes níveis educacionais e em correspondência com cada fase do desenvolvimento do educando. Assim, é na LDBEN que veremos surgir, também pela primeira vez, indicações para a formação de professores de EJA. Não obstante estes avanços legais, a política educacional do município do Rio de Janeiro demorou a adequar-se à nova legislação.

Somente em 1999, após quatorze anos de implantação do PEJ, o Conselho Municipal de Educação, através do Parecer 03/99 e pelo Parecer 06/2005 do mesmo conselho e de acordo com a LDB Lei nº 9394/96, passou-se a reconhecer o PEJ, garantindo certificação retroativa a 1998 aos alunos egressos. Após o reconhecimento do Conselho Municipal de Educação, ampliou-se o atendimento também para adultos. Esse conjunto de ações não só validou a experiência realizada como definiu a política municipal para a EJA e hoje o Programa de Educação de Jovens e Adultos compõem a estrutura da Secretaria Municipal de Educação, assim como o ensino fundamental “regular” (FÁVERO; ANDRADE e BRENNER, 2007).

Em 2004 foram encaminhadas ao Conselho Municipal de Educação alterações a serem feitas ao PEJ visando a atualização do atendimento, tendo em vista novas demandas. Como solicitação inicial se encontrava a mudança da denominação do projeto, de PEJ para PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos), visto que estava sendo procurado por adultos de todas as idades que desejavam estudar e concluir o Ensino Fundamental.

Neste sentido vale destacar a experiência do PEJ no Rio de Janeiro como um projeto que progrediu ao longo do tempo, ultrapassando a mera instância da alfabetização. Ele se institucionalizou como uma política pública própria para a modalidade EJA, tendo continuidade e ampliando sua abrangência e oferta ao longo do tempo.

Em julho de 2008, o PEJA passou a compor o Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal, o que significa que o PEJA hoje assume um caráter definitivo nesta secretaria ainda que novos governos assumam, pois faz parte do Plano Municipal de Educação. Assim, a EJA vem se configurando como política pública efetiva ao longo dos anos. Em nível internacional, merece destaque a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em Belém (Pará) em dezembro de 2009, que proporcionou um espaço importante para o diálogo sobre políticas e promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal em âmbito global.

3.1 Do PEJ ao PEJA: o programa de educação de jovens e adultos do Rio de Janeiro

No município do Rio de Janeiro a história da Educação de Jovens e Adultos também acompanha a história desta em âmbito nacional. Por ter sido capital da república por muitos anos e a partir da fusão do Estado do Rio de Janeiro, o antigo Estado da Guanabara¹⁷ passou à condição de capital do estado o que determinou a ampliação da rede municipal de ensino que absorveu para sua competência os antigos ginásios estaduais, ampliando o oferecimento da educação de jovens e adultos.

O PEJ foi idealizado em 1983 pelo então educador e vice-governador Darcy Ribeiro, no primeiro governo de Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro (1982-1986), para funcionar dentro dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), em horário noturno e com a proposta de alfabetizar jovens de 14 a 20 anos que nunca haviam passado pela escola ou que a haviam abandonado, sem concluir o ensino de primeiro grau (primeiro segmento). A EJA na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro foi implantada como parte do Programa Especial de Educação - PEE (FÁVERO; ANDRADE e BRENNER, 2007).

Em 1984 a proposta do PEE foi implantada em três escolas como um projeto de educação alternativa para adolescentes, atendendo a jovens da alfabetização a antiga 4ª série, por meio de uma proposta metodológica adequada a esse grupo. O currículo era composto, além do núcleo comum adotado naquele período, de um núcleo de interesses com aulas de Técnicas Comerciais, Inglês, Artes Industriais, Artes Plásticas, Educação para o Lar e Educação Musical. Esta proposta cedeu lugar ao PEJ, implantado logo no ano seguinte (FÁVERO; ANDRADE e BRENNER, 2007).

¹⁷ A Guanabara foi um estado do Brasil de 1960 a 1975 e existiu no território correspondente à atual localização do município do Rio de Janeiro. Em sua área, esteve situado o antigo Distrito Federal.

A partir de 1987, em resposta às reivindicações dos alunos e profissionais que nele atuavam, esse projeto passou a atender àqueles que o procuravam com nível de escolarização mais adiantada e também aos que tinham sido alfabetizados no próprio Projeto de Educação Juvenil (PEJ) e queriam seguir seus estudos correspondentes ao primeiro segmento de ensino de primeiro grau.

Houve a ampliação do projeto inicial, garantindo a continuidade dos estudos para os alunos do PEJ I e de jovens ainda fora do sistema educacional com escolaridade inconclusa, passando a funcionar em dois blocos desvinculados do tempo de permanência na escola: Bloco I processo inicial da alfabetização e Bloco II aprofundamento da leitura e da escrita. Pode-se afirmar que esse projeto foi o embrião do PEJA. O aluno avançava em nível de escolarização na medida em que atingia os objetivos previstos.

Apesar de ampliado, o projeto não tinha como emitir certificado, o que não garantia o reconhecimento oficial de conclusão do ensino fundamental. A experiência enriquecedora esbarrava nas instâncias administrativas que emperravam a concretude do objetivo primordial de participação na construção social. Apesar de alfabetizados, os jovens com escolaridade inconclusa não tinham como ingressar em escolas, cursos e atividades laborais que exigiam a comprovação de escolaridade pois não era reconhecido pelo Conselho Municipal de Educação.

Em 1988, a Educação de Jovens e Adultos começou a funcionar também com a implantação do Ensino Regular Noturno (ERN) na rede municipal, atendendo aos jovens entre 12 e 20 anos que não tinham como frequentar o horário diurno. Desse modo passou a coexistir dois tipos de atendimento, dentro da Rede Pública Municipal de Ensino. O ERN que estava voltado para alunos trabalhadores, impossibilitados de frequentar a escola no horário diurno que desejavam permanecer estudando e completar sua escolaridade básica.

O ERN passou a funcionar em 26 escolas, atendendo aos jovens até 20 anos. Por cerca de uma década, essas duas formas diferenciadas para atendimento aos jovens cariocas conviveram na rede pública: nos CIEPs, o Projeto de Educação Juvenil, para jovens, com oferta de ensino referente ao 1º segmento do Ensino Fundamental. E, nas escolas convencionais, também para jovens, o ERN com a oferta do Ensino Fundamental completo.

A falta de uma política unificada e com diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos na rede pública favoreceu, durante muitos anos, a oscilação na oferta de vagas para um grupo de jovens interessados em permanecer ou retornar aos estudos e a exclusão de adultos que também lutavam pela garantia do direito ao acesso à educação básica. Além disso, até 1998 o PEJ ainda não emitia o certificado para os alunos, pois não possuía o reconhecimento do Conselho Municipal de Educação, o que só veio a acontecer em 1999. Até esse momento a

oferta da educação de jovens e adultos estava vinculada aos programas sociais e não ao campo do direito à educação.

Com respaldo da LDB 9394\96, o projeto foi implantado até a terminalidade do ensino fundamental, em 1998. Assim, o PEJ foi organizado em quatro blocos de aprendizagem, sendo os dois primeiros blocos referentes aos anos iniciais e os dois últimos referentes aos anos finais. A ampliação do PEJA para o segundo ciclo do Ensino Fundamental e a certificação, garantidas na reestruturação de 1998, foi fundamental para a ampliação das matrículas, para a diminuição das desistências e, sobretudo, para a garantia do direito à educação.

Esta ação veio acompanhada de uma formação para os professores que passariam a atuar na EJA, resultante de parceria estabelecida, por meio de convênio, com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Como consequência dessas mudanças, o ERN do município do Rio de Janeiro, que tradicionalmente era oferecido a uma faixa etária mais ampla e funcionava de forma paralela ao PEJ, foi gradativamente desativado. As paulatinas mudanças do PEJ responderam a demandas colocadas pelas conquistas democráticas dos anos de 1980, que incorporaram o reconhecimento do direito das pessoas jovens e adultas à educação.

A partir de 2005, em decorrência da nova LDBEN/96 e da grande demanda, o PEJ passou a incorporar oficialmente a matrícula dos adultos, mudando sua designação para Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) com garantia de documentação retroativa a 1998, a todos os jovens e adultos que frequentaram tal modalidade de ensino.

Neste sentido, vale destacar a continuidade do programa ao longo de mais de três décadas, e em diferentes gestões municipais da cidade, característica pouco comum em políticas de EJA no Brasil. Em 1995 eram 18 unidades escolares que ofereciam o PEJ a 1.539 alunos. Apenas sete anos depois, em 2002, já eram 23 mil alunos frequentando o PEJ em 81 escolas municipais (CHAGAS e BONAMINO, 2002), o que evidencia um crescimento exponencial do PEJ.

Em 2005, o PEJA estava implantado em 117 unidades escolares, todas funcionando no período noturno e dez delas também com classes no diurno. Além dessas unidades, o CREJA, criado em 2004, funciona em tempo integral, das 7 às 22 horas. Nessas escolas trabalhavam cerca de 1.200 professores, em 1.051 turmas, atendendo a 32.482 alunos. No ano de 2008 estavam matriculados cerca de 32 mil alunos atendidos pelo PEJA em 124 escolas da rede pública, funcionando no horário noturno, em sua grande maioria. (FÁVERO, 2006). Os dados

permitem observar hoje uma progressiva retração no número de matrículas, sendo 21.876 alunos atendidos na modalidade EJA, com o diferencial de 02 escolas exclusivas de EJA.¹⁸

Na história da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o PEJ também representa uma iniciativa com características peculiares do ponto de vista político-pedagógico. O que Darcy Ribeiro pretendia com o PEJ não era “apenas deflagrar o processo de alfabetização” que levasse a uma “utilização consciente do código gráfico”, mas formar, entre os jovens, uma consciência crítica do mundo e da sociedade (RIBEIRO, 1986, p.77).

O PEJ, seguindo a filosofia dos CIEPs, pretendia: “...criar uma nova relação de troca entre o saber universal e científico da escola e o saber das camadas populares, produzido pela luta pela sobrevivência” (id.). O currículo proposto para a alfabetização abrangia as áreas de Linguagem, Matemática, Realidade Social e Cidadania, Saúde, Educação Física e Cultura. Sugeria, também, a adoção de uma metodologia que tivesse como eixo central “o próprio universo de vida dos alunos” (RIBEIRO, 1986).

De forma explícita, Darcy Ribeiro reconhecia que a proposta curricular e metodológica estava referenciada na experiência desenvolvida no início da década de 1960 por Paulo Freire em Recife. Nessa experiência, o “domínio da leitura e da escrita” não se desvinculava da “aprendizagem de uma leitura de mundo” (RIBEIRO, 1986, p. 77-78).

Sua proposta inicial assumia como pressupostos teórico-metodológicos a pedagogia freireana e apresentava como base a interdisciplinaridade, considerada como um processo de trabalho no qual os conteúdos e objetivos de cada disciplina deveriam convergir na proposta metodológica. O ponto de partida era a alfabetização, entendida em sentido amplo e articulada à noção de cidadania.

A estrutura do programa previa turmas pequenas, atendidas por professores especialmente preparados. Seu currículo era inovador, compreendendo Matemática, Realidade Social e Cidadania, Saúde, Educação Física e Cultura, interligadas à dinâmica da Alfabetização.

O PEJA manteve a estrutura curricular do PEJ e se organiza em blocos de aprendizagem e não em anos de escolaridade, de modo a adequar o ensino ao ritmo de aprendizado dos alunos, ou seja, não é necessário que o aluno curse um ano letivo para mudar de bloco. Essa diferença entre o PEJA e o ensino regular pretende garantir uma maior qualidade ao desenvolvimento dos alunos, que têm um histórico de vida bastante peculiar, sendo pessoas afastadas dos bancos

¹⁸ Dados disponíveis em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/e> - Acesso em 20 de janeiro de 2020.

escolares por muito tempo ou que nunca frequentaram a escola, além de muitas vezes trabalharem o dia inteiro.

Além da significativa ampliação da oferta de vagas aos jovens interessados em retornar aos estudos no horário noturno, foi instituído, a partir de 2003, o atendimento diurno aos alunos impossibilitados de estudar no horário da noite. Outra ação bastante significativa para a EJA foi a implantação do Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), como já mencionado no capítulo anterior.

O objetivo principal é oferecer a jovens e adultos, por meio da vivência e construção de diferentes práticas, oportunidades variadas de estudo, proporcionando o aumento da escolaridade, o compromisso com a educação permanente e o desenvolvimento de características essenciais ao perfil dos estudantes trabalhadores.

Além da estrutura e funcionamento diferenciado o PEJ apontava para a necessidade de formação continuada dos professores que atuavam no projeto e no parecer n 03\99, publicado no D.O. n 17 de 07 de abril de 1999 recomendava - *a capacitação continuada dos profissionais que atuam no Projeto e incentivo à produção de material elaborado pelos professores da rede.* (RIO DE JANEIRO, 1999). Neste sentido, nos anos que se seguiram foram feitos investimentos em ações de formação em serviço para os professores do PEJA, como Cursos de Extensão e Cursos de Especialização (em parceria com universidades públicas e privadas). Foram realizados diversos convênios para a formação continuada dos professores do PEJA.

Em 2004 por meio do convênio n.8008007\03 a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro SME\ PEJA a Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Fundação Euclides da Cunha e FNDE realizaram o II Curso de Extensão Universitária para os professores da Educação de Jovens e Adultos- A educação de Jovens e Adultos no século XXI do compromisso com a educação permanente a emergência da educação reparadora. O curso atendeu a 500 professores do PEJA distribuídos em 20 polos, com carga horária de 100 horas sendo realizados encontros pedagógicos em diferentes bairros do município do Rio de Janeiro. (Proposta do curso, 2004)

Outro curso foi Curso de Extensão em Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior e Educação Fundamental - teoria e prática de EJA-uma via de mão dupla realizado com convênio entre a Pontifício Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RJ e a SME\ PEJ, em 2004, com carga horária de 116 horas com 250 vagas distribuídas em 10 pólos destinados aos educadores do PEJ professores, diretores, coordenadores pedagógicos e profissionais que atuavam no PEJ. (Proposta do curso, 2004)

Nos anos que se seguiram foram firmados convênios com a Universidade Estácio de Sá para realização do curso de especialização para os professores do PEJA e mais recentemente o CREJA estabeleceu parceria¹⁹ com a Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ.

Optei aqui por destacar os principais marcos históricos que impactaram a educação brasileira, em especial a educação de jovens e adultos, a partir da década de 1930, assinalando que as ações realizadas no âmbito da educação inicialmente de Adultos e depois de jovens e adultos produziram um contexto que permite e garante hoje a EJA como uma modalidade constante da Educação Básica brasileira.

Cabe ressaltar que é essencial para os profissionais da educação que trabalham com EJA, em especial os professores, que estes saibam sobre a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil que é marcada por uma trajetória de lutas pela democratização da escola pública de qualidade. Neste sentido, é importante entender as demandas da EJA como questões históricas e de políticas públicas.

¹⁹ O termo parceria aqui empregado refere-se ao apoio institucional estabelecido entre o CREJA e diversas instituições que visam o fortalecimento e cooperação nas ações e projetos desenvolvidos no centro de referência, não se refere a política privatizante neoliberal. A palavra parceria também é comumente empregada para designar as parcerias entre instituições públicas e privadas são conhecidos como os acordos de cooperação sendo muito criticada considerando intervenção do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras e a expansão das políticas mais convenientes aos interesses do capital.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA

Percebemos no capítulo anterior que a história da Educação de Jovens e Adultos está imbricada na história da Educação Brasileira e que, a criação de projetos e programas voltados para o público da EJA se constitui num campo de luta permanente pelo direito à educação. Neste sentido, a criação do PEJ remonta uma política iniciada no contexto das décadas de 1980 e 1990 e representa uma conquista que se mantém enquanto política pública diferenciada de atendimento a modalidade EJA, em nível municipal.

Antes de ter um foco maior na experiência específica de atendimento a modalidade EJA no centro de referência municipal, considero ser necessário examinar a formação continuada de professores no contexto brasileiro identificando os termos e as concepções referidas ao longo da história desse campo. Analisarei a questão atual da formação continuada de professores nos documentos oficiais em nível federal e farei uma reflexão sobre a formação continuada de professores da educação de jovens e adultos.

4.1 A formação continuada alguns aspectos históricos

A formação de professores é uma preocupação antiga, conforme demonstram SAVIANI (2009), ALFERES e MAINARDES (2011) e SILVA e FRADE (1997).

Segundo Saviani (2009), no Brasil após a independência, na conjuntura de organização da instrução popular, foi possível identificar os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil desde então: ensaios de formação de professores (1827-1890), quando foram criadas as Escolas de Primeiras Letras; estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), com as reformas de Anísio Teixeira em 1932, e de Fernando de Azevedo em 1933; Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996) e o advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009).

No âmbito da presente pesquisa, focaremos nas mudanças ocorridas no contexto educacional que influenciaram diretamente as concepções de formação continuada a partir da década de 1960 do século XX.

De acordo com Alferes e Mainardes (2011) em relação à formação continuada de professores no Brasil as experiências mais antigas datam do início dos anos 1960. Na mesma época foi realizada uma iniciativa pioneira pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) que promoveu, em colaboração com o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, atual Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), um estudo sobre o tema do aperfeiçoamento docente.

O estudo tinha o objetivo de verificar o que os professores pensavam sobre os cursos ofertados à época. O resultado revelou uma insatisfação dos professores com os cursos de aperfeiçoamento, pois foram considerados como cursos descontextualizados, que não atendiam às necessidades da escola real. Neste contexto os professores propuseram uma reforma nos cursos visando uma formação continuada mais significativa na qual pudessem refletir sobre a prática pedagógica e problemas do cotidiano escolar (ALFERES e MAINARDES, 2011).

A partir da década de 1970, no Brasil, três momentos políticos influenciaram os processos de formação continuada de professores: a ditadura militar, o movimento de democratização, os movimentos de globalização da cultura e da economia. No contexto da ditadura militar, houve considerável expansão na formação continuada, para atender às demandas do governo militar de formar trabalhadores mais qualificados.

Nesse contexto, a formação docente caracterizava-se pela valorização da racionalidade técnica, hierarquização e burocratização da escola. O objetivo era formar professores para aplicação de técnicas e métodos, que garantissem a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, evidenciando-se uma perspectiva pedagógica tecnicista (SILVA e FRADE, 1997).

Nos anos 1980, com a abertura política e o processo de redemocratização do país, os movimentos em prol da educação, da pesquisa, do avanço científico e tecnológico se intensificaram. Com a conquista dos direitos políticos, a organização de movimentos de educadores torna-se mais consistente na busca por um projeto de formação docente voltado à melhoria da educação. Neste período, a formação continuada passou a dar foco ao contexto sócio histórico e almejava-se que o perfil do professor estivesse mais voltado para a dimensão política da prática docente (SILVA; FRADE, 1997).

Todavia, na prática a formação continuada oferecida aos professores da rede pública não surtiu grandes avanços. Apesar de mudanças no cenário político, novas visões surgiram, mas as propostas descontínuas não atendiam às necessidades da escola e dos professores (ALFERES e MAINARDES, 2011).

Nos anos 1990, novas demandas em função de avanços tecnológicos, da globalização da cultura e da economia exigiram dos professores grandes mudanças em um contexto de inúmeras reformas empreendidas na educação brasileira. Nesse período, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/1996 foi aprovada, tendo representado um marco para a formação continuada, impulsionando um crescimento nas ações formativas. Nessa perspectiva, a formação continuada passou ainda mais a ser vista como responsável pela melhoria da qualidade da educação, sendo também defendida como um caminho para equacionar os problemas originários da formação inicial.

Na década de 1990 também se configurava uma atmosfera de políticas neoliberais de interesse do capital financeiro impostas por intermédio de agências internacionais, como o Banco Mundial-BM e o Fundo Monetário Internacional-FMI, que procuravam promover a reforma do Estado, minimizando seu papel diante de setores da sociedade.

Neste contexto, dentro do panorama de reestruturação produtiva no mundo e sob forte influência e orientações dos Organismos Multilaterais que passaram a dar recomendações e a determinar as metas que os países deveriam atingir, buscava-se implementar o modelo de competências na formação do professor, visando a formação de um profissional tecnicamente competente, mas politicamente inoperante, disciplinado e adaptado (ALFERES e MAINARDES, 2011).

Em contraponto a esse contexto vale também destacar a influência de associações acadêmicas e profissionais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) dentre outras²⁰ na luta histórica pela formação unitária do pedagogo e pela reivindicação para que a formação inicial e continuada dos professores acontecesse na universidade (ANFOPE, 2006).

De acordo com Silva e Frade (1997), apesar da importância da Universidade na formação de professores, muitas vezes, as práticas de formação acontecem desvinculadas de uma reflexão continuada e contextualizada sobre os problemas reais enfrentados no cotidiano das escolas. Neste sentido, defendia-se a formação do professor em serviço sob o argumento

²⁰ Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). São entidades e associações organizadas na defesa de uma educação de qualidade e de melhores condições de trabalho e formação (inicial e continuada) para os profissionais da educação.

que a participação dos professores em pacotes de cursos, treinamentos, frequentes na década 1970, e encontros formativos não eram suficientes para a melhoria da qualidade da educação.

A formação em serviço passou a ser uma possibilidade estratégica, ainda que com uma visão reducionista e técnica do fazer pedagógico. De acordo com Soares (2008) esse processo contribuía para o enfraquecimento do potencial da escola em relação ao fortalecimento de um projeto contra hegemônico de sociedade.

Assim no Brasil o debate sobre formação de professores vem se ampliando desde o final da década de 1970 e ganhando maior intensidade a partir do processo de democratização da sociedade e da implementação da LDBEN lei 9.394/96. Esses contextos trouxeram contribuições importantes para pensar a educação, a escola, o trabalho pedagógico e por conseguinte a formação inicial e continuada docente.

4.2 A formação continuada de professores: principais termos, concepções e modelos

O processo histórico brevemente indicado na seção acima revela mudanças na formação continuada de professores no Brasil ao longo do tempo, de forma ligada ao contexto econômico, político e social do país. Assim, ao longo da história, os processos de formação continuada têm assumido diversas concepções, sendo também diferentes os termos para designá-la em cada período e contexto histórico.

Nas décadas de 1960, 1970 e 1980 foram desenvolvidas inúmeras ações com denominações do tipo “capacitação”, “reciclagem”, “treinamento”, “aperfeiçoamento”, entre outras, foram, frequentemente, associadas às ações de formação continuada que pretendiam melhorar a qualidade da educação, mas carregavam uma concepção tecnicista de educação.

Marin (1995) identificou e fez uma análise de termos e concepções utilizados na formação continuada de profissionais da educação no Brasil. A autora identificou o uso dos seguintes termos: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação contínua e educação continuada.

O termo reciclagem foi muito utilizado na década de 1980 referindo-se a cursos de formação continuada rápidos, descontextualizados e esporádicos, abarcava palestras e encontros que abordavam, de forma superficial, o ensino baseado na ideia do professor como um sujeito passivo e adaptável (MARIN, 1995).

Já o termo treinamento tinha o foco voltado para a capacidade do indivíduo realizar uma determinada tarefa de padrão. A ideia de treinamento está diretamente ligada à

racionalidade técnica e evidencia uma visão instrumental da atividade do professor (MARIN, 1995).

O termo aperfeiçoamento trazia o significado de tornar perfeito ou mais perfeito, ou ainda completar ou acabar o que estava incompleto, enquanto “capacitação” tinha uma conotação de tornar capaz e habilitar, convencer, persuadir e fazer acreditar (MARIN, 1995).

Vale destacar aqui o termo atualização que não foi relacionado pela autora e apresenta a ideia de tornar atual, modernizar-se, o que, certamente tem uma importância inquestionável na formação continuada de professores. Entretanto, o professor precisa refletir sobre essa atualização considerando o viés compensatório que visa preencher lacunas da formação inicial.

A educação permanente, a formação contínua e a educação continuada foram termos descritos pela autora no mesmo bloco, visto que são termos que tratavam do eixo da formação continuada considerando o conhecimento dos profissionais da educação em construção. A formação continuada deve ser capaz de propiciar meios com os quais o professor possa realizar seu trabalho de maneira satisfatória como um profissional comprometido no processo de transformação social, de modo a superar as dificuldades (MARIN, 1995).

Esses termos foram sendo substituídos por outros de significados mais abrangentes na medida em que a concepção de formação continuada foi adquirindo funções e papéis diferenciados. Vale destacar que a LDB Lei 9394/96 ao designar uma mesma finalidade coloca no Art. 61, Inciso I, a formação continuada como “Capacitação em Serviço”; no Art. 67, Inciso II, como “Aperfeiçoamento Profissional Continuado” e no Artigo 87 como “Treinamento em Serviço” (Revogado pela lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Neste sentido é importante observar a dificuldade em definir o que é a formação continuada de professores, considerando que alguns estudos especificam como cursos estruturados e formalizado oferecidos após à graduação ou após o ingresso no exercício do magistério e outros estudos definem de modo mais amplo e genérico, abarcando qualquer tipo de atividade que contribua para o desempenho profissional (GATTI, 2008).

A partir dos anos 1990, a formação continuada de professores foi bastante influenciada pelas discussões sobre desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1991). Neste sentido, ganhou força no Brasil, a ideia de que a formação de professores não termina com a conclusão de um curso de formação inicial. Nessa concepção, a formação continuada deve estar voltada ao desenvolvimento profissional do professor, ao longo de toda a sua carreira, sendo um processo contínuo que engloba formação inicial e a continuada.

Essa perspectiva de formação continuada passou a ser, cada vez mais, difundida no campo educacional brasileiro e circula na literatura especializada brasileira, produzindo nas

últimas décadas a discussão acerca do desenvolvimento profissional dos professores (GARCIA, 1999). Assim, tendo em vista o dilema de definição da formação continuada, destacamos algumas considerações de autores da área na busca pela compreensão e contextualização de significados associados à formação continuada.

Para Garcia (1999), o conceito de desenvolvimento é mais abrangente que o de formação, envolvendo diversas fases da vida construída por diferentes trajetórias e denota evolução e continuidade que contribuiria para superar a tradicional justaposição entre formação inicial e a formação posterior, realizada pelos professores que deve acontecer de forma contínua tendo como objetivo principal o desenvolvimento profissional.

Para o autor essa concepção de desenvolvimento deve valorizar o caráter contextual, organizacional visando a mudança e, neste sentido, a resolução de problemas reais da escola, o que superaria o caráter tradicionalmente individualista dado à formação continuada de professores (GARCIA, 1999).

De acordo com Marin (1995), o processo formativo tem como centro o conhecimento, bem como a articulação da pesquisa com os saberes docentes. A autora, ao mencionar concepções de formação continuada, defende o uso da expressão educação continuada por acreditar que se demonstra mais ampla.

Imbernón (2006) concebe Formação Continuada e Formação Permanente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, indo além dos momentos especiais de aperfeiçoamento, e incluindo questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão.

Para Nascimento (1996), a formação continuada é temporalmente posterior à formação inicial, embora uma pressuponha a outra e, neste sentido, deve se romper com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada. A autora compreende a formação continuada como toda e qualquer atividade de formação do professor, posterior à sua formação inicial, sendo a formação em serviço uma estratégia de formação continuada de professores, eficiente se considerada a relação teoria e prática e o contexto.

De acordo com Gatti (2008), essa concepção de formação continuada vai para além de cursos de especialização e extensão ofertados nas universidades e faculdades para a autora a formação continuada se dar por inúmeras ações abrangendo:

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais,

processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 57).

Assim sendo, podemos considerar que a formação continuada é uma prática que abarca não só atividades pré-estabelecidas (cursos, palestras, simpósios e outros), realizadas em espaços formais de aprendizagem (escola, universidade e faculdades), mas também se desenvolve entre os pares nas reuniões pedagógicas, na reflexão sobre o fazer pedagógico, na construção de currículos, projetos e outros tipos de atividades envolvendo os profissionais da educação. Neste sentido, a formação continuada de professores é entendida como uma prática que envolve a dimensão individual e coletiva em um processo contínuo e permanente de aprendizagem e que acompanha toda a carreira profissional dos docentes.

Nóvoa (1995) concebe a formação continuada de professores como um processo dinâmico e permanente de reflexão e deve considerar a escola como lugar privilegiado de formação profissional neste sentido a formação é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais.

De acordo com Nóvoa (1995), a formação continuada de professores deve investir nas alternativas de formação participada e de formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional que têm a escola como referência para uma reflexão na prática sobre a prática, através de dinâmicas de investigação ação e de investigação formação, valorizando os saberes dos professores numa articulação da formação inicial com a formação continuada mediada pela própria prática pedagógica.

Para o autor, as estratégias de formação continuada que vêm sendo utilizadas se enquadrariam em duas grandes modelos de formação: os modelos estruturantes e os construtivistas.

Os modelos estruturantes são formas organizadas previamente, com base na lógica de racionalidade científica e técnica (NÓVOA, 1991).

Os modelos construtivistas têm como base a reflexão contextualizada, visando às práticas e ao processo de trabalho docente (NÓVOA, 1991). Esse é um modelo que possibilita mudanças na prática porque permite uma aprendizagem significativa que tem como base as necessidades dos educadores para refletir a realidade cotidiana.

Para Nóvoa (1991) na formação continuada de professores não existe uma forma única e pura, mas sim estratégias de formação continuada híbridas que configuram uma formação

multifacetada construída de forma própria e contextualizada envolvendo aportes teóricos metodológicos variados.

Amador e Nunes (2019) assinalam que são diversas as concepções e múltiplos os modelos formativos e, com base nas análises de Jacobucci (2006) e Jacobucci; Jacobucci; Megid Neto (2009), Ribeiro (2005) e Candau (2011), identificam três modelos de formação continuada: o modelo clássico de formação, o prático reflexivo e o emancipatório político.

Candau (2011), ao analisar certas tendências de formação continuada de professores utiliza a expressão formação “clássica” para designar um modelo convencional.

A perspectiva clássica de formação enfatiza a reciclagem, com o sentido de atualizar a formação recebida. Esse modelo tem sido largamente utilizado pela universidade e pelos sistemas de ensino. Neste sentido o modelo clássico de formação continuada de professores enfatiza a superioridade da teoria sobre a prática, prevalecendo o papel do formador como o transmissor de conteúdos e o professor como espectador nesse processo (AMADOR e NUNES, 2019).

Para esses autores, o modelo prático-reflexivo parte da ideia de que o professor pode construir conhecimentos advindos da reflexão sobre própria prática pedagógica e, neste sentido, o *locus* privilegiado seria a escola e o papel do formador seria o de mediador. Nessa perspectiva de formação, é preciso destacar que a teoria não está desvincilhada da prática, sendo um desafio constante desse modelo a articulação teoria-prática. Nessa perspectiva, a concepção de formação é interpretativa, com base na reflexão sobre a ação. Esse modelo não privilegia a prática em detrimento da teoria, ambas indispensáveis a práxis. Assim, na perspectiva desses autores, os processos formativos referenciam-se e efetivam-se no cotidiano (AMADOR e NUNES, 2019).

Para esses autores o modelo emancipatório-político que privilegia a prática, contudo sem separá-la da teoria, tem como base a perspectiva sócio-histórica e a concepção crítico-dialética de formação de professores, em que o homem é visto como um ser social que necessita de uma sólida formação teórico-prática para transformar, na prática, a realidade. Nesta perspectiva, a prática pedagógica dos professores se preocupa com questões social, econômica, cultural, política dentre outras ligadas às concepções de mundo e sociedade, ligadas à realidade social e não só questões educativa/pedagógica (AMADOR e NUNES, 2019).

Analisando essa discussão desses autores, compreendo que os modelos práticos-reflexivos e emancipatórios políticos, propostos por eles representam mais dimensões que, propriamente, modelos de formação, visto que podem ser complementares em determinadas ações formativas.

Podemos perceber que o campo da formação docente é, complexo, suscetível de múltiplas perspectivas e diversas concepções condicionadas ao momento histórico da sociedade sendo essas sempre escolhas políticas e não meramente técnicas.

Quanto às instâncias responsáveis pela formação continuada, compreendemos, com bases nos autores que servem de referências para esse trabalho, a importância da articulação e parceria de escolas, universidades e sistemas de ensino para a construção de uma sólida formação inicial e sua continuidade contribuindo para o desenvolvimento profissional docente.

Ressaltamos que a formação continuada de professores deve ser encarada como um processo, construído no cotidiano escolar de forma constante e contínua. Portanto, a formação continuada é um trabalho coletivo e da reflexão sobre as experiências como instrumento contínuo de análise.

4.3 A problemática atual da formação continuada de professores

Nas seções anteriores do presente capítulo percebemos que o conceito de formação continuada é polissêmico e carrega consigo determinadas concepções forjadas ao longo da história. Estas concepções coexistem no âmbito educacional e seguem orientando a formação de professores e influenciando as políticas educacionais e as políticas de formação continuada de professores propostas pelos governos.

A seguir trago uma reflexão sobre a política pública de formação continuada de professores destacando as tensões e a abordagem desta formação nos documentos oficiais recentemente aprovados em âmbito nacional.

Considero importante ressaltar que a formação continuada é parte da luta dos profissionais da educação, sendo a busca pela formação inicial e continuada de qualidade uma pauta permanente de movimentos organizados de docentes. Atualmente no campo da formação de professores observa-se um processo que sinaliza para o retrocesso de políticas públicas já conquistadas que contribuem para garantir a necessária formação docente.

As normativas para a formação docente revelam um campo de disputas e envolve o Conselho Nacional de Educação (CNE) e demais entidades do campo político social na produção e legitimação de leis sobre a formação inicial e continuada de professores. Neste sentido, destacamos as Diretrizes Curriculares para Formação Inicial e Continuada de professores que foram recentemente aprovadas.

São dois documentos oficiais recentemente homologados: a Resolução CNE/CP N° 02/2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de

Professores para a Educação Básica, e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e o Parecer CNE/CP N° 14/2020 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Essas resoluções substituem a Resolução 02/2015.

Em dezembro de 2019 a aprovação da Resolução CNE/CP N° 02/2019, que trata das diretrizes para formação inicial de professores, causou protesto e foi criticada por entidades como ANPED e ANFOPE, dentre outras, que destacam que ela contraria e ignora as contribuições da área consolidadas na Resolução 02/2015. Para essas entidades, a aprovação das diretrizes representa um processo de retrocesso frente os avanços alcançados na Resolução 02/2015.

A Resolução CNE/CP n° 2, de 1° de julho de 2015, definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada de professores. A resolução respaldava os sistemas de ensino para pensar e construir suas propostas de formação mantendo a indissociabilidade entre formação inicial e-continuada.

Essa resolução visava a amparar projetos institucionais que garantissem aos profissionais da educação uma formação inicial e continuada baseada na reflexão crítica com a possibilidade de aperfeiçoamento pela prática. Na resolução 02/2015 há um capítulo III totalmente destinado à formação continuada.

Em contraponto, a atual diretriz desassocia a formação inicial da continuada e reforça a formação docente como uma formação, fundada nas competências com um enfoque centrado na prática, rompendo com a concepção de formação docente fundamentada nas práxis (teoria - prática).

As críticas ao documento incidem sobre a intenção de implementação de uma política para formação de professores, voltada exclusivamente para trabalhar as competências e conteúdos da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica - BNCC²¹, ou seja, uma formação voltada, exclusivamente, para atendimento aos objetivos de aprendizagem prescritos na BNCC e desconsiderando princípios fundamentais de política de formação, explicitados na LDBEN lei 9.394/96 e no PNE (2014-2024).

²¹ Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica), instituída pelas Resoluções CNE-CP n. 02/2017 e CNE/CP n. 04/2018.

A Resolução 02/2015 foi revogada e, segundo denúncias das entidades em defesa da educação pública, as atuais diretrizes de formação de professores não contemplam as necessidades históricas da formação e a valorização dos profissionais do magistério. Contrariando uma aspiração histórica, os documentos foram elaborados e aprovados sem diálogo com as Universidades, as Faculdades de Educação, as instituições científicas e as entidades sindicais da área educacional.

Neste sentido são várias as manifestações contrárias à resolução atual. A ANPED, por meio do grupo de trabalho Formação de Professores (GT 8), publicou em seu site oficial no dia 18 de junho de 2020 um manifesto acerca do Parecer e da Resolução do CNE, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)²².

A ANPED revela no manifesto a ausência de debates e consultas públicas às entidades acadêmico-científicas, fóruns estaduais e demais instituições ligadas diretamente à educação em contraponto ao amplo debate com diversas entidades que ocorreu quando da elaboração da Resolução nº 2/2015 que foi revogada. Cabe aqui destacar que, mesmo com movimentos contrários no cenário de agravamento da pandemia da COVID-19 no país²³, a BNC da formação continuada foi aprovada em um contexto desfavorável para discussões sobre projetos importantes para os profissionais da educação, considerando o isolamento social e o agravamento das demandas da educação.

Além do manifesto, a ANPED também publicou em seu site oficial o texto: “Uma formação formatada”, explicitando a posição da Associação sobre o texto referência- diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica²⁴.

A ANPED argumenta que o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC) possuem a tendência para seguir “formatando” a educação ao normatizar uma política para formação de professores contrária às perspectivas e necessidades já apontadas pelo movimento dos educadores e demais entidades ligadas à área. No texto a

²² Manifesto da ANPED disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-gt-08-e-anped-parecer-cne-para-bnc-formacao-continuada> - Acesso em 8 de outubro de 2020

²³ Contexto pandêmico que assola o Brasil e o mundo em decorrência da COVID- 19 com uma crise sanitária e econômica sem precedentes que teve início no Brasil em março de 2020 e perdura até os dias atuais.

²⁴Disponível em <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referenciadcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. – Acesso em 20 de outubro de 2020.

ANPED destaca e problematiza nove motivos que contrariam a visão da associação em relação à política atual proposta pelo governo para formação inicial e continuada de professores.

Outra entidade que repudia as diretrizes aprovadas é a ANFOPE. Historicamente a ANFOPE tem defendido a escola pública considerando as necessidades formativas das crianças, jovens e adultos e, principalmente, está comprometida com a formação dos profissionais da educação e a valorização do magistério.

A ANFOPE também defende como um princípio a necessária relação entre formação inicial e continuada, de forma contextualizada e na defesa da escola pública de qualidade e pela superação da desigualdade social entendendo que a formação de professores é um processo contínuo. A associação considera como base para a defesa da formação continuada de professores a LDB/1996, o PNE/2014-2024 e o Decreto nº 8.752/2016 que estabelece a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Destaco no Parecer 14/2020, que trata das diretrizes curriculares para a formação continuada e da BNC-Formação Continuada, a clara intenção em nortear a formação docente para o desenvolvimento de competências e habilidades focadas na operacionalização da BNCC, corroborando com a já aprovada resolução da formação inicial.

O Parecer 14/2020 cita autores referenciados os estudos da área de educação, porém, tem o utilizado para justificar perspectivas diferentes daquelas defendidas pelos autores. Embora o documento cite interlocutores relevantes secundariza o papel das entidades que ao longo dos últimos 50 anos vêm defendendo a educação pública e a formação de professores.

A questão está em desenvolver habilidades e competências nos professores para trabalharem estratégias eficazes visando garantir o desempenho acadêmico dos estudantes sobre a égide da BNCC.

O Parecer 14/2020 sinaliza para uma formatação da formação continuada docente ao delimitar o desenvolvimento de competências e habilidade no processo formativo e elencar as competências gerais e específicas e habilidades necessárias ao docente, tendo foco na aprendizagem dos estudantes. Portanto, a questão atual aqui destacada refere se a normatização da formação continuada de professores sob uma perspectiva criticada veemente pela ANPED e ANFOPE e demais entidades que historicamente lutam pela formação e pela profissionalização do magistério.

4.4 Reflexões sobre a formação continuada de professores da EJA.

Nas seções anteriores observou-se os aspectos históricos, as concepções e modelos de formação continuada de professores bem como a questão atual que envolve a formação docente. Nesta seção refletimos sobre a formação continuada de professores da EJA revelando um percurso de desafios, mas também de direitos. O foco aqui é a formação continuada de professores para a escolarização de jovens e adultos.

Em relação à formação inicial e continuada para o professor da EJA, persiste ainda uma ideia recorrente de que vocação e desprendimento generoso bastam para que a pessoa se encaminhe para essa modalidade do ensino, gerando a ilusão de não haver necessidade de preparo especializado: qualquer pessoa pode dar aula para EJA. Para Soares e Simões (2005, p. 36):

“Pela própria configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada. Nessa perspectiva, também o profissional que nela atua não precisa de uma preparação longa, aprofundada e específica”.

O debate sobre a formação do educador de EJA não é novo e tem sido recorrente no cenário educacional principalmente como tema atrelado à qualidade da educação. Como já mencionado, observa-se uma mudança conceitual da EJA a partir LDBEN 9.493/96 ao denominar ‘Educação de Jovens e Adultos’ o que a Lei nº 5.692/71 chamava de ‘ensino supletivo’. Amplia-se o conceito de ensino para educação abarcando processos outros de formação humana dos sujeitos da EJA, apesar de carregar ainda o estigma da suplência e ainda hoje ser recorrentemente chamada de “O EJA”, em referência ao o ensino supletivo.

Essa nova configuração veio reforçar ainda mais a necessidade dos profissionais da educação que trabalhavam com a EJA entenderem o que dispõem a lei sobre o funcionamento e a concepção relativos a esta modalidade. Neste sentido, a EJA não representa um nível de ensino, mas sim uma modalidade para o ensino fundamental e médio, o que significa um modo próprio de fazer esses dois níveis de ensino.

A LDBEN 9.394/96, ao definir as incumbências dos professores, não apresenta uma atuação específica por etapas e modalidades de ensino, compreendendo que a atuação docente pode ser multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos. Neste sentido as características gerais da formação docente precisam ser adequadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino bem como as faixas etárias.

O Parecer CNE CBE 11/2000 no item IV trata da formação docente e reafirma a importância da formação do professor da EJA:

[...] 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 aligeirado 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. (BRASIL, 2000, p.56). (Grifos acrescentados).

Desse modo, o Parecer CNE/CEB 11/2000, alerta para a necessidade da formação de professores com questões relativas às especificidades e à complexidade diferencial desta modalidade. No entanto, ainda são poucas as instituições brasileiras que oferecem tal formação inicial, ficando a mesma por conta da formação em serviço das redes de ensino.

O documento aponta ainda a necessidade de uma docência que considere as particularidades do ensino de jovens e adultos, tanto da diversidade cultural, do mundo de trabalho, quanto da necessidade de metodologias e currículos adequados. No entanto, há uma morosidade na efetivação das recomendações das Diretrizes Curriculares para EJA.

Machado (2001), em estudo realizado, argumenta que a vida profissional do docente não possibilita seu aperfeiçoamento por meio de estudos ou de cursos, revelando uma precariedade nas políticas públicas. A autora revela que a formação continuada, quando ofertada, normalmente é uma formação pontual e descontínua ligadas a iniciativas dos governos, não atendendo as demandas específicas dos professores da EJA.

Ainda segundo a autora, os professores mostram-se interessados e muitos buscam conhecimento e formação continuada por conta própria. A autora aponta que há necessidade de a formação continuada buscar articulação entre teoria e prática, superando a desarticulação das propostas pedagógicas de formação para as especificidades da EJA (MACHADO, 2001). Ela conclui que, para trabalhar com essa modalidade de ensino, é necessária uma formação inicial consistente, assim como um trabalho de formação continuada permanente.

Cabe destacar ainda a marginalidade ocupada por essa modalidade de ensino nos cursos de formação inicial, seja pela pequena ou nenhuma oferta de disciplinas que tratam desse campo, seja pela falta de oportunidades, quando alunos da graduação, para realizarem estágios e/ou pesquisas nesse contexto. Algumas implicações dessa lacuna já haviam sido problematizadas por Soares e Vieira (2009), ao argumentarem que:

A ausência de uma política de formação específica para o trabalho com jovens e adultos e, sobretudo, de um processo de formação / autoformação permanente

dificulta os avanços necessários na consolidação efetiva dos direitos educacionais garantidos constitucionalmente (SOARES; VIEIRA, 2009. p.156).

Neste sentido reforça-se a importância de se trabalhar, em todos os cursos de formação do profissional docente, as questões referentes a essa modalidade, visto que todos esses profissionais, formados para a docência em disciplinas específicas, em algum momento, podem ser direcionados ao trabalho com a EJA.

O Parecer CNE/CEB 11/2000 também ressalta alterações que já deviam estar vigorando nas diferentes licenciaturas, mas que ainda não acontecem da maneira como deveriam, pois, professores continuam se formando sem conhecer as características da Educação de Jovens e Adultos.

O Parecer sugere um sistema contínuo de formação, já na licenciatura, para que o graduado tenha conhecimento da modalidade para que possa estudar e se preparar para a atuação, evitando situações de trabalho com viés assistencialista e desqualificado, com um aligeiramento que pouco capacita.

Ventura (2012, p. 76) em seus estudos sobre os currículos de licenciaturas e o espaço que a EJA possui neles, conclui que “[...] as licenciaturas consideram a formação de professores uma atividade de menor importância e que poucos cursos propõem disciplinas específicas sobre EJA nos currículos” (VENTURA, 2012). Nesse sentido priorizam-se conteúdos ligados à área do conhecimento de formação, sendo a atividade docente secundarizada, sobretudo na modalidade EJA, na qual permanece o estigma do ensino supletivo e do professor como um voluntário.

Ventura (2012) problematiza ainda os currículos dos cursos de Pedagogia, que deveriam melhor sistematizar a formação para a EJA. Assinala que na resolução CNE/CP n. 1, de 2006, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, a questão da EJA é colocada de forma vaga como uma “modalidade” a ser atendida.

No artigo 4º Resolução CNE/CP n. 1, de 2006 não relaciona a modalidade EJA como campo possível para o licenciando exercer suas funções de magistério e no artigo 8º fica claro o tratamento secundário quando se refere ao projeto pedagógico da instituição, quando relaciona a EJA apenas como possibilidade de contato do licenciando no estágio curricular, ou seja, no final do curso.

Cabe ressaltar que o professor de jovens e adultos também deve ter garantido, no seu percurso de formação, o acesso à formação inicial e continuada de qualidade, que lhe subsidie pensar sobre a especificidade da EJA, atendendo assim às necessidades dos educandos jovens e adultos como preconizado na LDBEN 9.394/96 e no Parecer 11/2000.

Neste sentido um dos desafios atuais além de garantir a construção de políticas públicas específicas para a EJA é transformar a Universidade em um dos possíveis espaços de legitimação da EJA, considerando que esta modalidade ainda se encontra à margem, posta em segundo plano, com iniciativas ainda muito tímidas, considerando o potencial dessas instituições como agências de formação.

Segundo Machado (2000) “há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, sejam nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão”. (MACHADO, 2000, p. 16). Passados dez anos dos estudos de Machado podemos destacar que a educação de jovens e adultos ainda é um desafio sendo urgente o desenvolvimento de políticas públicas específicas que assegurem a formação de professores para atuar nesta modalidade.

No que se refere aos conteúdos da formação do professor da EJA é primordial aqueles que se referem ao reconhecimento das especificidades da educação de jovens e adultos. e consequentemente encaminhar para termos um perfil específico do educador da EJA e neste sentido propiciar a criação de uma política específica para a formação desses professores. Alguns autores reconhecem que para ser professor de jovens e adultos é preciso ter uma formação específica (ARROYO, 2006; SOARES, 2007), visto as particularidades da modalidade de educação.

É importante também considerar que os professores da EJA devem estar aptos a repensar a organização disciplinar e de tempos desse currículo, no sentido de abrir possibilidades para atendimento dos estudantes, considerando os percursos formativos mais diversificados, as demandas do estudante da classe trabalhadora, buscando a construção de currículos mais apropriados às condições de vida dos estudantes.

Ser professor da Educação de Jovens e Adultos não é qualquer tarefa. Requer comprometimento consciente com questões que atravessam os sujeitos. Não é simplesmente estar em uma sala de aula, ensinar um conteúdo, mas compreender as singularidades e particularidades desses sujeitos, reconhecendo essa modalidade, como uma forma própria de educação, que exige um jeito diferente também de ser professor.

Assim para Laffin (2012) todo processo que envolve o ser professor da EJA deveria estar na base do trabalho de formação “defende-se uma formação que contemple as particularidades e um campo de conhecimentos e saberes teórico-metodológicos próprios da docência na EJA, que permitam pensá-la como área de estudo fundamental nos cursos de formação...” (LAFFIN, 2012, p. 225). É importante destacar que a constituição de uma

docência na EJA deve considerar as múltiplas possibilidades do fazer educação na modalidade EJA.

Ao considerarmos que formar-se professor é um processo contínuo envolvendo experiências e ações que constituem o sujeito professor no campo de formação do professor da EJA esse processo é diferenciado das demais modalidades educativas, pois, a formação do professor da EJA parte das necessidades de aprendizagens e demandas dos estudantes jovens e adultos e das experiências vivenciadas no fazer pedagógico e no ambiente escolar atravessadas por questões sociais da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, a formação de professores para a EJA exige pesquisa constante, reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas e diálogo entre os pares, que permita uma produção teórica dos próprios professores da EJA. Para Arroyo (2006) é possível construir uma teoria pedagógica específica que contribuiria para fortalecer o campo a partir dos próprios processos de formação de jovens e adultos, considerando as especificidades dos sujeitos e os fundamentos teóricos metodológicos que a modalidade requer.

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CENTRO DE REFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CREJA): O QUE A PESQUISA REVELOU

Neste capítulo apresentamos os achados da pesquisa, a partir das observações de campo e do material de entrevista transcrito. Buscou-se compreender e refletir sobre a fala dos sujeitos da pesquisa à luz da teoria, almejando trazer contribuições para o campo acadêmico, especialmente no que se refere à formação continuada de professores da educação de jovens e adultos.

Como dito anteriormente, os professores participantes desta pesquisa, tiveram seus nomes substituídos por nomes fictícios. Retomando dados explicitados no capítulo sobre as orientações metodológicas deste trabalho, vale reiterar que os 14 professores que participaram deste estudo foram selecionados com base nos seguintes critérios: diversidade em relação às formações acadêmicas, atuação no PEJA I e PEJA II no CREJA e participação regular nos Centros de Estudos (CEs), considerando-se o ensino semipresencial e a EaD.

A análise partiu de categorias que foram construídas com base nas entrevistas semiestruturadas e nas observações dos CEs. Para melhor organizar as categorias e subcategorias foram utilizadas como subtítulos frases ditas pelos professores que sintetizam, de alguma forma, as recorrências e perspectivas explicitadas pelos demais entrevistados.

Vale destacar que a análise das entrevistas, enfim, das vozes desses sujeitos acerca de sua formação, de seu trabalho, de sua relação com os estudantes, entre outros fatores, não partiu de categorias estabelecidas a priori, mas da essência das unidades de significado que emergiram após várias leituras das entrevistas.

Assim, foram estabelecidas quatro categorias. A categoria Trajetórias formativas do Professor da EJA, que foi desdobrada nas subcategorias formação inicial e continuada, experiência com EJA e requisição para trabalhar no CREJA. Essa categoria, apresenta o debate sobre a formação inicial e continuada do professor da EJA, perpassando a formação do professor e suas experiências com a EJA. No subtítulo trago a frase “Eu me formo e logo vou trabalhar com Educação Infantil e o Ensino Fundamental regular”.

Na segunda categoria, Formação Continuada de Professores da EJA conta com as subcategorias concepções, professor pesquisador e parcerias. Essa categoria, apresenta algumas reflexões sobre a formação continuada e em serviço do professor do EJA, destacando a especificidade desse professor. No subtítulo trago a frase “Caramba, eu preciso de uma formação específica”.

A terceira categoria Centros de Estudos, traz as subcategorias formação em serviço e revisão curricular. Essa categoria apresenta os centros de estudos como uns dos espaços fundamentais de formação continuada em serviço e a escola como *locus* privilegiado de formação continuada de professores. No subtítulo trago a frase: “Eu nunca participei de um centro de estudos assim”.

Por fim, a quarta categoria Relação Professor-Aluno foi dividida nas subcategorias afetividade, estudante da classe trabalhadora, processos pedagógicos educação à distância - EaD. Essa categoria apresenta as formas de diálogo entre os professores e alunos. Os relatos apontam para uma convivência afetiva, dialógica e comprometida do professor para com os estudantes da EJA. No subtítulo trago a frase “Porque não dá para você passar pela EJA, sem se transformar, como pessoa, pelas experiências que você vive com os alunos, pelas experiências que os alunos trazem”.

5.1 Trajetórias formativas do professor de EJA: “Eu me formo e logo vou trabalhar com Educação Infantil e o Ensino Fundamental regular”

Uma importante questão inicialmente levada aos professores entrevistados foi sobre as trajetórias formativas vivenciadas por eles, especialmente na formação inicial acadêmica e como se deu o início da atuação docente nas redes de ensino pública e/ou particular.

Pelo que se pode verificar nos relatos obtidos, esses caminhos são diversos, demonstrando uma busca individual pela formação continuada específica para EJA, independentemente do nível de apoio institucional encontrado para sua concretização.

Conforme verificado, a maioria dos professores entrevistados se graduou inicialmente em cursos de licenciaturas, sendo formados para ministrar aulas nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio. Alguns professores inicialmente realizaram outros cursos como psicologia, engenharia civil e ciências sociais, depois cursaram uma segunda graduação, optando por uma licenciatura, habilitando-se, dessa forma, para o exercício do magistério.

Vale destacar que não há concurso público específico para atuar na EJA, como existe hoje para atuar na Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. No entanto, essa rede, como já mencionado anteriormente criou uma espécie de processo de seleção, normatizado pela Circular E/SUBE/CED/GEJA nº 09 de 24 de março de 2015, que consiste

nas orientações para requisição²⁵ e dispensa dos professores para atuarem no PEJA, considerando o perfil do professor interessado e o conhecimento da legislação pertinente ao trabalho pedagógico no PEJA.

Quanto à formação inicial dos professores, os dados confirmam a literatura (MACHADO, 2008; ARROYO, 2006 e SOARES e SIMÕES, 2005), evidenciando que se trata de profissionais que trazem, em sua maioria uma formação em cursos de graduação, sobretudo em licenciaturas específicas, sem contato com a modalidade EJA.

Outro aspecto que merece destaque: 10 dos 14 sujeitos que compuseram a amostra deste estudo fizeram cursos de pós-graduação, sejam *lato sensu* (especialização) ou *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado). Assim, parte dos professores entrevistados deram continuidade a suas formações, sendo que quatro possuem pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), quatro possuem pós-graduação *lato sensu* (especialização) e um cursa o doutorado. Neste sentido fica evidente a busca pessoal desses professores pelo aprimoramento de suas práticas docentes.

Através dos relatos foi possível perceber que mais da metade dos professores entrevistados iniciaram sua formação fazendo o Curso Normal²⁶, nas décadas de 1970 e 1990. Neste sentido, as trajetórias iniciais de formação dos professores assemelham-se. Assim como nas licenciaturas, no currículo do Curso Normal também não havia disciplina sobre EJA.

Segundo relatos dos professores que cursaram o Curso Normal, assim que o terminavam já começavam a trabalhar no ensino regular:

[...] fiz magistério e formação de professores ensino médio na década de 80 no Instituto de Educação. Depois, eu fiz Pedagogia também no final da década de 80, que eu terminei e já comecei a dar aula [...] Eu fiz uma especialização na educação de jovens e adultos na UFRJ, agora em 2014. (Marcia). Fiz Escola Normal, me formei em professor primário (era o termo que se utilizava na época) e já saí da Escola Normal e ingressei na rede pública municipal de educação, em 1979, no Rio de Janeiro [...] sempre trabalhei na rede pública de educação. (Celso)

²⁵ O processo de requisição do professor do PEJA está normatizado pela Circular Circular E/SUBE/CED/GEJA nº 09 de 24 de março de 2015 que dispõe sobre as orientações para requisição e dispensa dos professores que atuam no PEJA. Cada CRE organiza um cadastro dos professores interessados em atuar no PEJA e deve divulgar periodicamente entre os professores a existência desse cadastro. A requisição deverá ser feita pelo Diretor da Unidade Escolar a partir de consulta ao cadastro das CRE (s). no caso de indicação da direção da U.E o professor deverá ser encaminhado à GED/CRE para orientações sobre o PEJA. A permanência do professor no PEJA estará condicionada ao cumprimento de critérios estabelecidos na circular. A requisição será renovada automaticamente ao término de cada ano letivo, exceto nos seguintes casos: dispensa a pedido do próprio professor, dispensa a pedido da direção da escola ,Dispensa a pedido da E/CRE (SME, 2015) Dados os limites da pesquisa não foi possível ter acesso aos dados sobre registros do cadastro dos professores do PEJA.

²⁶ A Formação Docente para atuar na Educação Básica conforme a LDB Lei nº 9.394/96, art. 62 e art. 87, § 4º estabelece que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior”. Entretanto é admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Eu me formei no ano de 2000, na escola estadual (curso Normal) [...] Primeiro eu trabalhei no colégio particular e no segundo ano, eu trabalhei no projeto de alfabetização que se chamava MOVA. (Géssica)

Neste sentido é interessante constatar também que, ao escolherem o curso de graduação, a maioria dos professores-sujeitos desta pesquisa optou por cursos de licenciaturas nas áreas específicas do conhecimento ou na Pedagogia, visto que já exerciam o magistério e/ou já haviam feito uma opção profissional anterior.

Outra questão significativa revelada pelas falas dos professores entrevistados, e para a qual se deve atentar, é o fato de que são raros os casos de cursos de licenciaturas que possuem em seu currículo alguma disciplina que trate da modalidade educação de jovens e adultos.

Nas falas desses professores, fica explícito que, em sua formação inicial, alguns cursos em que se licenciaram não ofereceram a preparação necessária para o trabalho com turmas de EJA. Em geral, nas licenciaturas específicas, os currículos não contemplam disciplina de EJA e nos cursos de licenciatura em Pedagogia, a partir da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Algumas universidades contemplaram a nova modalidade, instituindo a EJA como disciplina obrigatória nos currículos dos cursos de Pedagogia e optativa para as licenciaturas específicas.

A professora Aline observa essa problemática, conforme declaração a seguir:

Quando fiz essa licenciatura faltou muito falar sobre EJA. Falou sobre o parecer muito superficialmente, mas ele não deu atenção específica para educação de jovens e adultos. Acho que isso precisa entrar nas licenciaturas como disciplina, como obrigatoriedade e não como eletiva como acontece em alguns espaços. (Aline).

Observou-se que muitos professores, na formação inicial, não tiveram nenhuma disciplina de EJA, o que se evidencia nos seguintes depoimentos:

[...] naquela época não existia nenhuma cadeira que falasse de jovens e adultos, eu fui formado na década de 80. Então na década de 80 não se falava em educação de jovens e adultos para fundamental segundo segmento. O que se tinha era a alfabetização de adultos, o foco da educação de jovens e adultos era a alfabetização. E quando o Município passa a investir em uma continuação da formação, veja uma continuação, o que se fazia era uma adaptação do que se fazia na escola regular. E aí depois foi se tomando consciência e percebendo que educação de jovens e adultos é uma modalidade e se é uma modalidade precisa desenvolver toda uma prática pedagógica relacionada com esse adulto que você trabalha com esse jovem que você vai trabalhar então a formação acaba acontecendo com o serviço. (Celso) As práticas que eu uso hoje não são as mesmas que eu usava, quando eu comecei mesmo trabalhando com EJA [...] quando eu comecei, porque na minha formação, tanto no magistério de ensino médio, quanto na graduação, a gente não tinha nenhuma disciplina sobre EJA, não existia isso. (Marcia).

Os depoimentos revelaram que, inicialmente, o foco era a alfabetização não se pensava na ampliação da escolaridade para jovens e adultos como um direito e como uma possibilidade

de continuação dos estudos e a formação de professores para EJA ganha mais força a partir da aprovação da LDBEN lei 9.394/96 com a EJA sendo considerada uma modalidade de educação. Contudo, a literatura sobre a temática aponta que ainda hoje, na formação inicial, é rara a presença de disciplinas de EJA nos currículos das licenciaturas.

Apesar da escassez de formação específicas para professores da EJA podemos observar no relato da professora Aparecida, por exemplo, sobre sua primeira experiência com a EJA, a busca por continuar os estudos visando aprimorar sua atuação pedagógica nessa modalidade:

[...]Hoje eu sou uma pessoa diferente, o quanto eu cresci num curto espaço de tempo porque mudou a minha visão e hoje quero continuar estudando, mas eu preciso buscar uma formação acadêmica porque na prática a gente aprende como o aluno da EJA, ele chega aqui com a bagagem da prática na vida, mas ele precisa buscar a formação acadêmica e hoje eu me sinto assim. Eu estou na prática estou vivendo estou crescendo, mas eu preciso buscar a formação acadêmica, a troca com meu par para trazer mais projetos engrandecer mais minhas aulas e favorecer mais os alunos. (Aparecida).

A dimensão humana da formação esteve presente nos relatos dos professores: o contato com os estudantes promove experiências outras que são capazes de construir novos saberes e novas práticas pedagógicas.

Quanto à experiência com EJA, foram identificadas trajetórias diversas, experiências múltiplas que não são isoladas, mas fazem parte de um processo com algumas semelhanças para os professores que chegam a trabalhar com a EJA. Neste sentido, todos os professores entrevistados afirmaram que iniciaram sua experiência docente no ensino regular, variando entre as redes de ensino municipal, estadual e particular e oito dos quatorze professores entrevistados relataram que permanecem trabalhando paralelamente e outros cinco relataram ter iniciado no ensino regular e depois trabalhado somente na EJA.

Quanto à inserção profissional, os professores relataram que a experiência inicial sempre se dá no ensino regular e, só depois, por inúmeros caminhos, chegam à modalidade EJA. Assim, apesar das multiplicidades de caminhos trilhados até chegar a EJA, todos os professores entrevistados relataram um ponto em comum: iniciaram suas carreiras docentes como professores do ensino regular, atuando em turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em escolas públicas e/ou privadas.

Quando eu terminei a escola Normal à época, logo fui dar aula, peguei a educação infantil. Depois, eu passei num concurso, primeiro concurso que eu passei foi em 85 para o estado do Rio de Janeiro. Eu fui professora do estado no ensino fundamental. Eu trabalhei dois anos em São Gonçalo no ensino fundamental na época dos CIEPs, trabalhei em um CIEP lá em São Gonçalo e, depois, numa escola e, depois eu vim para o Rio, já vim trabalhando no supletivo em 87 foi a minha primeira experiência com a educação de jovens e adultos. (Márcia)

Eu ingresso no município em 2008. Foi o ano da minha convocação, até hoje eu atuo dentro do município. As minhas experiências que eu tive, foram com alfabetização de crianças, primeiro, que é a via de ingresso no município, ensino fundamental. Eu

entrei na alfabetização e fiquei por alguns anos lá, depois, fui pra EJA, trabalhando ainda na alfabetização. No PEJA de 4 horas. (Damião).

Assim sendo constatamos que o início da atuação docente se deu primeiro pelo ensino regular. Essa é uma questão importante que remete à forma como tem se dado a inserção desses professores de jovens e adultos nesse campo de atuação, sobretudo levando-se em consideração a complexidade diferencial desta modalidade de ensino.

Ainda que no CREJA haja professores atuando somente no Centro de Referência, essa condição é rara e decorre do fato de que alguns professores já se aposentaram em uma matrícula ou estão ocupando cargo na gestão/equipe pedagógica (coordenação, direção, professor de sala de leitura). podendo assim manter as duas matrículas ou uma matrícula de 40 horas²⁷ numa única escola. Vale destacar que seis dos professores entrevistados só trabalham no CREJA).

Sobre a jornada de trabalho, alguns professores relataram que sempre atuavam em paralelo EJA e ensino regular, considerando a dedicação somente a EJA uma escola um privilégio de poucos professores. É o que relatou Géssica, entre outros: “eu tinha matrícula em Niterói, que eu dava aula de manhã. Tinha matrícula no Rio que dava aula à tarde na educação infantil e fazia uma dupla regência na EJA”.²⁸

Ainda que no CREJA as condições de trabalho sejam melhores em termos estruturais – são 13 alunos por turma, salas ambientes equipadas, carga horária destinada a planejamento e apoio de professores especialistas na formação continuada – essa realidade não se aplica ao município como um todo, ou seja, nos PEJAs.

Uma outra forma de experiência inicial com EJA relatada pelos professores entrevistados foi o trabalho com jovens e adultos em programas e projetos. Neste âmbito, os relatos foram sobre experiências no Serviço Social da Indústria (SESI), que é uma entidade de direito privado, criada, mantida e administrada por empresários industriais brasileiros e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), que funcionam a partir de convênios, entre prefeitura e entidades assistenciais. Observados nos relatos dos professores:

Comecei a trabalhar na EJA há vinte cinco anos, comecei na EJA, nas classes anexas, um projeto do SESI de Educação de Jovens e Adultos que era dentro da fábrica. Era uma classe anexa dentro de uma empresa e a gente atendia os funcionários [...] Ali eu ganhei a experiência desse trabalho com jovens e adultos que é uma modalidade de ensino totalmente diferente do regular. Me encantei com o projeto, fiquei por mais ou menos cinco anos no SESI. Depois recebi o convite para trabalhar na classe anexa da prefeitura. Foi ali que eu ingressei na educação de jovens e adultos do município do Rio de Janeiro. Era uma turma que tinha dentro da prefeitura com alunos funcionários da prefeitura que ainda não tinham a formação de ensino fundamental. A sala ficava no próprio prédio da prefeitura na Cidade Nova, no horário da noite. Os alunos tinham expediente de trabalho, já saíam e entravam na

²⁷ Regime de trabalho na rede municipal Ensino do Rio de Janeiro se dar por 40 h, 22h 30min e 16h.

²⁸ Dupla regência na rede municipal do Rio de Janeiro refere-se a carga horária de trabalho correspondente a matrícula de professor. O professor pode fazer dupla regência na mesma escola ou em escolas diferentes.

turma que começava de quatro às oito horas. Isso em dois mil. Dela vim direto para o CREJA em 2004. (Celso) [...] eu trabalhei no projeto de alfabetização que se chamava MOVA. E aí você montava os grupos. Era o próprio voluntário que conseguia os espaços para desenvolver as aulas. E aí a gente recebia uma bolsa. Essa foi a minha experiência com a EJA, ainda muito sem entender né? Que perfil de aluno era esse da EJA. A minha turma era praticamente formada por idosos. Então, foi assim, uma experiência bem bacana, deixou marcas muito positivas. (Géssica).

Os depoimentos acima destacados revelam uma marca ainda presente na oferta de EJA que são os projetos e programas destinados à escolarização e alfabetização de jovens e adultos. Nesses projetos evidencia um perfil de estudantes que era, em grande parte, constituído por adultos e idosos. Há alguns anos a EJA tem vivido mudança de seu perfil com o chamado fenômeno da juvenilização²⁹ que significa a entrada na EJA de um número expressivo de jovens cada vez mais jovens. Essa temática tem sido debatida e estudada, sendo uma questão importante para aprofundamento, não sendo o foco do presente trabalho.

Quanto ao ingresso no CREJA, as falas demonstraram que há uma requisição para selecionar professores que querem atuar no PEJA e que, muitas vezes, a indicação de terceiros também se torna um caminho para conhecer o CREJA, considerando que muitos professores da própria rede o desconhecem.

Quando indagados sobre como foi o ingresso no CREJA, as respostas foram as mais variadas. Dos 14 professores que participaram desta pesquisa, três chegaram ao CREJA nos primeiros anos de sua fundação, em 2004, outros professores ingressaram no CREJA mais recentemente trabalhando na escola exclusiva no ensino semipresencial e na EaD.

A maioria dos professores entrevistados apontaram total desconhecimento sobre a existência do CREJA e de sua escola exclusiva antes de se candidatarem a uma vaga para trabalhar nele. Alguns depoimentos expressaram esse desconhecimento:

Um colega que trabalhava comigo lá na escola no PEJA, ele veio para cá antes. Mas sempre fazíamos projetos juntos e ele falava que meu trabalho é a cara do CREJA. O PEJA lá da minha escola acabou, aí entrei em contato com o professor colega daqui, aí falei com a diretora, ela gostou muito do meu currículo. Aí marcamos a entrevista e a PO fez a entrevista e gostou de mim e em 2015 entrei no CREJA. (Adriana)

Na verdade, eu nem conhecia o CREJA até 2016. Eu tinha sempre vontade de trabalhar com a EJA, mas à noite eu fazia curso de teologia e não conseguia tempo. Aí uma professora que acompanhava um aluno meu, cadeirante, me indicou o CREJA e disse que precisava enviar currículo. Aí eu enviei o currículo. Eu fui chamada, minha entrevista foi com a coordenadora da época e fui muito bem recebida. Iniciei

²⁹ A Juvenilização tem sido um processo marcante na EJA para aprofundamento do tema ver: Observatório Jovem UFF no site <http://www.observatoriojovem.uff.br> e o artigo de Paulo Carrano: Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". Disponível em <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/302>.

e, como eram poucos alunos, fizemos um trabalho em conjunto eu e a outra professora do PEJA I para eu vivenciar como era feito o trabalho dentro da CREJA. (Aline).

Segundo uma professora que ingressou recentemente no CREJA, não havia interesse por parte dela e ela desconhecia a existência desse centro de referência, apesar de ouvir falar que o CREJA ofertava formações continuadas específicas para os professores do PEJA.

Do CREJA nunca ouvi falar, tem as formações, mas muitas vezes a minha PO não me inscrevia, ou já estava cheio. Vou ser sincera eu não tinha muito esse olhar, não tinha essa vontade também. Eu ouvia falar do curso, mas não era muito bem divulgado. “Ah, vai ter uma formação quinta-feira que vai falar sobre Alfabetização e Letramento!” Então, o que é CREJA, quem são essas pessoas? Sinceramente para mim não fazia diferença. Hoje eu já tenho um outro olhar, eu acho que isso deveria ser mais divulgado nos PEJAs, como assim no primeiro dia de aula chegar e sentar com os professores do PEJA e apresentar o que é isso. Mudando minha fala acho que deveria ser apresentado não só no PEJA mas apresentar em todas as escolas o que é o CREJA, o que ele faz. (Aparecida).

Neste sentido, vale destacar que dar visibilidade às ações do CREJA dentro do organograma da SME é um desafio que precisa ser enfrentado em curto prazo e, segundo a gestão do CREJA, essa demanda consta no plano da equipe gestora que dirige hoje o Centro de Referência, dando continuidade ao trabalho que já vinha sendo desenvolvido pelas gestões passadas. O CREJA possui muitas potencialidades, sendo pioneiro no que faz, além de possuir um corpo docente muito qualificado e comprometido com a pesquisa e o fazer pedagógico específico na EJA.

Não existe um processo seletivo ou concurso público específico para atuar na EJA, mas existe um processo realizado pelas CREs, quando se trata do PEJA e pelo CREJA, quando se trata da escola exclusiva para a seleção dos professores. A orientação para atuação no PEJA se dá pela requisição a partir de uma solicitação das direções das escolas no caso das CREs. O professor requisitado deve atender a disponibilidade não só de horários do PEJA mas também estar comprometido com uma visão crítica da sociedade, como afirma a circular E/SUBE/CED/GEJA nº 09, que normatiza a requisição dos professores para o PEJA.

Em caso de dispensa do professor do PEJA, a circular orienta que o professor pode ser dispensado da requisição por vontade própria ou por não adequação ao perfil esperado. No caso de inadequação, a direção da escola ou as equipes de acompanhamento da CRE devem ter sinalizado, em relatório de conhecimento do professor, os pontos em que estava explícita a necessidade de reavaliação do seu trabalho, bem como as intervenções e orientações dadas ao professor pelo professor orientador ou pelo coordenador pedagógico.

O processo de alocação dos professores se dá então por requisição. é oportuno mencionar que os primeiros professores encaminhados para a escola exclusiva do CREJA passaram por uma entrevista com a profissional que era diretora na época. Mesmo sem se lembrarem com precisão do conteúdo abordado nessa conversa, esses docentes relataram que tal medida teve como objetivo reunir um grupo com perfil mais apropriado para atuar com esse público. Posteriormente, com a Circular E/SUBE/CED/GEJA n° 09, de 24 de março de 2015, ficou normatizado o processo de requisição:

Os professores que pretendem atuar no PEJA serão requisitados para participar do Programa. Em cada CRE, a GED, em parceria com a GRH, deverá organizar um cadastro dos professores interessados em atuar no PEJA. As Coordenadorias deverão divulgar periodicamente entre seus professores a existência desse cadastro. Essa requisição deverá ser feita pelo Diretor da Unidade Escolar a partir de consulta ao cadastro das CRE (s). No caso de indicação da direção da U.E., o professor deverá ser encaminhado à GED/CRE para orientações sobre o Programa (SME-RJ, 2015).

Os professores relataram como procederam para se candidatar a uma vaga na escola exclusiva do CREJA. De acordo com o professor Roberto, o processo é básico e o professor que quiser trabalhar no CREJA apresenta seu currículo e passa por uma entrevista com a direção / equipe gestora pedagógica do CREJA. A esse respeito, ele assinalou: "Em 2017 eu me candidatei a uma vaga no CREJA. Eu vim aqui, deixei o currículo e fui chamado para entrevista. Fiz a entrevista, tinha mais outros candidatos segundo a direção na época, e eu fui comunicado que fui aceito".

Assim sendo, podemos observar que se mantém o processo de entrevistas e apresentação do currículo para professores que desejam se candidatar a uma vaga para trabalhar no CREJA. A indicação de colegas que já trabalhavam na escola exclusiva do CREJA também é apontada pelos professores como meio pelo qual passaram a conhecer o CREJA. Essa indicação é apenas uma forma de divulgar o trabalho realizado no CREJA e não se refere a indicação para ingressar no CREJA para tal o professor precisa passar pelo processo de requisição.

Há professores que desconheciam o CREJA, mas que, ao tomar conhecimento da sua existência, vislumbraram a possibilidade de trabalhar na sua escola exclusiva. Mesmo não havendo vaga no momento, insistiram e aguardaram pela oportunidade.

[...] eu não conhecia o CREJA porque eu acho que o CREJA ainda é muito pouco conhecido no próprio Município. Uma colega minha da sétima CRE, falou assim: "Você conhece o CREJA? Lá tem um núcleo de educação à distância". Eu fiquei assim, muito impressionada, muito curiosa e eu vim pedir, eu bati na porta a diretora falou: "Não temos vaga, "Volta aqui lá pra setembro, quem sabe alguma coisa acontece". Eu vim, "manda o teu currículo", porque aqui elas recebem currículo. Aí mandei o currículo e em setembro era o ano de 2015, eu falei: "Bom, eu vou ficar,

então, vou para primeira CRE, mas não vou pra lá” e aí quando chegou no final do ano, o professor de Geografia e História (porque estudos da sociedade é junto)... Houve um problema com o colega, o colega se adoentou, saiu, aí ela me chamou e aí eu fiz 16, o ano, 17 todo, 18 todo, 19 tô terminando agora, e fui muito bem recebida por todo mundo. (Vanessa).

Esse processo de requisição do professor para trabalhar é uma política da rede municipal do Rio de Janeiro para o PEJA. No CREJA, esse processo nos revela a busca por um profissional aberto ao diálogo e pesquisador da sua prática pedagógica, comprometido com a realidade de seu tempo, com o desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita refletir e agir sobre os contextos sócio históricos, sobre demandas específicas da EJA. (SME, 2015)

Nesta perspectiva “a grande questão é ele precisa ter uma disponibilidade, ou seja, ele tem que se sentir assim disponível para enfrentar um desafio que é o de pesquisar, que é de formar também, porque dar aula muito provavelmente ele já sabe, ele já é professor concursado.” (Damião). É através da troca de experiências e saberes que se consolida um espaço de formação do coletivo é nessa configuração e perspectiva que professor entre os pares desempenha simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 1997).

Assim, foi possível observar que o CREJA busca, através dessa forma de seleção, um profissional comprometido com a pesquisa, com o fazer pedagógico, com a sua formação continuada e com a formação permanente dos outros professores. O processo de requisição é encaminhado por um membro da equipe gestora pedagógica responsável muitas vezes pela realização do processo de requisição no CREJA. É ela quem nos revela como ocorre o processo:

É feita de fato uma entrevista. Inicialmente a gente recebe o currículo deste profissional é, sem dúvida, é feita uma triagem no sentido de ser um profissional que já atuou na educação de jovens e adultos. Ser um profissional que tem uma formação em educação de jovens e adultos contribui para a seleção desse professor. Então conhecer o público da EJA, conhecer o trabalho com EJA é um diferencial no acesso desse professor. Após a análise curricular ele vem conversar com a gente com a direção do CREJA para contar essa experiência, o que está além do escrito no papel, aquilo que a gente pode realmente construir e aí dentro desse número de professores que a gente recebe a gente tem a difícil ação de decidir quem vem trabalhar conosco. Mas, sem dúvida, o diferencial considerado desde o início é atuação na educação de jovens e adultos e a formação na educação de jovens e adultos, entendendo que esse profissional vindo para cá para atuar na escola exclusiva ele também pode ser, a qualquer momento, requisitado para atuar na formação de professores. Então ser um professor com uma trajetória formativa em EJA também conta como um diferencial neste processo seletivo. (Graça)

No processo de requisição para trabalhar no PEJA, existe uma preocupação em selecionar um professor que possua um perfil marcadamente comprometido com as questões sociais que envolvem o estudante da classe trabalhadora além de ser um profissional disposto ao diálogo e à pesquisa, conforme regulamenta a Circular E/SUBE/CED/GEJA nº 09 de 24 de

março de 2015. Esse documento apresenta algumas características necessárias ao professor que aí atuará:

1.1- Ter uma visão crítica da sociedade e dos processos de exclusão gerados pela desigualdade social. 1.2- Ser um profissional curioso, que tenha prazer em estudar, procurando estar atualizado em relação à sua área de atuação, com consciência de que o conhecimento é sempre provisório, o que exige postura de aceitação e participação em ações de formação continuada. 1.3- Ser um profissional comprometido com as classes populares e que apresente uma relação afetiva e de interesse por seus alunos. 1.4- Ter disponibilidade para o diálogo e a reflexão em todas as situações referentes ao seu trabalho no PEJA (SME-RJ, 2015).

Destaco que, na maioria das falas dos professores ouvidos, a questão do perfil do professor que vai trabalhar com a EJA aparece como ponto importante assim como ter experiência com EJA. No processo de seleção para trabalhar no CREJA, a experiência anterior é um critério que conta como positivo, mas não é um impeditivo não ter essa experiência. O importante é estar aberto a novas aprendizagens e disposto a pesquisar, conforme relata Vanessa: “nunca trabalhei no PEJA, nunca havia trabalhado com adultos, a não ser o adulto universitário, não o adulto da educação de jovens e adultos e tenho aprendido muito. Eu já tô aqui há 4 anos”.

A inserção do professor na EJA, de modo geral, revela uma nova possibilidade de trabalho, por vezes desafiadora, considerando o não conhecimento das especificidades da modalidade e a lacuna de disciplinas na sua formação acadêmica inicial. Assim pode ser avaliado como processo, que inibe a consolidação de uma identidade docente nessa modalidade.

5.2 Formação Continuada de professores: “Caramba, eu preciso de uma formação específica”

Entendemos formação continuada para além da oferta de cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agregam novos saberes ampliando a noção de formação continuada para as atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica, incluindo desenvolvimento de propostas de inovações pedagógicas, construção de currículo e projetos políticos pedagógicos nas escolas.

Concordamos que a formação continuada possui também uma dimensão coletiva que envolve os profissionais da educação e em específico os professores no repensar do processo pedagógico, que se faz de forma privilegiada no espaço escolar e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica. Nesta perspectiva

vale ressaltar também nesse processo da formação continuada a importância do protagonismo e da autonomia dos professores.

Isso significa, repensar espaços e tempos dentro do trabalho escolar que favoreçam o diálogo, a reflexão coletiva e o estudo.

No que se refere aos espaços para atendimento a EJA, Leôncio Soares (2011) aponta o espaço físico como uma especificidade da modalidade. Via de regra, os espaços para EJA são precários, adaptados dentro da escola regular, com o que sobra, e inadequados para o público (sem luminosidade adequada, com mobiliário precário, etc.). Pensar a EJA é assegurar o lugar legítimo dos seus sujeitos dentro da escola e também pensar uma prática pedagógica diferenciada e adequada às necessidades e especificidades dos sujeitos da EJA. Neste sentido, a organização do espaço e tempos são muito importantes, como relatou a professora Simone:

Estrutura, o espaço físico é completamente diferente do que eu vejo nas outras escolas, até quando a gente visita alguma escola. Aqui a sala é limpa, ela é mais clara [...] eu percebo que as escolas são escuras e eu sei que é de noite [...], a gente acaba vendo isso esteticamente. Parece que não acolhe e tem trabalhos deles também expostos, mas tem das crianças. Então, isso talvez faça com que eles achem que eles não mereçam tá naquele espaço, que aquilo ali não é para eles, que eles só tão ali, não é deles a escola, eu acho que isso pode provocar essa sensação.

O espaço físico do CREJA se diferencia como já relatado, é um prédio adaptado, mas é um espaço acolhedor para os estudantes e professores do PEJA.

Como já discutido anteriormente, para atender as demandas da EJA, observa-se a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação que trabalham com essa modalidade. Destaca-se, ainda, que a complexidade diferencial desta modalidade de ensino não se realiza satisfatoriamente com um professor motivado apenas, “pela boa vontade ou por um voluntariado idealista”, uma vez que “não se pode infantilizar a EJA no que se refere a métodos, conteúdos e processos” (BRASIL, 2000).

Para os professores que atuam na EJA, há necessidade de uma formação docente que possibilite a esses educadores “assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e rigor necessários” (IMBERNÓN, 2006, p. 60). Embora essa questão seja pertinente ao docente de forma geral, é importante ressaltar que, no caso específico da Educação de Jovens e Adultos, pelas experiências vivenciadas, ela ganha desafios que se referem a essa modalidade.

Foi possível identificar nas falas dos professores entrevistados que, mais cedo o mais tarde, a necessidade de uma formação continuada surge para os professores que começam a atuar na EJA considerando os desafios diários dessa modalidade de educação, sendo a

formação continuada específica em serviço de fundamental importância além da formação continuada que é feita por iniciativa própria do professor. Assim relataram duas professoras:

Caramba, eu preciso de uma formação específica, [...] foi quando me deram a oportunidade de ir para o PEJA I. Porque essa possibilidade, ela não existe nos outros PEJAS, não existe. E aí, eu senti e porque eles estão em processo de alfabetização e eu vinha para PEJA II, claro com textos adequados, mas eu vinha com texto, com muita leitura porque eu sou de teatro... Aqui, dentro do PEJA, é linguagens artísticas. [...] então eu vou muito para o texto, para leitura, para interpretação, criação de texto e isso com o PEJA I, eu falei: Caramba, eles tão se alfabetizando, não vou conseguir dessa forma! Aí eu senti uma necessidade, aí eu peguei esse ano e tive a oportunidade de ir para curso de extensão da UFRJ... (Simone)

Vou ser sincera, assim que eu entrei não vi a necessidade, eu consegui atender as expectativas deles porque a aula tem um modo diferente não é a mesma coisa que o regular, as expectativas são diferentes. Aí eu vi que me enquadrei, não vi necessidade. Hoje, a partir do meado de 2018 para cá, que estou com vontade de fazer... fiz um curso agora na UERJ de Alfabetização. Eu sei que não é minha área, mas me acrescentou muito porque compartilhamos o que é a EJA e já li alguns documentos e hoje penso em realmente voltar a estudar e o meu foco vai ser a educação de jovens e adultos. (Aparecida).

Ainda com relação a formação continuada, foi possível observar o compromisso profissional dos professores em refletir sobre sua prática pedagógica, buscando sempre mais conhecimento sobre a modalidade de educação de jovens e adultos e conforme relatou da professora Márcia:

Eu fui buscar, para melhorar a minha prática, eu não fui buscar porque eu queria uma titulação, não, eu fui buscar para melhorar realmente a minha prática, para ter um conhecimento mais amplo. Eu fui buscar especialização. A especialização foi nesse sentido de ter um conhecimento maior daquilo que eu já fazia.

Mesmo os professores mais experientes na EJA relataram ser diferente o trabalho realizado numa escola exclusiva com um currículo diferenciado, organizado em tempos e metodologias diferenciadas, do que se costuma encontrar nas redes como oferta para a modalidade de educação de jovens e adultos. Os professores relataram como positivo e fundamental o acolhimento e apoio recebidos dos outros professores ao ingressarem no CREJA, além do acompanhamento e suporte da coordenação pedagógica e da orientação pedagógica do CREJA.

Foi diferente, embora eu já conhecesse o trabalho na educação de jovens e adultos, mas o trabalho aqui era bem diferente do que a gente faz [...] embora já tinha um pensamento já que não tava mais de acordo com aquilo lá do começo da década de 80, já tava bem diferente, mas aqui foi bem diferente. Só que aqui, assim, eu tive uma acolhida, tanto da direção da época, quanto dos professores que trabalhavam aqui, de estar disposto a te dar uma orientação, a te mostrar, a te indicar o caminho e tal e tinha uma formação continuada muito próxima da gente. A gente... havia muita formação, eu lembro que não só na EJA não, a formação do regular também, à época eu fiz muitas formações, então a formação continuada e na EJA era um projeto... Eu penso, de ter essa formação continuada porque sabe que os professores chegam, sem ter o conhecimento. (Marcia)

Foi possível observar e fazer o acompanhamento, por dois meses e meio, dos encontros semanais no CREJA, que constituem os Centros de Estudos (CEs) e que é uma forma de formação continuada que ocorre às quintas e sextas feiras, sendo o planejamento e a formação coletiva dos professores o foco da observação.

Essa observação sistemática garantiu fontes de informações valiosas para esta pesquisa. Cabe ressaltar que a aproximação com o corpo docente consistiu num processo de construção de confiança, ao longo do período de observação tendo sido bem acolhida por todo o grupo de professores e pela equipe gestora pedagógica.

Foi possível observar a presença de uma concepção crítica de educação, de currículo e de formação continuada. Nessa perspectiva as falas evidenciaram uma visão de formação continuada centrada no diálogo entre os pares, numa formação realizada em serviço a partir de reflexões e demandas do fazer pedagógico envolvendo a práxis e ficou evidente o entendimento que o diálogo, a pesquisa, a continuidade e sistematização das ações são fatores fundamentais para caracterização da formação continuada na perspectiva dos sujeitos entrevistados.

De acordo com Arroyo (2001), as concepções e propostas para EJA devem estar comprometidas com a formação humana que passa, necessariamente, por entender quem são os sujeitos da EJA e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas demandas. Portanto, os olhares sobre a condição social, política e cultural dos estudantes da EJA configura-se como uma premissa fundamental para formação continuada docente.

Observou-se que o mais importante para os professores na formação continuada observada era garantir uma prática educativa mais humana, mais igualitária e mais democrática, contribuindo para que os estudantes da classe trabalhadora aprendam a refletir sobre o seu próprio espaço de vivência, com suas experiências e seus problemas, sejam capazes de ir em busca soluções transformadoras de sua realidade.

Segundo a professora Graça busca-se uma formação continuada que atenda os anseios dos estudantes e dos professores, portanto uma formação continuada centrada nas questões da escola, sem deixar de ter uma visão ampla das demandas de políticas públicas locais e nacionais da modalidade de educação de jovens e adultos.

Entendendo que a educação de jovens e adultos é uma modalidade com especificidades e não uma correção de fluxo. A educação de jovens e adultos ela não está posta para corrigir um fluxo do ensino fundamental. Então a ideia dessa parceria é trabalhar com essa formação a longo prazo. A nossa ideia é consolidar a nossa formação continuada na educação de jovens e adultos dentro do CREJA sempre em

parceria com a GEJA e buscando sempre observar as questões postas pelos nossos professores, pelos nossos estudantes para pensar as ações formativas necessárias para ajudar a pensar as demandas desse profissional.

Também podemos destacar das falas dos professores uma aproximação direta com o pensamento de Paulo Freire quando se pensa na educação de jovens e adultos “Eu acho que o Paulo Freire é para educação, mas a educação popular de jovens e adultos é ele, não tem outra pessoa, não tem como. É uma referência” (Marcia) também identificamos no PPP do CREJA a defesa de uma metodologia de trabalho fundamentada em Freire: “acreditamos que a metodologia de trabalho... para os alunos se desenvolverem enquanto sujeitos reflexivos, críticos, autônomos, autores e protagonistas de suas histórias, de acordo com princípios freirianos” (CREJA, 2017-2021, p. 27).

Além das referências a Paulo Freire, feitas por alguns professores foi observada, ainda, a defesa da coordenação pela promoção do diálogo entre teoria e práticas, conforme defendido por Freire, sendo para ele a educação um ato dialógico.

Segundo relato de alguns professores, esse processo não é fácil é requer resistência:

Eu olho e sempre penso em Paulo Freire que nosso trabalho é o que importa fazer um trabalho bem feito fazer a diferença na vida dos alunos para instrumentalizá-los para viver nesse mundo louco que nós estamos vivendo, nesse mundo louco que desqualifica Paulo Freire, que desqualifica a pesquisa, desqualifica a universidade, os profissionais... E a gente vê que os resultados dos trabalhos são maravilhosos. (Adriana).

Foi possível observar que mesmo os professores novos no CREJA, sem experiência com EJA buscavam uma formação específica, por conta própria, além de estudar e pesquisar sobre a modalidade. Vale destacar que muitos citaram como referência para a reflexão e a pesquisa da educação de jovens e adultos, o pensamento de Paulo Freire.

Eu até busquei formação fora, mas no meio do caminho eu parei porque não tinha nenhum embasamento sobre Freire... Então, Educação Popular e EJA e não falar sobre Freire, eu não achei válido... mas busco sempre leituras, busco bibliográficas que tratam pesquisas... E assim vou buscando leituras, ouço a bibliografia de algum colega já busco...

Acabei de fazer um curso de extensão na UFRJ sobre EJA e para todos os professores que estavam fazendo esse curso foi assim um divisor de águas para vários professores porque a gente conheceu vários campos que seriam do próprio curso de especialização deles reduzido. (Aline)

Pelo que se viu, os professores que já possuem experiência no trabalho com a educação de jovens e adultos também pesquisam e estão sempre dispostos ao diálogo em prol da formação do estudante.

Eu pesquiso o tempo inteiro qualquer coisa que eu vá fazer, que eu vá estudar ou que eu vou fazer com aluno ou alguma proposta, eu procuro pesquisar, pra ver se aquilo

tá de acordo com a proposta. Que a gente tem e eu dialogo com todos as pessoas assim, com os professores, com os colegas. Eu acho que a gente, o centro de referência tem essa característica desse diálogo, porque não dá pra você pensar em formar um aluno crítico e reflexivo, se você não é um professor crítico, reflexivo, pesquisador. Se você quer isso no teu aluno, você precisa praticar isso porque se não fica incoerente, a tua fala é uma e a tua prática é outra. O próprio aluno vai perceber isso e eu, assim, eu me sentiria muito incomodada porque se eu falo uma coisa e fizer outra, não tem nada a ver comigo. O que eu faço no meu cotidiano, como professora, como estudante que também sou é o que eu pratico com meus alunos também. (Marcia).

Observamos que a proposta de uma formação continuada docente pautada nas premissas da dialogicidade encontra uma ampla argumentação, na medida em que seus fundamentos se apoiam em pilares que norteiam uma educação humanizadora e para todos. O CREJA também tem como premissa político pedagógica a perspectiva de educação ao longo da vida.³⁰ Essa se configura como a viabilidade da atualização permanente das competências habilidades³¹ dos indivíduos e neste sentido é defendida pela Comissão internacional sobre a educação para o século XXI por meio do Relatório Jacques Delors para a UNESCO.

Nesta perspectiva defende-se uma educação permanente dirigida às necessidades das sociedades modernas e, como consequências desta perspectiva, podemos destacar a defesa que se faz pela flexibilidade curricular como argumento para a educação ao longo da vida, para

³⁰ A ideia de uma aprendizagem ao longo da vida não é nova e assim como expressão educação ao longo da vida. Aprendemos que ao longo de toda a vida somos seres inacabados, incompletos, inconclusos. (na perspectiva de Paulo Freire). O conceito de "educação ao longo da vida" está se tornando uma ideia-força em torno da qual se estruturam as políticas públicas de educação, condicionando os currículos, a avaliação e o próprio sentido da educação. Há uma certa compreensão da Educação ao Longo da Vida que subordina a educação à lógica mercantil, revivendo a Teoria do Capital Humano de 50 anos atrás, reduzindo a Educação Permanente à formação profissional a serviço das empresas. Nesta perspectiva, a Educação ao Longo da Vida é uma "estratégia" para acelerar o crescimento econômico e a competitividade. Esse modelo é sustentado pela União Europeia, pela OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico), pelo Banco Mundial e pela Organização Mundial de Comércio (OMS). A perspectiva aqui adotada refere-se à Educação ao Longo da Vida como justiça, equidade, respeito aos direitos humanos, reconhecimento da diversidade cultural.

³¹ O debate sobre o conceito de competências não é novo, mas ganhou força especificamente a partir dos anos 90 e passou a ser incorporado nos processos de reformas políticas em diversos países. No Brasil, a promulgação da LDB nº 9394/96 introduz a Pedagogia das Competências incidindo na educação básica visando sobretudo "desenvolver nos discentes conhecimentos e habilidades necessários para o exercício da cidadania e inserção no mundo do trabalho" (RAMOS, 2006, p.126). Segundo Ramos (2001, p. 21), "a noção de competência tem ordenado as relações de trabalho e as relações educativas, considerando-se os contextos econômico-político e sociocultural contemporâneos", o modelo de competências, mantém laços ajustados com o sistema de produção capitalista intervém na subjetividade dos estudantes. Para Frigotto (2009), a concepção de competências, deriva da Teoria do Capital Humano e redimensiona-se nos moldes neoliberais, os quais pautam a produtividade capitalista no desenvolvimento do profissional a partir de sua formação educacional, sua qualificação para se manter competitivo e atuante no mercado de trabalho.

Para aprofundamento ver textos de Marise Ramos. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. Educ. Soc., Campinas, Vol. 23, nº80, setembro/2002, p.401-422. e A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? 3ed. São Paulo: Cortez, 2006. Ver também Gaudêncio Frigotto Política e Gestão Educacional na Contemporaneidade. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 65-80.

onde deve-se dirigir a atenção dos professores “para além da escolarização, o CREJA vem oferecendo palestras, oficinas e minicursos desenvolvidos com foco na educação ao longo da vida e na participação crítica no mundo do trabalho” (CREJA 2017-2021, p.13).

O CREJA defende uma educação ao longo da vida mais significativa para educadores e educandos em que ambos sejam protagonistas na construção do conhecimento. Assim buscam uma educação mais integral e democrática.

Acreditamos em uma Educação pública, gratuita, democrática, libertadora, de qualidade, laica, transformadora, centrada nos sujeitos e que incentive o pensamento crítico comprometida com o aprender a aprender; que possa ser atuante e militante na formação integral dos sujeitos, ou seja, que contemple as diversas dimensões do ser humano... (CREJA 2017-2021, p.20).

Observou-se que o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CREJA faz a defesa por uma prática educativa emancipatória e por uma formação continuada dos professores que prioriza o incentivo ao estudo e à pesquisa:

[...] o papel do CREJA como Centro de Referência e, portanto, compreendemos que somos responsáveis pela formação docente continuada no PEJA, pela produção de material, pelo estudo e pesquisa sobre EJA no âmbito do município do Rio de Janeiro, pela inovação e consolidação do PEJA, inclusive no que diz respeito à modalidade EaD. (CREJA, 2017-2021, p. 21).

Vale destacar que o CREJA possui três vertentes de atuação, uma ligada à sua escola exclusiva de EJA, outra ligada a formação continuada de professores e outra ligada a orientação para o mundo do trabalho.

Assim, com relação à educação, o CREJA está voltado para o tripé: aumento da escolaridade, educação permanente e qualificação profissional e propõe uma formação continuada de professores pautada no diálogo e fundamentada em: pesquisa, ensino e parcerias.

Com relação ao professor pesquisador, elemento destacado nas falas dos professores e gestores, bem como nos documentos consultados, observou-se que o professor que atua na escola exclusiva do CREJA apresenta um perfil de professor pesquisador de sua prática e de questões que atravessam o campo da EJA, enquanto modalidade da Educação Básica. Esses professores referiram-se muitas vezes à busca das melhores maneiras de atingir os estudantes no seu processo de ensino e aprendizagem e para isso utilizam diferentes estratégias, buscando possibilidades outras de ressignificar o fazer pedagógico tendo o estudante da EJA como sujeito potencial.

Nesse processo, o professor pesquisador produz conhecimento sobre o contexto educativo, sendo capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Assim, a prática reflexiva pode responder às situações incertas, demandas próprias da EJA dando condições de criar soluções e novos modos de agir e fazer na EJA.

Para Nóvoa (1992), a concepção de professor pesquisador implica oferecer condições para o professor assumir a sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, constituindo-se em um movimento contra-hegemônico frente ao processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática. Da mesma forma, pode ser um estímulo à implementação de novas modalidades de formação e de uma área teórico-metodológica da pesquisa em educação, especialmente sobre a formação do professor e a prática pedagógica.

Podemos identificar, nos relatos dos professores, a busca pelo conhecimento sobre a EJA, muitas vezes por conta própria do professor. É o que nos relata Vanessa: “O que que eu fiz? Eu li vários livros e agora, no final do quarto ano, que eu estou terminando uma extensão, o NEJA. No ano passado, apareceu o curso de especialização, mas era no Fundão, para mim, aos sábados não dava” (Vanessa).

Os professores que trabalham no CREJA, além da atuação docente na escola exclusiva, também são professores formadores e promovem formações em parcerias com a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA) SME. Podemos observar que no ano de 2019 foi realizada uma formação para os professores do PEJA I sobre Alfabetização com quatro encontros, sendo o último encontro realizado no auditório do CREJA, com a presença dos professores do PEJA e do CREJA.

Outros encontros e seminários formativos foram realizados ao longo do ano de 2019, conforme relatou a professora Márcia “Teve um seminário agora que eu participei ... Foi um dia na Paulo Freire, foi esse seminário que eu participei, mas eu participei como formadora esse ano, não como aluna”. Alguns professores relataram não ter tido uma formação específica, mas que sempre estão estudando e pesquisando sobre a modalidade e sobre o fazer pedagógico na EJA. Neste sentido, os professores reconhecem a formação em serviço como formação continuada.

Imbernón (2010, p. 50) destaca a necessidade da formação continuada para a reflexão prático-teórica sobre a própria prática. “[...] mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa”. A esse respeito a professora assinalou:

Eu acho que só ficar de conhecimento empírico não é legal..., mas eu procurei ler a respeito, procurei estar aberta pra ouvir e tal e entender e assim me flexibilizar... entender que a EJA, ela é uma modalidade. Então, como você falou, a pessoa vai complementar e ela acha que pode pegar atividade do que ela aplicou no fundamental e jogar na turma da noite e não é assim, são outras demandas, outras características. (Simone).

Os professores no CREJA também são incentivados a divulgarem seus projetos e trabalhos realizados em parcerias com outros professores de forma interdisciplinar e transdisciplinar. Além da divulgação externa nos eventos acadêmicos, os professores também participam do Seminário Interno onde são apresentados os trabalhos e projetos realizados no CREJA, constituindo assim também mais um espaço de formação continuada. Também apresentam trabalhos e projetos em parceria com a GEJA e o CEJA.

O ano passado eu pesquisei bastante, foi meu primeiro ano aqui, a questão dos recursos pedagógicos, mas minha pesquisa ano passado foi na área de construção de competências e desenvolvimento de habilidades para a aprendizagem do jovem e adulto mais especificamente em TICs. Como usar as TICs que habilidades, como desenvolver essas habilidades, como fazer uso de equipamentos instrumentos recursos didáticos para o ensino desse jovem e adulto em estudos da sociedade. Escrevi um artigo com o coordenador pedagógico do CREJA e eu apresentei esse artigo no V ALFAEJA em Porto Alegre em novembro do ano passado foi publicado. Esse ano essa pesquisa evoluiu em outra direção e eu aprofundi na questão dos multiletramentos que a Rosane Roxo lá da UNICAMP trabalha também na questão voltada para jovens e adultos, numa perspectiva de um trabalho de dois anos que eu venho desenvolvendo com a professora de ciências em pareceria, de modo que amplia para interdisciplinaridade. Sai do escopo só Geografia e História incorpora ciência com meio ambiente. (Roberto).

Na oportunidade observei dois seminários formativos, um interno e outro externo, sendo momentos de formação continuada coletiva dos professores. O seminário externo realizado em novembro de 2019 foi o V Seminário Municipal das Escolas Exclusivas da Educação de Jovens e Adultos - CREJA / CEJA Maré com o tema “Relações entre trabalho e EJA nas Escolas Exclusivas de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal do Rio de Janeiro”, sendo desenvolvidas diversas atividades (palestras, oficinas, mostras etc.) com as turmas e também palestras com professores como a palestra de abertura realizada na Escola de Formação de Professores Paulo Freire com o tema “O Trabalho como princípio educativo na Educação de Jovens e Adultos”, ministrada pela professora doutora Jaqueline Ventura da Universidade Federal Fluminense (UFF).

O Seminário Municipal das Escolas Exclusivas de Educação de Jovens e Adultos (SMEEJA) foi idealizado com o objetivo de promover um encontro das Escolas Exclusivas de Educação de Jovens e Adultos, reunindo estudantes e professores dessas escolas e das demais escolas do PEJA da rede de ensino. O SMEEJA se propõe a socializar o cotidiano das escolas exclusivas de EJA e refletir sobre as propostas metodológicas, o currículo e funcionamento das escolas exclusivas.

Vale destacar que o SMEEJA está na sua 5ª edição e as edições anteriores trataram dos seguintes temas: I SMEEJA/2015 “O uso da tecnologia na Educação: teorias pedagógicas e ferramentas que podem servir de apoio ao processo de ensino a aprendizagem na EJA/Ensino Fundamental/Juventude e Contemporaneidade: escolarização, EJA e tempos juvenis”; II SMEEJA/2016 “Juventude e Novas Tecnologias”; III SMEEJA/2017 “Educação das Relações Étnico-Raciais Afro- Brasileira e Indígena” ; IV SMEEJA/2018 “As propostas Pedagógicas nas Escolas Exclusivas de EJA: o ensino Semipresencial e a EaD no CREJA e no CEJA Maré”.

Em relação aos seminários internos, o primeiro Seminário de Formação Continuada do CREJA ocorreu em 2016, fruto do desejo dos professores em compartilhar suas experiências e o cotidiano da sala de aula. O seminário também visava compartilhar os estudos e pesquisas realizados em cursos de pós-graduação e eventos acadêmicos, congressos, seminários e nos eventos da GEJA para professores do PEJA no âmbito municipal. O seminário interno do CREJA ocorre bianualmente estando em sua 7ª edição.

Destaco dois seminários que foram observados durante a pesquisa: o Seminário de Educação Museal e formação de professores, realizado em novembro de 2019 no CREJA com a participação de representantes do Museu da Maré e CEJA Maré, Museu da Imagem e do Som (MIS), Museu Histórico Nacional (MHN), Laboratório de Investigação em Educação de Jovens e Adultos LIEJA - UFRJ e o CREJA. Vale destacar que foi o primeiro encontro, sendo o objetivo socializar as experiências de Educação Patrimonial vivenciadas pelo CREJA em parceria com cursos de extensão e visitas às instituições culturais.

Outro seminário interno observado foi realizado em dezembro de 2019 com o tema “Reflexões sobre experiências curriculares cotidianas”. Esse seminário está na 7ª edição e teve como objetivo socializar entre os professores do CREJA os trabalhos, projetos e experiências construídos pelos professores que foram apresentados durante o ano em outros eventos e/ou poderão ser apresentados futuramente em outros espaços.

O processo de apresentação no seminário interno se assemelha a um evento acadêmico com inscrição, mediação, tempo de apresentação e comentário da equipe gestora pedagógica bem como diálogo com todos os professores em forma de roda de conversas, sendo mais uma oportunidade para discutir as experiências pedagógicas vivenciadas ao longo do letivo.

Para essa 7ª edição foram inscritas para apresentação produções de autoria dos professores do CREJA, com os seguintes temas: “Experiências Curriculares cotidianas”; “A apropriação dos espaços culturais pelos alunos da EJA: a educação patrimonial dos alunos EJA EaD no CREJA - relato de experiência da prática docente no CREJA”; “Educação Física no Programa de Educação de Jovens e Adultos SME - RJ: o projeto piloto e a entrada na matriz curricular”; “A EaD no CREJA como política de ampliação do acesso e permanência e conclusão do Ensino Fundamental”; “Práticas de Educação antirracista no ambiente escolar - relato de experiência da prática docente no CREJA” e “Orientações Curriculares do PEJA” (2019).

É importante ressaltar que o seminário assume seu papel de espaço permanente de formação para os docentes do CREJA, com o desafio de pensar a educação no seu sentido mais amplo e, a partir da ação- reflexão-ação.

Pelo que se pode observar e ouvir, o CREJA vem investindo em formação continuada permanente para seus professores e as experiências vivenciadas na escola exclusiva tem sido experiências muito ricas com trabalhos inovadores que foram contadas no livro: “Experiências Pedagógicas em um centro de referência de educação de jovens e adultos”, organizado pela equipe gestora do CREJA, com a participação dos atuais e ex professores, lançado no ano de 2019, no próprio CREJA, com a presença do professor Doutor Osmar Fávero que escreveu o prefácio do livro.

Outro espaço que se configura também como espaço de formação continuada e que foi citado na entrevista foi o “Fórum de EJA do RJ”. O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro, foi em 1996, pioneiramente, constituído em uma nova versão de movimento social congregando diversos atores sociais ligados à educação e militantes da EJA. Constitui-se como mais uma parceria: “E a gente tem parcerias com muitas pessoas com relação à formação docente. Que é uma forma da gente está se aproximando também da discussão da universidade... tem professores da UFF, UFRJ, UERJ, e em geral, participam do Fórum de EJA” (Damião). O Fórum EJA possui representação de professores de diversas

Universidades e de professores da Educação Básica além de alunos e outras representações da sociedade civil.

Segundo relato do professor Damião, que desde a sua formação inicial começou a participar do Fórum EJA-RJ, desde 2019 o Fórum EJA passou ser sediado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), campus Maracanã, sendo os encontros realizados toda terceira segunda-feira de cada mês.

Em relação às principais parcerias entre o CREJA e as demais instituições, foi possível observar algumas ações internas e, por meio dos relatos os professores, identificamos as principais parcerias realizadas durante o ano letivo de 2019. Neste sentido, vale destacar a importância das parcerias tanto para a formação continuada dos professores quanto para o desenvolvimento de projetos e ações pedagógicas com os estudantes do CREJA.

A primeira parceria direta é com a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA)³² da Secretaria Municipal de Educação, à qual o CREJA está diretamente vinculado. O CREJA em parceria com a GEJA realiza várias ações formativas. Neste sentido, vale destacar que o CREJA não é o responsável direto pela formação continuada do PEJA e sim a GEJA e cada CRE no âmbito de suas escolas. No entanto existe essa parceria da GEJA com o CREJA podendo a GEJA solicitar algumas ações de formação continuada ao CREJA. Em contraponto, em relação ao CEJA-Maré, é competência exclusiva do CREJA auxiliar na construção da proposta curricular e na formação continuada dos professores realizando um acompanhamento direto sobre as escolas exclusivas.

Existem também as parcerias com as Universidades para a realização de estágios docentes e cursos de formação continuada. Vale destacar que o PEJA vem desenvolvendo parcerias de formação continuada com a Universidade Federal Fluminense (UFF) desde 2004, quando foi realizado um Curso de Extensão. Ainda em 2004 ocorreu outro Curso de Extensão em parceria com a PUC-Rio.

As parcerias com as Universidades para a realização de ações de formação continuada e projetos de extensão envolvendo os estudantes, professores e extensionistas já acontece com frequência no CREJA. Com a UFRJ foi realizado o curso de extensão por meio do Laboratório de Investigação em Educação de Jovens e Adultos – LIEJA.

³² A parceria GEJA e CREJA funcionou até a extinção da GEJA em fevereiro de 2020.

Outra parceria, mais recente, em andamento é com o Complexo de Formação de Professores da UFRJ. Esta parceria tem sido estabelecida a partir da Escola de Formação Paulo Freire, por meio de um projeto piloto envolvendo a UFRJ e seis escolas da rede municipal, tendo o CREJA uma delas.

O Complexo de Formação de Professores (CPF) da UFRJ é uma política institucional da UFRJ um lugar compartilhado para formar professoras e professores da Educação Básica.

O CPF assume-se como um terceiro espaço (Nóvoa, 2017), isto é, um espaço que procura ultrapassar a fragmentação das licenciaturas atualmente existente dentro da UFRJ e, ao mesmo tempo, ligar a Universidade às escolas básicas do Rio de Janeiro tendo como princípios de articulação - horizontalidade, pluralidade e integração - acordado na elaboração conjunta do Termo de Referência³³. O CPF busca se o lugar referenciado em ações e práticas formadoras compartilhadas e não hierarquizadas, um “espaço comum” de diálogo e de decisão institucional, em prol da formação docente.

A intenção no processo formativo é consolidar conexões entre as diversas instituições e redes públicas envolvidas com a educação básica e com a formação inicial e continuada de professores. Neste sentido as atividades desenvolvidas no âmbito do CFP visam se caracterizar como experiências formativas para estudantes, gestores e professores das Escolas e das Instituições parceiras de forma que cada um possa partilhar conhecimentos, saberes e práticas situados em diversos contextos. As atividades formativas deverão articular a formação inicial com a formação continuada de professores.

Vale destacar que o CPF foi criado com inspiração em reflexões trazidas a partir da atuação do professor Antônio Nóvoa, como professor visitante, na UFRJ, em 2017, que propôs uma formação centrada em uma “casa comum” ou um “terceiro espaço pensado na perspectiva de ser um espaço que abarca e reflete a articulação entre Universidade e Escolas pública.

Neste sentido é importante destacar a relação entre Universidade e a escola básica no processo contínuo de formação do professor sendo avaliada como positiva pelos professores “As escolas por onde passei a gente não tinha contato algum com a universidade, eu acho que isso é muito importante justamente para essa formação continuada” (Aline). Destaca-se aí a

³³ Termo de referência Complexo de Formação de Professores – CFP. A Resolução nº 19 de 20 de dezembro de 2018 institui o Complexo de Formação de Professores na Estrutura Média da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Resolução nº 20\2018 aprova o Regimento do Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em <https://formacaodeprofessores.ufrj.br/> - Acesso 12 de março 2020.

importância da universidade como *locus* privilegiado para a formação do professor, sendo “as funções básicas das instituições formadoras, em especial das universidades, deverão associar a pesquisa à docência de modo a trazer novos elementos e enriquecer os conhecimentos e o ato educativo” (BRASIL, 2000, p.58).

Assim a parceria entre Universidades e escola numa relação horizontal e dialógica é fundamental para pensar a formação continuada centrada na escola envolvendo estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para que as propostas e programas de formação continuada correspondam às necessidades e demandas definidas pela escola.

Outras parcerias observadas são as parcerias com o Museu da Imagem e do Som (MIS), parceria com Museu da Justiça e outras instituições culturais para desenvolvimento de atividades de Educação Patrimonial.

Vale observar que MIS é um museu que possui um Setor Educativo que oferece regularmente atividades também destinadas aos professores. O encontro geralmente tem formato workshop e visam oferecer possibilidades de trabalho em sala de aula.

Cabe destacar que em 2019 foi realizado o primeiro Seminário de Educação Museal no CREJA, sendo uma parceria do CREJA com o MIS e o CEJA- Maré\ Museu da Maré. O seminário reuniu relatos de experiências de educação patrimonial e apresentação de projetos pedagógicos.

Além das parceiras citadas, o CREJA também possui parcerias com várias outras instituições que contribuem para a garantia de outros direitos muitas vezes não acessíveis ao público da EJA. As instituições são: Programa de Proteção e Defesa do Consumidor Carioca, Centro de Integração Empresa Escola, Ministério Público do Rio de Janeiro, Banco da Providência, Fundação Oswaldo Cruz, Secretaria Municipal do Trabalho, dentre outras.

As parcerias com as Universidades contribuem diretamente para o desenvolvimento de formações continuadas de professores e criação projetos pedagógicos assim como as parcerias com outras instituições culturais possibilitam o desenvolvimento de um currículo próprio para os estudantes da EJA.

5.3 Centro de Estudos: “Eu nunca participei de um centro de estudos assim”

A rede municipal de Educação do Rio de Janeiro assegura a seus professores um período reservado a estudos, planejamentos e avaliação, incluído na carga horária de trabalho, instituído e oportunizado aos professores, periodicamente, na escola, conforme calendário escolar anual e são organizados quinzenalmente e/ou mensalmente encontros em horário parcial e/ou integral. Essa organização para o ensino regular. Cabe destacar os Centros de Estudos como ação de formação continuada em serviço que no caso da PEJA ocorrem semanalmente sendo marcado por peculiaridades e singularidades, revelando o investimento em formação continuada de professores como uma política de educação da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

No decorrer do trabalho de campo, pude observar que os Centros de Estudos (CEs) ocorrem regularmente no CREJA, sendo que os que ocorrem às quintas-feiras são destinados aos professores de Educação Física, Linguagens Artísticas e Língua Estrangeira aqueles que ocorrem às sextas-feiras são destinado aos professores das demais disciplinas que compõem o currículo do PEJA. Assim se organizam os CEs tanto no CREJA como nas escolas que atendem o PEJA nas CREs.

Quanto à organização dos CEs, grande parte dos professores entrevistados aprova o modo como os CEs estão organizados cotidianamente. No entanto, alguns professores sinalizaram que essa organização pode sempre melhorar. Alguns deram sugestões como: colocar mais tempo para estudo, buscar formas de diminuir a burocracia otimizando os registros pedagógicos e dialogar mais com a coordenação no planejamento dos projetos. A esse respeito, Marcia assinalou: “Eu acho que tinha que ter mais espaço para estudo. Mais espaço para estudo mesmo o espaço aqui fica às vezes muito restrito só a informes e planejamento e tal e a gente vai estudando entre a gente, vai se conversando e tal...”. Pelo que foi observado e ouvido, é possível afirmar que os professores valorizam o tempo de estudo e planejamento propiciado nos CEs:

[...] essas 4 horas são uma maneira de você... a gente continua fazendo coisas fora da escola, mas você se organiza... eu gosto disso é uma maneira de eu me organizar, mas já teve outros momentos que eu achei que a coisa fluía melhor, que é o coordenador sentar com a gente e ter discussão, às vezes trazendo um texto, para gente discutir, também acho isso super válido e é uma maneira de formação. (Simone).

Observou-se que os CEs aconteciam regularmente nos dias estipulados com uma dinâmica regular de horários: no turno da manhã reunia-se o grupo de professores do semipresencial, à tarde reunia-se o grupo de professores da EAD e à noite reunia-se o grupo de professores do semipresencial noturno.

O grupo de professores da manhã realizava os CEs na sala de professores, o grupo da tarde EAD se reunia na sala de informática e o grupo da noite, na sala de professores. Observou-se que em algumas ocasiões as reuniões do CE foram realizadas em outros espaços do CREJA, como a sala de leitura, o refeitório e o auditório, de acordo com a demanda e considerando que a sala de professores é um espaço pequeno, mas sempre organizado.

Vale destacar que, além dos CEs de quinta-feira e sexta-feira, existem os CEs específicos que ocorrem mensalmente para o PEJA I às terças-feiras do mês. Segundo a professora do PEJA I, ter o espaço do CE é importante, considerando as trocas de saberes:

O centro de estudo é certamente a oportunidade de a gente trocar saberes, conhecimentos, experiências [...]. No caso do PEJA I além dos Centros de Estudos das sextas-feiras temos o centro de estudos na terça-feira é legal porque temos um encontro por mês com todo PEJA I. Então nós acabamos discutindo algumas ações e algumas práticas, adaptando aquelas que a gente acha mais adequadas. Nesse modelo inicialmente eu não mudaria ele atende as necessidades. (Aline).

Quanto ao desenvolvimento dos CEs foi possível observar uma dinâmica que envolve estudo, diálogo, planejamento coletivo e individual, registro das ações pedagógicas realizadas, avaliação permanente dos estudantes, formação interna e externa de professores.

A maioria das reuniões do CEs observados ocorreram na sala de professores no turno da manhã (semipresencial). A reunião era conduzida pela professora orientadora (PO) e algumas vezes pelo Coordenador Pedagógico. Sempre ficavam registradas as ações, informes e orientações em um caderno de comunicação que ficava acessível na sala para todos lerem e registrarem alguma ação. Muitas vezes o CE foi feito com todos os professores PEJA I e II, sendo o planejamento coletivo e às vezes após a reunião coletiva os professores se reuniam em grupos menores para discutir as questões específicas e outras colocadas pelo coletivo no CE.

Foi observado que os professores além de dialogarem sobre as demandas pautadas pela PO\ Coordenação Pedagógica também compartilhavam experiências com os pares pensando ações pedagógicas e projetos para os estudantes. Em muitos momentos também discutiam sobre questões específicas da EJA pensando estratégias de avaliação dos estudantes.

Vale destacar que assim como ocorrem os CEs dos professores semanalmente, ocorrem os CEs da equipe gestora pedagógica, envolvendo a coordenação pedagógica, as professoras orientadoras e as professoras da sala de leitura. O CE se configura como espaço de formação, de diálogo e de construção coletiva dos professores. É também um espaço privilegiado para discussão do currículo das escolas exclusivas.

A equipe gestora é composta pela direção, coordenação pedagógica envolvendo as professoras orientadoras e as professoras da sala de leitura. Durante a pesquisa foram realizados alguns CEs da equipe gestora, mas não foi possível observar por questões de tempo e foco da presente pesquisa.

Ainda sobre os CEs vale destacar que ocorrem também Centros de Estudos integrals que reúnem todos o corpo docente e a equipe gestora pedagógica. Os CEs integrals estão previstos no calendário letivo oficial. Foi possível observar um CE Integral realizado com a participação de todos os professores do CREJA e da equipe gestora e que tratou da devolutiva das ações realizadas pela nova direção quanto à infraestrutura física, à organização dos espaços internos, às compras de materiais, às questões sociais dos estudantes e às respostas às últimas solicitações feitas pelos grupos de professores semipresencial e EAD. No segundo momento da reunião foram feitas novas sugestões e apresentadas novas demandas pelos professores, por turno (manhã, tarde e noite).

A partir das observações realizadas, foi possível inferir acerca do caráter democrático dos CEs que primam pelo diálogo na resolução de problemas e demandas, bem como por uma participação bastante ativa de todos. Pode-se perceber que a tomada de decisões foi sempre coletiva, o que foi também revelado também nas entrevistas:

Eu vejo todas as minhas questões contempladas, também eu falo mesmo. Eu tenho contemplado porque eu tenho lugar de fala, de diálogo e muitas vezes não é muito amistoso não, tem que ser duro porque quando você trabalha com seriedade, muitas vezes você se aborrece e é aborrecido [...] eu acho que o CE, ele funciona muito bem, nem sempre as coisas são resolvidas, mas todo mundo, tem lugar de fala [...] (Vanessa).

Os CEs no CREJA foram avaliados positivamente pelos professores entrevistados, que traziam sempre uma comparação com experiências vivenciadas em outras escolas regulares. Ainda segundo os relatos dos professores, no CREJA existe um compromisso de todos com a formação continuada e com o trabalho pedagógico desenvolvido com e para o estudante do PEJA, sendo os CEs um espaço efetivo de construção de conhecimentos e trocas significativas

entre os pares. Conforme relatado pelos professores essa realidade é diferente em outras escolas.

Eu não sei se porque estou no espaço do CREJA, por ter esse perfil formador, mas quando eu cheguei aqui e participei do primeiro Centro de Estudos a minha primeira fala foi: “eu nunca participei de um centro de estudos assim” a maioria dos espaços que passei ... a gente discutia um aluno, não o que você poderia fazer por aquele aluno, mas só o que ele trazia de problema para escola. Então, é muito formador, eu tenho me formado a cada dia aqui. (Aline)

Em todo meu tempo de escola regular, eu nunca participei de nenhum tipo de discussão como faço aqui. São poucas as escolas regulares e para assuntos muito específicos se tem um Centro de Estudos efetivo. (Roberto).

Um dos desafios mais recorrentes com relação ao planejamento coletivo, envolvendo todos os docentes reside na impossibilidade dos professores de disciplinas como Linguagens Artísticas, Línguas Estrangeiras e Educação Física não conseguirem realizar o planejamento junto com os demais professores. Isso ocorre porque o aluno possui uma carga horária disciplinar obrigatória a ser cumprida, de acordo com a matriz curricular e considerando os dias letivos e horas-aulas estabelecidos pela LDB 9394/96. Essa situação também é um desafio enfrentado nas escolas regulares e no PEJA. Enquanto os professores das demais disciplinas se encontram no CE às sexta -feiras, os professores de LA, LE e Educação Física se encontram no CE de quintas-feiras.

No CREJA, algumas estratégias têm sido adotadas como a utilização dos horários de atividades de sala de leitura para as turmas e seções do projeto CineClube, favorecendo assim a participação desses professores em CEs específicos. Contudo, permanece o desafio do planejamento coletivo, sinalizado pelos professores nas entrevistas. Segundo a professora Simone “Isso é complicado. Não sei te dar uma solução para isso, mas eu gostaria... se é para sonhar, vamos sonhar, gostaria de ter esse contato com todos para poder dialogar e não apenas na hora do cafezinho, eu discutir alguma coisa” (Simone).

Outro fator apontado pelos professores nas entrevistas refere-se ao fato de os professores de LA, LE e E F trabalharem em outras escolas, ficando às vezes impossibilitados de se reunirem em um planejamento coletivo. Vale destacar o acompanhamento e orientação dada pela coordenação e orientação pedagógica que contribui para o fazer pedagógico na EJA, conforme relato da professora Aparecida:

Para mim o Centro de Estudos aqui é uma novidade, eu estou achando maravilhoso. Tudo é uma novidade! No primeiro CE o coordenador trouxe um calendário, eu fiquei tonta: ele tem um calendário que vai ter exposição tal dia ... gente aqui as coisas acontecem! Não é aquele Centro de Estudos que a gente fica lá sentado... Aqui tudo acontece, embora quando acaba aquele momento eu fico sozinha, eu não vejo a quem me vincular, mas quando eu vou planejar é diferente porque tem todo um esforço, ali tem todo um esforço, tem toda uma apresentação, tem tudo esquematizado... É, faz

uma diferença para o professor inclusive na minha didática em sala de aula. Eu me sinto à vontade, parece que sou gente, que eu existo aqui e não entro só para sala de aula para dar aula. Vejo essa diferença e, no pouquíssimo tempo que estou aqui, eu vejo quanto eu evoluí.

Foi possível observar que, para além dessa dimensão formativa dos CEs, estes ainda se constituem como espaço coletivo de avaliação do trabalho escolar.

Os professores avaliam cotidianamente os estudantes, sendo o CE um espaço de avaliação permanente. Conforme disposto no PPP do CREJA (2019-2021), a avaliação é concebida como processo, sendo fundamental um olhar diferenciado sobre o processo de ensino aprendizagem do jovem e adulto. O CREJA entende a avaliação como um processo complexo, dialógico, constante e contínuo que precisa de reflexão, acompanhamento, investimento e diálogo. Essa perspectiva ficou evidente nos CEs das turmas EaD bem como no relato da professora Vanessa:

Aqui, o centro de estudos acontece na sexta-feira, no caso da EAD a tarde, de uma até às cinco e muitas vezes até a cinco não deu tempo, porque quem tá de fora pensa que a gente tá brigando de rolar, porque a gente comenta a semana dos alunos, comenta os sucessos, comenta os problemas, comentamos como é que tá o resgate “Ah Fulano só dá caixa postal, não sei quem”. Ó, tem aluno, por exemplo às vezes, tem um problema e a gente tenta chegar perto...a gente discute os problemas, do aluno que a gente acha que a gente errou em deixar entrar, que não tá rendendo, o aluno que rende, mas não tem como vir e a gente discute, são 4 horas realmente.

Observou-se que o fazer pedagógico e o processo avaliativo do estudante estão permeados por uma constante reflexão e, neste sentido, o CE possui também uma dimensão formativa, visto que o professor também estuda, pesquisa e reflete sobre sua prática pedagógica produz conhecimentos e partilha seus saberes com outros professores do próprio CREJA e das outras escolas do PEJA. O professor Roberto relata como os CEs possibilitam refletir sobre os projetos e pesquisar com e para os estudantes da EJA, sendo efetivamente um espaço permanente de formação continuada para o professor da EJA.

Nós passamos o primeiro semestre esse ano em formação nos Centros de Estudos. Nós discutimos pedagogia por projetos e a discussão avançou bastante em termos de formação dentro dos Centros de Estudos para o CREJA. Foi muito importante para que o nosso projeto aqui avançasse. Essa foi uma a solicitação que fizemos no ano passado porque nós queríamos algo teórico, que desse conta da nossa prática. O coordenador pedagógico trouxe a proposta de discutir a pedagogia por projetos. A gente discutiu Fernandez, leu e estudou Fernandez e nós avançamos na prática, muito. O meu projeto com a professora de ciências avançou bastante; ajudou aproximar os colegas das outras áreas para os projetos comuns da escola. Foi muito importante. (Roberto).

Os CEs regularmente realizados constituem um pilar para a formação em serviço, e as falas evidenciam uma prática de estudar e refletir sobre os processos pedagógicos numa

constante práxis. A garantia do tempo da formação em serviço é considerada fundamental pelos professores entrevistados.

Foi possível observar nos CEs e nas falas dos professores que ter garantido um dia e uma carga horária para planejamento coletivo dos professores é fator essencial, assim como fazer desse tempo-espaço uma efetiva formação continuada específica da EJA é o diferencial no CREJA. Infere-se que o compromisso dos professores, bem como a organização e o apoio da equipe gestora pedagógica contribuí para a consolidação de um espaço formador.

Segundo a professora Graça, é fundamental o apoio da equipe gestora cotidianamente para que os CEs sejam espaços permanente de formação continuada no CREJA. “Eu aposto na formação em serviço, acho que parte do nosso tempo dentro do CREJA ele precisa ser formativo e a gente tem apostado nisso, mas de modo geral os professores também buscam nos seus tempos livres suas formações” (Graça).

Neste sentido Vale destacar, ainda, o papel fundamental do Orientador Pedagógico (PO) como articulador e dinamizador dos CEs, além de acompanhar a vida escolar dos estudantes e assessorar pedagogicamente tanto os estudantes quanto os professores. Em parceria com a coordenação pedagógica, busca garantir a integração das propostas e o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico das escolas de PEJA. De acordo com o documento “Professor Orientador do PEJA – Atribuições e Perfil” (E/SUBE/CED/EJA) que integra o material “Documentos Norteadores do PEJA”, o PO deve ter visão crítica, estar disponível para refletir, dialogar e estudar, tendo capacidade técnica e liderança para o trabalho em equipe, dentre outras atribuições de caráter, eminentemente pedagógico.

Muitos professores trouxeram em suas falas a oferta de formação continuada nas CREs onde trabalhavam com turmas do ensino regular e reforçaram a importância da formação em serviço: “Eu acredito numa formação continuada em serviço, eu sempre me formei nessa formação da CRE que vinha, a gente tinha muita formação continuada em serviço” (Graça). A formação continuada em serviço no CREJA é incentivada e viabilizada pela equipe gestora pedagógica:

Nós tivemos professores se capacitando nos CE, participando de formação específica em EaD na Paulo Freire... todos os nossos professores... foram cinco dias de formação. Todos os nossos professores participaram em algum dia então, de verdade, eu me debruço na organização de horário, na divisão de tempo para que nos formemos em serviço. (Graça).

Vale destacar nesse processo o surgimento do grupo de estudos que veio fortalecer ainda mais a proposta de formação continuada em serviço no CREJA. A proposta surgiu em maio de 2019, quando das comemorações de quinze anos do CREJA. O grupo de estudos se

reúne uma vez ao mês, é composto por professores da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e do Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense (UFF) e além dos estagiários e professores do CREJA. O grupo busca discutir também questões da contemporaneidade, atualizações e modificações que acontecem na EJA, além de temas do currículo do próprio centro de referência.

O diferencial do CREJA e do PEJA com relação ao conjunto de escolas da rede é a possibilidade de formar um grupo de professores que irão trabalhar, pesquisar e refletir sobre coletivamente sobre o trabalho que vão desenvolver, no caso, na EJA. E essa possibilidade só tem sido possível com o processo de requisição de professores, a garantia de coordenação e orientação pedagógica para o PEJA, a garantia do dia dos Centros de Estudos, o acompanhamento da Gerência de EJA \SME e as parcerias para formação continuada.

Uma vez formada a equipe o trabalho é construído em colaboração e os professores acabam se assumindo como protagonistas no fazer pedagógico na EJA, construindo uma identidade. E o papel do coordenador e do orientador pedagógico nesse processo é fundamental. Segundo o professor Celso, o importante é a construção do grupo:

A gente pensa que o grupo deve construir sua prática. O que é interessante na EJA e no PEJA do Rio de Janeiro é a possibilidade de formar o grupo de professores, onde eu trabalhei foi desse jeito um grupo de professores que o grupo pensa a prática para aquele grupo de alunos. Então cada escola tem que pensar, a gente pode ser um *insight* de ideias.

Essa possibilidade de reunir um grupo inicial de professores para trabalhar com uma proposta pedagógica diferente, voltada para um público específico, é vista de forma bastante positiva pela maioria dos professores, como se pode ver no seguinte depoimento:

[...] o que eu acho importante é o grupo de professores, eu vou falar pelo grupo da manhã, que é o que eu tenho mais contato. É que as propostas são lançadas e os professores é... como é que se diz, topam. É, eles abraçam a proposta. É um grupo, nós somos um grupo muito coeso, que um dá, faz a proposta e o outro endossando e é um trabalho em equipe. Então, eu acho isso muito importante aqui, o incentivo, ao estudo. (Renata).

O apoio de formação continuada da instituição tanto da escola como da secretaria de educação foi considerado como primordial para a continuidade e desenvolvimento profissional como observado no depoimento a seguir:

A gente vem aprendendo a cada dia e cada dia é uma formação tanto com os alunos quanto com os colegas aqui nos Centros de Estudos acho que isso foi muito enriquecedor para que eu até pudesse trabalhar dentro da EJA [...] Tive o curso de formação pela prefeitura no primeiro ano, com a professora Jaqueline Luzia da UERJ, uma parceria com a GEJA no espaço da SME sextas-feiras a noite e acho que isso contribuiu muito para que eu conseguisse esse primeiro ano. (Aline).

Nóvoa (2002) destaca o papel da escola no processo de formação docente, na qual se estabelecem redes coletivas de trabalho, sendo decisiva para o desenvolvimento pessoal, profissional e para a constituição dos saberes dos professores, bem como para o desenvolvimento organizacional da própria escola. Defende, ainda, que a escola é um ambiente educativo, no qual trabalhar e formar não são ações isoladas, mas interligadas, permanentemente, no cotidiano escolar. Assim a formação na escola deve centrar no processo de colaboração.

Sendo assim, como sugere Imbernón (2009), a formação continuada em serviço centrada na escola pode ser uma alternativa de formação permanente do professor. Infere-se que o CREJA tem propiciado é um espaço formativo que é promovido cotidianamente. Neste sentido o diferencial da formação continuada que ocorre no CREJA está no tempo e no espaço destinado à formação em serviço, a possibilidade de formação de um grupo de um coletivo que pesquisa e atua na EJA e na proposta curricular específica para atender ao PEJA.

Outra ação ocorrida nos CEs e observada durante o trabalho de campo refere-se ao processo de revisitação curricular que tinha por objeto a construção do referencial curricular do PEJA com a participação dos professores em todo processo, o que se mostrou também como espaço de formação continuada. Observou-se que alguns CEs no período noturno foram destinados para a construção desse novo referencial curricular do PEJA.

Vale destacar que, segundo as informações obtidas através das entrevistas, o processo de revisitação curricular foi iniciado e retomado diversas vezes durante os últimos três anos revelando uma certa descontinuidade. Ele foi efetivamente concluído em 2019 e contou com a participação dos professores do CREJA e dos PEJAs (PEJA I e PEJA II) com professores representando diversas CEs. Para tal, foi feita uma parceria entre a GEJA e o CREJA e foi organizada uma agenda de encontros nos horários do CEs noturnos, sendo os encontros realizados no CREJA em espaços como sala de leitura, auditório e salas de aula. Vale destacar o acompanhamento e dinamização das ações por parte da equipe da GEJA, estando sempre presente nos encontros. Ainda que se observasse um processo um pouco corrido buscando a conclusão em vista dos prazos finais para encaminhamentos e devolutivas dos professores visando finalizar o documento curricular todas as etapas do processo foram concluídas.

Observou-se, nos encontros dos CEs destinados a revisitação curricular, que os professores do PEJA / CREJA participaram efetivamente do processo fazendo sugestões,

propondo modificações, debatendo as possíveis implicações do currículo no cotidiano do estudante da EJA no contexto do PEJA da cidade do Rio de Janeiro.

Apesar do estudante do PEJA não ter efetivamente participado do processo de construção e finalização do referencial curricular, é importante destacar que os professores estavam atentos às especificidades do estudante da classe trabalhadora da EJA. Lembrando que, a construção do currículo envolve teoria, conflitos e disputa de poder conforme afirma Silva: “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo” (SILVA, 2004, p.15). Seria um grande avanço a efetiva participação dos estudantes do PEJA na construção do referencial curricular, considerando a centralidade do estudante da EJA no processo educativo. Conforme nos revelam Ventura e Rummert (2011), ter o sujeito da EJA como um dos eixos norteadores na construção do currículo ainda não é uma realidade e o que permanece é a oferta da EJA como cumprimento burocrático em muitas redes de ensino.

Vale ressaltar que o processo de construção de uma proposta curricular específica da EJA também se constitui como um momento de formação continuada para os professores, como nos revela o professor Roberto:

De agosto para cá nós tivemos que acompanhar a revisitação das orientações curriculares. Foi importante, também é formação porque não é formação na docência, mas é formação para construção de um currículo porque nós também tivemos uma formação dentro disso nós tivemos palestras e estudos.

A possibilidade da organização curricular por eixos temáticos trouxe uma maior abrangência das temáticas pertinentes à EJA, sendo a forma de organização pedagógica adotada no PEJA. Foram considerados como eixos: Meio Ambiente, Trabalho e Cultura. Observou-se, nos encontros, um debate entre os professores sobre como seriam organizados e apresentados os eixos que foram pensados para o referencial curricular, bem como sobre os objetivos gerais e específicos.

Foram ainda realizados encontros que focaram na análise dos textos de referência de cada eixo (Meio Ambiente, Trabalho e Cultura).

Essa organização curricular por eixos temáticos busca oferecer a construção de um referencial curricular que possibilite ao professor do PEJA planejar e desenvolver uma prática pedagógica participativa e problematizadora, levantando temas geradores significativos que partem da realidade local contextualizada.

Por exemplo, como o entendimento é de que o estudante da EJA pertence a classe trabalhadora, destaca-se a importância do tema trabalho e sua relação com a experiência de vida do aluno no currículo proposto para a modalidade EJA. Observamos que essa é uma questão central para o currículo para EJA, “seja pela experiência, seja pela necessidade imediata de inserção profissional merece especial destaque... o tratamento dos conteúdos curriculares não pode se ausentar desta premissa fundamental...” (BRASIL, 2000, p.62). Nesta perspectiva, o Parecer 11/2000 reforça o trabalho como princípio organizador do currículo da EJA.

O terceiro eixo temático, Cultura, teve como debate o alargamento desse conceito, considerado como um eixo que possibilita a ampliação da participação cidadã dos sujeitos que estudam na EJA. O eixo cultura estuda e trabalha com as diferenças culturais, étnicas de gênero, religiosas entre outros, podendo se propor o trabalho de transversalidade aos demais eixos, conteúdos e temáticas.

Dessa forma, os professores e a equipe pedagógica do PEJA se dedicaram na reformulação das orientações curriculares, foi um processo de construção coletiva que certamente necessita de continuidade nas escolas com a contribuição mais direta dos estudantes e demais professores.

Em relação à concepção de currículo adotada, a proposta se baseia na concepção crítica, sendo o currículo considerado como espaço de posicionamento político e pedagógico, espaço de compreensão de que o conhecimento escolar não pode mais ser visto como neutro. Nessa concepção crítica de currículo faz-se necessário conceber o trabalho como mediação entre o homem e o objeto do conhecimento a ser construído. Assim sendo a proposta crítica na EJA está comprometida, em última instância, com a emancipação dos sujeitos.

Durante o processo de construção, percebemos que o currículo organizado em blocos de aprendizagem permite trabalhar com mais interdisciplinaridade e flexibilidade em relação aos tempos da aprendizagem sendo fundamental na EJA, pois muitos alunos possuem trajetórias e experiências diversificadas de ensino aprendizagem com continuidades e descontinuidades.

Com base nas observações e nos relatos de experiências dos professores nas entrevistas, foi possível identificar que os professores buscam construir um currículo que aproxime a teoria e prática, visando articular os conteúdos de formação com as experiências da

vida do aluno jovem e adulto, em especial no planejamento por projetos pedagógicos próprios e específicos.

Vale destacar as diversas possibilidades de flexibilização e organização curricular que já possuem respaldo legal no Parecer 11/2000. A esse respeito, dispõe o parecer:

A flexibilidade poderá atender a esta tipificação do tempo mediante módulos, combinações entre ensino presencial e não presencial e uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente. (BRASIL, 2000, p.61).

A flexibilidade curricular na modalidade EJA deve significar a possibilidade de aproveitamento das experiências diversas que estes estudantes trazem consigo, requisito essencial para pensar e fazer o currículo na EJA.

Segundo preconiza o Parecer CNE CBE 11/2000, “A contextualização se refere aos modos como estes estudantes podem dispor de seu tempo e de seu espaço. Por isso a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa...” (BRASIL, 2000 p. 61). Considera-se aqui que o princípio da contextualização é fundamental na elaboração de propostas curriculares para EJA, conforme constata e orienta o Parecer 11/2000.

[...] Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes (BRASIL, 2000 p.61).

O currículo defendido pelo CREJA é um currículo crítico com perspectiva emancipatória dos sujeitos da EJA, oposto a um currículo tradicional, engessado que vê o aluno como um produto, um recipiente a ser preenchido com conteúdo ou com competências e habilidades.

5.4 Relação Professor X Aluno: “Porque não dá pra você passar pela EJA, sem se transformar

O professor que não reduz a relação professor/aluno apenas ao processo cognitivo, envolvendo-se no seu fazer pedagógico com discussões afetivas e sociais, valorizando nos estudantes os seus saberes, sua trajetória, respeitando suas ideias, escutando suas histórias de vida, demonstra empatia e é um professor fundamental na EJA. Segundo Freire (1996, p.75), o professor deve envolver-se, ser aberto, ser afetivo com seus estudantes: “Como ser educador,

se não envolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem eu me comprometo e o próprio processo formador de que eu sou parte? ”

Entende-se que as relações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos e que as relações afetivas são fundamentais, auxiliando na interação com as pessoas e no processo de construção do conhecimento.

Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, também deixa clara a influência da afetividade na ação pedagógica. A afetividade está presente quando Freire prioriza nas práticas pedagógicas o cuidado, o respeito, o amor, a amizade, a promoção, o interesse e a valorização dos educandos.

O professor que é dedicado, generoso, que tem compromisso com a mudança de seus estudantes, que respeita suas diferenças, suas dificuldades, segundo Freire, desenvolve uma relação de afetividade com seus alunos, embora muitas vezes não se tenha a dimensão do que possa representar um gesto aparentemente insignificante do professor na vida do estudante. Freire considerava fundamental valorizar a atividade docente como um ato de amorosidade. E organizar-se, reivindicar condições de trabalho, estudar, aperfeiçoar-se, refletir sobre a docência também ajudam a manter sadia a amorosidade.

Durante a pesquisa de campo no CREJA, podemos constatar, através das observações, que a relação entre os estudantes e os professores era muito próxima e respeitosa. Pelos corredores sempre ouvia cumprimentos e saudações gentis. Nas atividades pedagógicas, o tratamento e o acolhimento aos estudantes se destacavam, assim como a retribuição dos estudantes ao elogiar os professores e a equipe diretiva.

A afetividade, revelada nos relatos dos professores, evidenciaram em uma prática de respeito e amorosidade para com todos os estudantes. Na EJA essa afetividade é considerada fundamental para trabalhar questões específicas da EJA muitos estudantes possuem baixa autoestima e inseguranças ao retornarem aos estudos. A relação mais próxima com os estudantes também influencia e modifica os professores, conforme foi exposto nos relatos:

Porque não dá pra você passar pela EJA, sem se transformar, como pessoa, pelas experiências que você vive com os alunos, pelas experiências que os alunos trazem. Então, pessoalmente eu sou uma outra pessoa e profissionalmente também porque você vai construindo e desconstruindo coisas e conceitos e práticas. (Marcia).

Dessa forma uma característica marcante do magistério é a transformação vivenciada pelos docentes a partir das relações estabelecidas ao longo da sua atuação pedagógica.

De acordo com o Parecer CNE CBE 11\2000 o “...profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o

exercício do diálogo” (BRASIL, 2000 p.56). No relato dos professores, observamos o envolvimento e a identificação com os estudantes da EJA.

Hoje em dia eu vejo o adulto aprendiz de outra forma. Eu tenho muito cuidado quando vou apresentar a matéria para ele que ele não diga que isso eu não consigo... eu digo: você é capaz! (Aparecida)

[...]Eu me considero uma pessoa muito melhor e meu trabalho aqui faz todo o sentido e o dos colegas também. Aí você vê na formatura os alunos falam com propriedade, um aluno que chegou aqui com medo de falar e aí você vê esse aluno se colocando com propriedade, articulado, organizando as ideias... isso para nós profissionais, isso não tem preço, vai muito além do ensinar aprender, a gente se sente preenchido como ser humano, valorizado e uma coisa que você falou para o aluno fez toda diferença na vida dele. (Adriana).

No CREJA foi possível observar uma relação muito amistosa entre os professores e estudantes, assim como os professores também relataram que se sentem muito valorizados pelos estudantes.

É o trabalho, a vida, me enriquece, eles me valorizam e valorizam todos os professores daqui. Eles se sentem acolhidos, eles voltam com a autoestima assim muito lá em cima. Então, eu nunca mais, desde que eu trabalhei com a educação de jovens e adultos, eu pretendo nunca mais abandonar, eu não pretendo abandonar o CREJA. Mas se um dia eu sair do CREJA, eu quero continuar na EJA porque eu acho muito bom você dar outra oportunidade a quem a vida negou. (Vanessa).

Vale destacar o apego que muitos estudantes têm aos professores e muitos resistem à mudança de bloco e turmas. Ainda sobre essa relação, Marcia explicitou:

[...] no começo eles ficam muito apegados ainda à gente. Depois, eles vão e tal, eu tive um aluno esse ano, o seu Rui, que ele ficou comigo uns 4 ou 5 anos, na alfabetização. Um pouco... ele tava extremamente receoso de ir pro PEJA 2, eu falei: “Não, seu Rui, agora você vai, porque você já conseguiu, você já conquistou a leitura”, a escrita ainda tá conquistando, mas isso é assim mesmo, tal e não sei o que, ele foi muito triste, aí ele ficava pedindo aos colegas pra falarem comigo, pra ele voltar. Ele vinha aqui todo dia falar comigo e contar como é que estava, agora, fala comigo quando me encontra, quando eu chego, que ele tá na porta, mas já totalmente independente, com autonomia, já tá tranquilo, então, isso é legal, eu acho bom. (Marcia).

Nas formaturas observadas ficou evidente o respeito e a gratidão pelo acolhimento e trabalho atencioso realizado pelos professores do CREJA. A formatura no CREJA ocorre a cada encerramento de trimestre. Foi possível observar que a formatura tem tudo o que se deve ter: beca, discursos, fotos, depoimentos, homenageados e a cerimônia é emocionante com a chamada de cada estudante formando.

A chamada nominal é um dos momentos especiais de muita emoção para os estudantes, pois são jovens e adultos que, em sua maioria, ficaram fora da escola por muito tempo. Outro momento emocionante é aquele em que acontecem os depoimentos. Até os professores se emocionam com as histórias de vida e luta dos estudantes.

As formaturas são realizadas no auditório do CREJA. Apesar de ser um espaço reduzido, na formatura os familiares comparecem para prestigiar a conquista dos estudantes. As formaturas foram realizadas no auditório. Não houve a formatura da turma EaD por ser uma turma grande, em média 80 alunos formandos e não caberiam no auditório juntamente com seus familiares. As formaturas da EaD vinham sendo realizadas em espaços externos, como já ocorreu no auditório da Faculdade de Direito da UFRJ. Essa questão da necessidade do retorno das formaturas EaD foi colocada no CE integral. Para os docentes esse é o momento que reforça ainda mais os laços afetivos criados no decorrer do curso EaD. Pode-se inferir que a equipe gestora pedagógica, juntamente com os professores, estão sempre atentos e buscando inserir os alunos das turmas EaD nos projetos e ações realizadas pelo CREJA.

A valorização do diálogo possibilita uma reciprocidade na relação educador-educando, constitui-se pilar importante da formação do professor de jovens e adultos. Neste sentido, a disposição para o diálogo é essencial para encaminhamentos das demandas nessa modalidade: a definição de objetivos compartilhados, a negociação em torno de conteúdos e métodos de ensino e o ganho de autonomia dos educandos no controle de seus processos de aprendizagem. A partir dessa base relacional, os professores podem desenvolver atitudes que contribuem para superar o enfoque assistencialista, abordando com seus estudantes a noção de educação como direito de todos.

A EJA faz parte de uma camada popular que inclui homens e mulheres marcadamente pertencentes à classe trabalhadora, que são caracterizados como “sujeitos coletivos de direitos”, porque, segundo Arroyo (2005, p.30), “esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social”. Vale pontuar alguns desafios relatados pelos professores nas entrevistas, tais como o da evasão dos estudantes da EJA, sendo a condição de trabalhador por vezes o impeditivo de continuidade dos estudos.

A grande dificuldade é a luta dele pela sobrevivência, que é prioridade. Essa é a dificuldade na minha perspectiva. O aluno trabalhador, que em alguns momentos ele tem que optar por não vir a aula, por não estudar porque ele precisa sustentar a casa, fazer a sobrevivência dele. (Roberto).

Os professores, ao falarem dos estudantes, destacam que são estudantes da classe trabalhadora. Assim, identificamos uma concepção explicitada nas falas dos professores entrevistados quanto ao reconhecimento da condição de estudante trabalhador. Os estudantes do CREJA, na totalidade, são estudantes trabalhadores, sendo parte da população ativa no mercado de trabalho, empregados e subempregados no setor de serviços.

De início todos são da classe trabalhadora, seja ele jovem, seja ele na idade que ele ainda trabalha ou seja ele um idoso. Ser da classe trabalhadora, pelo que eu entendo, é viver, é subsidiar, é custear sua própria existência. Então não é porque ele é um jovem de quinze anos ou um idoso de oitenta que ele não é da classe trabalhadora. Inicialmente o público é a classe trabalhadora, em suas várias formas, sobretudo com essa questão de empreendedorismo, com a questão de auto regular seu trabalho com uma carga horária diferenciada, de pessoas com mais de um emprego. Todos são da classe trabalhadora. (Graça).

O PPP do CREJA traz marcadamente em diversas passagens o perfil de aluno da classe trabalhadora dos estudantes da EJA: “A marca do nosso aluno é o trabalho, com ou sem a carteira assinada, pois embora possam não estar trabalhando, vivem na busca de um trabalho ou na expectativa de melhorar sua renda através do estudo” (PPP - CREJA, 2017-2021, p. 11). Observou-se, no relato dos professores, a marca do estudante trabalhador:

A maior parte entre 30 e 49 anos, então a gente entende que esse trabalhador ativo neste momento no mercado de trabalho vem buscar escolarização. O número de jovens vem crescendo a cada ano, mas as questões de trabalho também vêm tirando esse jovem da escola. Nós esse ano tivemos alguns casos desses rapazes que entregam lanche de bicicleta. Estar na escola para eles é muito difícil, precisavam se sustentar integralmente, moradia e tudo mais. (Graça).

Outra situação recente no CREJA, relatada pelos professores entrevistados, refere-se ao perfil dos estudantes com a chegada de uma demanda relativa a pessoas em situação de vulnerabilidade social (moradores em situação de rua), sendo uma preocupação da equipe gestora pedagógica e dos professores. Foi discutido nos CEs como acolher, na medida do possível, as demandas dessas pessoas que chegam ao CREJA, como relatou a professora Graça.

Uma preocupação para mim é como acolher essas pessoas. Por exemplo, as pessoas em situação de vulnerabilidade social, moradores em situação de rua, pessoas que tiveram moradia uma vida inteira e, por conta dessa massiva perda de emprego, estão vivendo na rua. O acolhimento é um movimento muito importante aqui na minha concepção no CREJA. Ser acolhido na secretaria, no primeiro momento que você vem fazer a matrícula é determinante para saber se ele volta ou não e aí o acolhimento na hora que ele entra em sala de aula é determinante para a permanência. A questão do acolhimento ela vai se desdobrando, o respeito com que o lanche é entregue ao estudante é outra parte do acolhimento. O acolhimento dos mais variados grupos, seja do jovem na linguagem do jovem, nas questões que eles têm, seja do cidadão da classe trabalhadora que, por exemplo, trabalha por escala. Tem dia que ele vem estudar de manhã, tem dia que ele vem estudar à noite, numa frequência especial que a gente faz para ele. São casos individuais... São pessoas em situação de rua, estudantes com filhos muito pequenos, às vezes o familiar vem com a criança e a mãe, a avó fica no espaço literário e a estudante vem estudar. O acolhimento é um movimento muito importante e esses grupos, socialmente vulneráveis, eles necessitam de bastante cuidado para atendê-los... (Graça).

Caracterizar a EJA, revelando quem são seus sujeitos jovens e adultos de origem popular, marcados por processos de exclusão social, marginalização cultural e exploração econômica, torna-se essencial para a constituição da identidade que configura a singularidade desse campo pedagógico.

Os desafios são muitos, levando em consideração quem são os estudantes, como eles pensam, como dimensionam seu tempo, quais seus interesses, como percebem o mundo, quais as suas necessidades, como constroem o conhecimento. Pensar como os jovens e adultos constroem suas aprendizagens requer a compreensão do lugar social ocupado por estes sujeitos. É o que se explicitou no relato da professora Vanessa.

Eu peguei Eugênio no meu telefone, ele tem vergonha de falar, ele pensa que [...] “Poxa, professora tá ligando pra mim, eu não vou poder ir porque o meu patrão não deixou sair”. Era mais fácil ele falar. Depois eles pegam confiança e aí abre a vida, conta tudo que tá acontecendo. A gente sabe que têm aqui pessoas desempregadas, com câncer, a gente sabe que têm pessoas que perderam o pai, pessoas que são cuidadoras de idosos, aí não podem vir. (Vanessa).

O CREJA possui um olhar diferenciado para com os estudantes e também sobre o professor da EJA. Arroyo (2005) argumenta que é preciso um olhar diferenciado sobre a condição do aluno jovem e adulto trabalhador e destaca a necessidade de oferta de vagas para continuidade nos estudos como forma de universalização do direito à educação básica, não só em nível fundamental, mas também em nível médio, conforme preconiza o Parecer CNE CEB 11/2000.

O parecer reforça também o trabalho como princípio organizador do currículo da EJA. Nesta perspectiva, o trabalho como princípio educativo torna-se essencial na EJA mesmo porque sua oferta não está mais restrita ao ensino fundamental, mas como parte integrante da Educação Básica inclui o ensino médio. Conforme Parecer CNE CEB 11/2000.

O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular (...). O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o ensino médio é parte integrante da educação básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional da educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, todos, independentemente de sua origem ou destino profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho. (BRASIL, 2000, p. 6).

Assim, a EJA, mais do que ser um direito, precisa ultrapassar a visão reducionista de que só a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização é suficiente para jovens e adultos. A EJA, segundo o Parecer 11/2000, tem como funções a reparação, a equalização e a qualificação.

Mesmo na modalidade à distância, EaD,³⁴ identificou-se na forma de atendimento, a metodologia de um fazer específico, um modo de lidar com os estudantes da EJA que se

³⁴ Cabe esclarecer que a Educação a Distância que se faz no CREJA difere da EaD convencional. A EaD na EJA tem algumas peculiaridades próprias que a diferem de um curso comum de EaD, no CREJA a EaD é uma metodologia específica pensada para um perfil de público que exige dos professores investimento permanente na autoestima dos estudantes, numa relação afetiva que possibilita o seu empoderamento e sua permanência no curso.

diferencia da Modalidade EaD convencional. Verificou-se na fala dos professores uma relação muito próxima de atenção, de compromisso, entre os professores e os estudantes do CREJA EaD.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio da Educação a Distância (EaD) são duas modalidades regulamentadas e integradas: a EJA e EaD. No CREJA, a EaD se configura como um dos três modos pelos quais a SME oferta o PEJA: presencial, semipresencial e educação à distância EaD.

Vale destacar que somente nas escolas exclusivas são ofertadas as possibilidades de ensino semipresencial e EaD. Entretanto, houve uma tentativa de implantar no PEJA da rede municipal de ensino, a metodologia semipresencial, com a justificativa de impossibilidade de cumprir a carga horária em virtude das adversidades e das questões de segurança pública.

A proposta de utilização da metodologia semipresencial em unidades escolares foi rejeitada e denunciada pelos profissionais de educação que atuam no PEJA e pelo Fórum EJA - RJ. Em novembro de 2019, após reunião, o Conselho Municipal Educação (CME) se posicionou pela revogação do ato normativo, esclarecendo que a proposta registrada em ata não se concretizou. (Rio de Janeiro, 26 de novembro de 2019. Ata da 958ª sessão do Conselho Municipal de Educação. CME, 2019, p. 1)

A EJA EaD no CREJA começou no ano de 2012 como mais uma possibilidade de conclusão do Ensino Fundamental destinada às pessoas com dezessete anos ou mais, que possuíssem o 8º ano de escolaridade, conforme portaria E|SUBE|CED nº 11, de 19 de agosto de 2013 Para a implantação da EJA/EaD foi feita uma parceria com o Departamento de Educação do Exército Brasileiro (DECEX), por meio da Fundação Trompowsky, que viabilizou a formação para os professores e para coordenação do CREJA e assessoria técnica, na época da implantação.

A EaD foi ganhando espaço, ofertada no PEJA II/ Bloco 2 (UPs 2 e 3), com a duração de um ou dois trimestres letivos. Essa proposta seria mais uma alternativa para evitar a evasão, contemplando a flexibilidade de horário, tão cara aos estudantes da classe trabalhadora que não dispõem de tempo para frequentar uma escola presencialmente ou mesmo semipresencialmente.

São estratégias de aprendizagem, processos de avaliação contínua e material didático próprio e uma Ead mais próxima do estudante.

São demandas reais, complexas, porém não intransponíveis quando se modifica e criam-se novas possibilidades com sensibilidade e efetivação de políticas públicas é possível atender a demanda.

Assim, a proposta curricular da EJA EaD no CREJA está estruturada em cinco componentes curriculares: Ciências, Estudos da Sociedade (Geografia e História), Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês) e Matemática, sendo realizadas avaliações presenciais para cada componente curricular. As turmas de EJA EaD seguem a mesma organização trimestral do PEJA presencial e semipresencial, sendo a avaliação processual.

O material disponibilizado para estudo é composto por materiais impressos (apostilas) e material digital, produzido pelos professores que desenvolvem o projeto-piloto EaD e atuam no curso EaD. Vale destacar que esse material está sendo atualizado pelos professores que hoje atuam nas turmas EaD. A produção de material didático próprio, construído pelos próprios professores, pensando nos estudantes também se configura como uma formação continuada para os professores da EJA. Cabe ressaltar que os professores do CREJA semipresencial já construíram outros materiais didáticos em anos anteriores.

O material digital inicial do curso foi produzido em parceria com o Instituto Guararapes, que criou o design do material e administrou o Ambiente virtual de Aprendizagem (AVA) da EJA EaD no seu próprio portal de Educação em uma plataforma Moodle, sendo essa plataforma digital online gratuita que permite criar um AVA.

Em relação ao ingresso do estudante na EJA EaD, vale destacar os critérios utilizados para o ingresso: a comprovação que o estudante está no PEJA II do bloco II, possui a idade estabelecida na legislação. É realizada ainda uma avaliação composta por uma parte escrita, com produção textual e outra parte com questões lógico-matemáticas, além de uma entrevista.

A parte escrita envolve a leitura e compreensão de diversos gêneros textuais em diferentes suportes e uma produção escrita (redação). As etapas de avaliação escrita e entrevista são realizadas no mesmo dia e têm como objetivo avaliar se os candidatos demonstram alguns conhecimentos básicos necessários, de leitura e compreensão, além de demonstrarem ter perfil de autonomia para estudarem à distância.

Dessa forma, observou-se que na EJA EaD que se desenvolve no CREJA os professores dão maior atenção ao processo de orientação de estudos dos alunos. Os professores mantêm contato com os alunos, mesmo que de forma reduzida, por meio de estratégias como a tutoria e o resgate dos estudantes infrequentes. Pelo que foi relatado, a EaD não é vista como uma forma solitária e aligeirada de estudar.

O estudante da EJA, ele já tem uma estima muito baixa, a maior dificuldade que eu acho, primeiro, é fazê-lo ter uma auto-estima, você pode e a segunda é o entendimento de como ... que funciona a educação à distância. Porque ele nunca estudou, então... por mais que a gente tenha uma atividade chamada ambientação, em que eles vem em horário separado e que a gente explica com data-show, detalhe por detalhe, de como o curso funciona, entrega o manualzinho simples de aluno... Muitas vezes eles se enrolam, tem que ter muita paciência, porque se você perder a paciência, se você usar um tom de voz diferente, aquilo já pode ser um motivo pra ele não voltar e tem um lema que eu aprendi ainda trabalhando em pólo presencial, que é o seguinte: o aluno da educação à distância, se ele for rejeitado, ele pode não voltar mais, aquele dia que ele foi, foi aquele dia que ele tomou coragem, que ele tinha dinheiro para passagem, que o filho não tava doente, que a mulher não tava perturbando ou o marido perturbando, que a sogra não tava doente, que a mãe... Então ele foi, se ele chegou lá, ele não teve as suas necessidades satisfeitas, ele pode não voltar mais ... Você tem que ter muita paciência, muitas vezes a gente chega no final do curso explicando que ele não precisa marcar prova. Você tem que ter uma paciência muito grande, um jeito muito acolhedor de explicar pra ele quantas vezes, ele sentir necessidade de o que ele não entendeu. (Vanessa).

Segundo o que foi relatado, todas as vezes que os estudantes precisam de orientações sobre os estudos, tirar dúvidas ou receber orientações e explicações adicionais sobre as aulas, podem recorrer às tutorias além de ter o material impresso “o material impresso é importantíssimo, mesmo na era digital, porque ele não precisa de internet, não precisa de nada, muitos deles estudam no trem, no ônibus, estudam no metrô, por isso que o material impresso é importantíssimo” (Vanessa).

As tutorias podem ser realizadas pelo AVA ou de forma presencial no CREJA, sendo o modo presencial mais demandado pelos estudantes. Segundo relatos dos professores, os estudantes possuem mais dificuldades com disciplinas como Matemática seguida por Língua Portuguesa. Muitas vezes esses adultos, alguns na terceira idade, muitos estão há anos afastados da escola e os jovens que tiveram seu percurso interrompido carregam uma imagem de escola que significou para eles dificuldade, fracasso e impossibilidades de aprender. A forma de tutoria presencial também estabelece um laço de confiança e incentivo entre os professores e os estudantes e essa relação pode ajudar na superação dos obstáculos para a conclusão do Ensino Fundamental.

Tem profissionais, por exemplo, do Prezunic, o supermercado, a gente tem uma parceria informal, nada formal, é informal, eles vêm muito pra cá, então eles têm um dia de folga... ele tira o dia todo, fica lá na sala, estuda, tira dúvida com a gente, desce, come e aí faz uma, duas provas e assim vai seguindo a vida. É uma organização da escola para estudar, mas isso é uma coisa da equipe. Isso é uma coisa muito do nosso engajamento, a gente faz muito além. (Vanessa).

Além da tutoria presencial, existem mais dois encontros presenciais: a ambientação, que é a apresentação do curso em detalhes visando introduzir o aluno ao AVA, e a aula transdisciplinar realizada por dois professores sobre temas específicos, sendo ofertados a cada trimestre quatro temas diferentes e o estudante deverá optar por ao menos um tema de seu

interesse para comparecer. Após a participação na aula transdisciplinar, os estudantes realizam uma atividade avaliativa que irá compor ao final o conceito global do estudante.

Com base na abordagem transdisciplinar, tem-se trabalhado na desconstrução da aula expositiva, buscando como alternativa, uma abordagem que privilegie o diálogo, com rodas de conversas orientadas para reflexões pessoais e coletivas.

Dentre as temáticas abordadas nessas aulas transdisciplinares, foram mencionadas: 1) “Ambiente e saúde na EJA: Saneamento básico e qualidade de vida”; 2) “História e cultura Afro-brasileira e indígena”; 3) “Lendo criticamente o mundo e a palavra”; 4) “Educação Patrimonial”.

As aulas possuem de modo geral o objetivo de produzir reflexões sobre questões atuais do cotidiano que afetam a todos, buscando contribuir para o desenvolvimento de um senso crítico dos estudantes sobre o mundo e a sociedade.

Nessa modalidade à distância existe ainda uma estratégia chamada de “operação resgate”, utilizada quando o estudante está sumido, não acompanha as atividades, não acessa o ambiente AVA. Os professores realizam contato telefônico para conversar, saber como está, saber das dificuldades e orientar. É uma prática constante que tem feito muita diferença na EJA EaD, tendo, segundo os relatos, resultados positivos. Por meio dessas ações, muitos não abandonam o curso, sendo fundamental a atenção dada pelos professores.

O professor constrói uma relação de compromisso com os estudantes e para isso é fundamental que o professor tenha prazer em ensinar, pois este estado emocional é facilmente percebido pelo aluno, agindo empaticamente, o que facilita a criação de laços afetivos, estimulando positivamente o processo de ensino aprendizagem.

Segundo os professores é importante acolher esse estudante de forma que ele volte a acreditar que pode e tem o direito de retornar à escola. Neste sentido, o evento da formatura marca a concretização de um sonho. Muitos estudantes ao concluir o ensino fundamental agradecem de forma emocionante, como relatado pela professora Vanessa:

...o Robson, muito humilde ...vendedor ambulante, ele se ajoelhou. Você vê um homem daquele, de 40 anos, porque ele não tinha como sentar num banco escolar. Então, a emoção de quem volta, as pequenas conquistas que eles têm... as histórias de vida que eles trazem, os que pararam que são mais velhos, que vieram do interior, que trabalharam na roça, que tiveram uma vida muito sacrificada.

A educação à distância para jovens e adultos no CREJA se faz de forma específica e se configura como uma alternativa para muitas pessoas, ou a única alternativa em muitos dos casos, considerando que muitos estudantes afirmam que se não fosse nessa modalidade EaD, não teriam retornado à escola para concluir o Ensino Fundamental e ter novas perspectivas de

estudos. Assim, a EaD que se faz no CREJA é uma “educação à distância para atender a um determinado público, em determinada situação e com muita responsabilidade” (Vanessa).

Em relação aos processos pedagógicos, identificamos os principais projetos e ações pedagógicas desenvolvidas no centro de referência em sua escola exclusiva. Os relatos dão conta de um processo dinâmico, pensado e estruturado especificamente para o estudante da EJA. Neste sentido, podemos observar e identificar nas falas dos professores a opção pelo desenvolvimento dos projetos, revelando um princípio essencial defendido no Parecer CNE/CBE 11/2000, o princípio da contextualização do currículo, como se observa no depoimento a seguir:

Em língua portuguesa eu parto do texto, do vídeo... então eu promovo debate para trabalhar a oralidade, a elaboração, o raciocínio e textos, reescritura de textos... Eu procuro fazer milhões de estratégias possíveis. Trabalho com imagem e aí eles têm que criar uma história a partir daquela imagem, notícia de jornal, leitura de imagem linguagem verbal e não verbal, o quanto isso é importante e trabalho o registro linguístico a variedade de cada região porque aqui temos alunos do Nordeste, que chegam aqui com história de preconceito, aí a gente vai trabalhando tudo isso. Esse olhar diferente, valorização do que cada um traz. Sempre começo com um texto de Paulo Freire: “Não se aprende só na escola”. Aí eu pergunto para eles - aprende só na escola? Eu leio aquele texto de Paulo Freire dos caminhoneiros que eles foram fazer um carregamento de cacau, o caminhão atola e aí eles tiveram que usar o saber deles para desatolar o caminhão... Aí eles se sentem valorizados e começam a dizer o que sabem fazer e o que eles fazem. É o tempo todo assim, trabalhando essa auto estima deles. (Adriana).

O professor, para atuar em turmas de EJA, deveria ter a possibilidade de formação para trabalhar com projetos pedagógicos. Tais projetos devem ter como base de sua formulação a contextualização, enfatizando-se a vida e o trabalho dos estudantes. Uma demanda pedagógica é pensar uma aprendizagem significativa para o estudante da EJA. Busca-se com base no perfil do alunado construir projetos, programas e currículos ligados ao mundo do trabalho do estudante da EJA. O Parecer 11/2000 reforça que desenvolvimento do projeto pedagógico e a preparação dos docentes devem estar pautados no princípio da contextualização.

Vale destacar que desde a criação do CREJA, havia uma preocupação em refletir sobre o perfil dos alunos e suas especificidades para a construção de um trabalho pedagógico mais efetivo (CREJA, 2017-2021). São muitos projetos em andamento e o professor precisa trabalhar em equipe, em consonância com os princípios do CREJA, conforme nos conta a professora Adriana:

[...] aqui é um ritmo totalmente diferente, aqui o ritmo é acelerado três meses parece que vivenciamos experiências de três anos, são muitas demandas ao mesmo tempo. Então você tem que dar conta de muita coisa e, no meu caso, de Língua Portuguesa, além das demandas comuns das aulas ainda, têm os concursos Monteiro Lobato. Têm dois grandes concursos no ano. Tem o da prefeitura, que era o Poesia na Escola, que esse ano mudou o nome que é Meu lugar no Rio, que é o concurso de arquitetura que,

por conta de o Rio ser sede desse evento sobre Arquitetura Literária em 2021, então teve esse concurso de redação. Mais o Monteiro Lobato. Então, paralelamente, esses dois concursos: esse da arquitetura foi no primeiro semestre, o de Monteiro Lobato foi no segundo semestre, então eu tento, na medida do possível, criar caminhos e dialogar e inserir tudo e ainda têm as dificuldades dos alunos.

Os relatos apontam que o ritmo de trabalho no CREJA é intenso. São várias ações que acontecem ao mesmo tempo integradas aos projetos desenvolvidos nas turmas semipresencial e EaD, o que aponta para a necessidade de formação permanente do corpo docente e de trabalho em equipe. Conforme relato da professora que ingressou recentemente no CREJA, o entendimento da proposta pedagógica e o trabalho coletivo são essenciais.

O movimento que eles fazem aqui dentro, vou te falar uma coisa, quando eu cheguei aqui me senti perdida porque é muita coisa que acontece aqui. Se você não tiver um foco, se você não estiver de corpo e alma dentro do CREJA, você não anda com eles. Se você vem para cá para pegar o seu planejamento e dar a sua aula, aqui não é o local. Aqui as coisas acontecem e você tem que acompanhar, claro que na medida do possível, porque eu tenho outras coisas fora os horários e os projetos... senão você é um peixe fora d'água. (Aparecida).

A centralidade no aluno para pensar os projetos bem como para garantir o ensino aprendizagem é fundamental, sendo uma preocupação permanente dos professores do CREJA. As práticas pedagógicas ao tomarem como base a vivência dos sujeitos como ponto de partida e o contexto de vida dos educandos como conteúdo básico, possibilita levá-los a se compreenderem como seres culturais e produtores de cultura, conforme defendia Paulo Freire.

Paulo Freire (1999) assinala a importância de darmos valor aos conhecimentos que os alunos trazem de sua trajetória de vida, mas também ampliar esses conhecimentos “Educar exige respeito aos saberes dos educandos. É valorizar a experiência dos educandos e aproveitar para discutir os problemas sociais e ecológicos, a realidade concreta a que se deva associar a disciplina [...]” (FREIRE, 1999, p. 33-4). A esse respeito destacamos o seguinte depoimento da professora Adriana:

Então, eu fico sempre pensando no que fazer sempre trabalhando com texto, qual é a nossa realidade, os alunos entram todo tempo. Então é o que eu converso com eles, eu trabalho sempre a partir do texto não de uma forma ortodoxa porque o currículo tem que ser dinâmico, ele tem que proporcionar diversos caminhos... Então a partir do texto, eu vou percebendo... então nós trabalhamos a partir da necessidade desses alunos para que o estar aqui faça sentido na vida deles. Eu penso assim: eles têm que sair daqui, sair da minha aula e dizer: valeu à pena eu ter pegado o trem lotado, valeu à pena eu ter dormido pouco, ir para o trabalho e depois vir para cá. Então tem que valer. Eu então entro em sala de aula com esse objetivo, fazer valer à pena esse dia porque eu respeito muito o sacrifício que esses alunos fazem, porque eles têm uma história de vida costurada com muita dor, muito sofrimento, muito sacrifício. Então tem que valer a pena a educação, tem que fazer sentido isso tudo, para que eles possam olhar para frente e sair daqui diferentes, pensando de outra forma, como eles sempre fazem.

Observamos que o trabalho com projetos foi avaliado positivamente pelos professores entrevistados e muitos revelaram a importância das temáticas trabalhadas.

Os projetos realizados ao longo do ano letivo de 2019 foram decididos coletivamente pelo grupo de professores pensando nos estudantes. Os projetos trimestrais desenvolvidos estão fundamentados nos três eixos do currículo: culturas, trabalho e ambiente. E foram baseados no projeto maior cujo tema central foi memórias e identidades do CREJA, tendo como título: “CREJA o ponto que nos une: espaços, histórias, memórias e identidades que se inter cruzam.” Inicialmente os projetos foram voltados para comemoração dos quinze anos de criação do CREJA no período de duração do primeiro trimestre. Foram trabalhadas temáticas envolvendo memórias e, segundo relatos, a parceria com o projeto de extensão “Os sentidos de viver e a cidade”, coordenado pelo LIEJA, foi uma experiência enriquecedora para os estudantes.

Foi uma experiência muito bacana porque os alunos, eles puderam identificar no espaço do Centro do Rio, qual local tinha alguma importância afetiva. Aí foi legal porque casou bem com o projeto que a gente estava fazendo aqui na escola. Foi interessante porque, inicialmente, eles só falaram porque aquele lugar era importante para eles e no final eles puderam conhecer o entorno. Os mais citados foram a Praça XV, por conta da maternidade, o Campo de Santana, a Central do Brasil porque acho que é um local que todo mundo acaba passando, e aí acabamos falando da SAARA e da escola. Muitos não sabiam da história da abertura da Avenida Presidente Vargas, foi muito enriquecedor. O projeto foram três encontros: o primeiro foi fazer essa pesquisa dos lugares, o segundo foi conhecer esses lugares e o terceiro foi os resultados de uma pesquisa... (Aline).

Ainda com relação aos projetos, alguns ultrapassam o trimestre e continuam sendo uma possibilidade de continuar trabalhando com o tema, conforme relatou uma professora, visto que, segundo ela, é preciso estar atenta às demandas dos estudantes.

Eu gosto de trabalhar nesse formato, acho muito interessante, mas a gente não pode ficar muito preso a trimestre [...]. Esse ano nós sentimos a necessidade de continuar falando sobre memórias. Acho que foi uma experiência muito significativa para eles principalmente quanto as memórias do bairro, muitos não conheciam a história do bairro e isso incentivou o envolvimento de cada um deles e isso transpassou o primeiro e foi terminar só lá no segundo trimestre. (Aline).

Outro projeto que faz parte da complementação da carga horária para as turmas semipresencial e para turmas EaD e que conta como atividade obrigatória transdisciplinar é a aula passeio/agenda cultural. As aulas passeios também estão relacionadas, de alguma forma, às aulas desenvolvidas na escola exclusiva, conforme relatado.

Eu estou fazendo uma atividade de inclusão digital, que é utilizar o celular para montar um filme, um vídeo de uma atividade que foi a aula passeio que foi feita pelo centro da cidade, que termina no museu Histórico Nacional. Eles tinham que colher fotos de prédios ou de lugares pelo percurso e montar um filme usando um aplicativo, para eles irem construindo sua memória. Não só escrever, mas colher imagens para

eles mesmos se perceberem construtores de sua identidade. Já fizemos com fotos no trimestre passado e teve um desdobramento, agora vamos fazer com vídeos, até mesmo por incentivo de um aluno nessa a atividade era proposto que eles registrassem o que cada um fazia fora da escola... A intenção era registrar por fotografia, aí um aluno fez com fotos, mas fez também com vídeo porque ele faz apresentações nas ruas como homem aranha. Aí ele fez um filminho. Dali veio a ideia: poxa, por que a gente não pode usar essa mesma ideia para dar visibilidade àquilo que eles fizeram? (Celso).

As aulas passeios são realizadas ao longo de todo ano letivo e fazem parte do currículo. Os alunos no ano letivo de 2019 foram a museus e espaços culturais como: Centro Cultural Banco do Brasil - CCBB, Centro Cultural da Justiça Federal, Teatro Municipal, Museu Histórico Nacional (MHN) e Museu da Imagem e do Som (MIS). Vale destacar que esses equipamentos culturais estão localizados no Centro da cidade do Rio de Janeiro, relativamente próximos do CREJA, sendo alguns possíveis o deslocamento a pé.

As turmas de EaD também realizam aula passeio dentro da proposta das aulas transdisciplinares de Educação Patrimonial, sendo essa uma das aulas de atividade presencial do curso. Assim, foi realizada no último trimestre uma aula passeio ao circuito da herança Africana: Cais do Valongo, Instituto dos Pretos Novo e Pedra do Sal. A visita foi mediada pela professora do CREJA EaD, em parceria com um professor do Colégio Pedro II.

A Sala de Leitura Paulo Freire³⁵ é um espaço que também realiza vários projetos como: festa literária, Roda de Leitura, Empréstimos Especial Poesia, empréstimos de livros de literatura, contos e diversos outros temas voltados para jovens e adultos. A sala de leitura também é um espaço formador para o professor, pois possibilita a pesquisa de um acervo específico da área de EJA.

Os estudantes são constantemente incentivados à prática da leitura literária, sendo proposto a eles, como atividade pedagógica de complementação de carga horária, a leitura de um livro por trimestre. Os estudantes também são incentivados a frequentarem espaços literários por meio das visitas realizadas a feiras de livros e bibliotecas. Em 2019 foram

³⁵ A Sala de Leitura Paulo Freire passa existir a partir de 2005 e é dedicada exclusivamente à Educação de Jovens e Adultos. Tornou-se referência para sala de leitura das CREs; a sala de leitura funciona durante todos os turnos, possuindo duas professoras responsáveis. O acervo é tombado e disponível para consultas e empréstimos aos professores e estudantes. A sala de leitura promove diversos projetos em conjunto com os professores, oferecendo oficinas da palavra, encontro com autores, rodas de leitura, cineclube dentre outros projetos. A sala de leitura também promove ações como: apresentação da Sala de Leitura para alunos novos do CREJA, empréstimo de livros, registro de livros e demais materiais para o acervo e orientação de monitores.

realizadas visitas à XIX Bienal Internacional do Livro do Rio de Janeiro e à Biblioteca Parque, além da participação na Feira do livro do Rio de Janeiro - Ler Carioca.

Outro projeto incentivador é a participação dos estudantes em concursos na Academia Brasileira de Letras, conforme relatado pela professora Adriana. São projetos que incentivam os estudantes e mobilizam os professores em um trabalho transdisciplinar.

Essa última experiência agora foi o trabalho que fizemos com Monteiro Lobato, que inclusive a escritora Anelia Pion veio aqui para iniciar, inaugurar esse trabalho, que foi assim maravilhoso ter a presença dela. Essa minha aluna Patrícia, eu trabalhei o texto a Negrinha, de Monteiro Lobato... Poxa, eu vou trabalhar um texto que esteja dentro do projeto porque no projeto nós trabalhamos as relações, em que medida as transformações dos processos humanos impactam a relação sociedade x natureza. Então eu peguei pelo caminho do preconceito, pela falta de empatia, porque tudo isso impacta e aí eu peguei ecologia social... então eles leram e ficaram impactados porque Monteiro Lobato faz uma denúncia pós abolição da escravidão, as relações ainda não tinham mudado. Aí os alunos que tinham histórias semelhantes contaram e se viram ali no sofrimento da personagem a negrinha. E uma aluna em especial sofreu até mais que a negrinha e escreveu, colocou na redação e ela foi premiada na Academia Brasileira de Letras. Foi maravilhoso. (Adriana).

Além da Sala de Leitura Paulo Freire existe também o Espaço Literário que é um espaço que fica anexo a Sala de Leitura, sendo um projeto de promoção da leitura livre, abrangendo o público interno e externo do CREJA, com empréstimo de livros e incentivo ao hábito e prazer de ler. Segundo relato da equipe gestora pedagógica, o projeto tem como objetivo promover a leitura como fruição, propiciar ao público do entorno e aos que transitam no centro da cidade do Rio de Janeiro um espaço que estimule o prazer da leitura, promovendo um ambiente acolhedor, conforme relatado pela professora Graça:

O espaço literário fica aberto duas vezes na semana às terças e quintas. A gente utiliza essa porta para acessar o CREJA. O vigilante fica ali dando um apoio e os funcionários. Os transeuntes, eles podem entrar, é uma metodologia dos livros livres mesmo, que eles podem pegar e levar para ler. Um caso mais exponencial é de uma loja aqui na esquina, que a funcionária já leu todos os livros que nós temos no espaço literário. Então a proposta é liberdade para os livros mesmo e os transeuntes podem acessar. (Graça).

Uma outra ação pedagógica desenvolvida no CREJA refere-se ao projeto “Aulas de Xadrez - raciocínio lógico-matemático e sociabilidade em foco” realizado pela professora de Educação Física.

Outro projeto realizado de forma interdisciplinar, envolvendo as professoras de Linguagens Artísticas (teatro) e Língua Inglesa, foi trabalhar com teatralização baseada em William Shakespeare. Vale destacar que o filme produzido no CREJA “Shakespeare no CREJA” recebeu o 1º lugar no festival Multirio filmes 2019. Trata-se de um documentário registrando um projeto de teatro no CREJA.

O Projeto Cine Clube, em parceria com CINEAD-UFRJ, disponibiliza aos professores e estudantes recursos e estratégias para realização de leitura audiovisual, ampliando o entendimento sobre cinema, propiciando a reflexão sobre a arte do cinema como ação humana. As sessões acontecem no CREJA mensalmente e após as sessões sempre acontece uma conversa com os estudantes, com uma reflexão sobre os pontos mais marcantes do filme.

O Projeto “Sou Pai, Sou Aluno” é um projeto da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA), que tem por objetivo aumentar as possibilidades das crianças e jovens, (filhos) matriculados nas escolas públicas municipais, permanecerem na escola e obterem sucesso por intermédio da elevação da escolaridade e ampliação do capital cultural dos seus familiares (pais e mães). Neste sentido, a Sala de Leitura Paulo Freire proporciona oficinas de narração de histórias para os pais e filhos, além de estimular o empréstimo de livros do acervo para a leitura domiciliar das famílias dos estudantes do CREJA. Vale destacar que esse projeto é desenvolvido em todas as escolas de PEJA.

No CREJA, segundo relato do professor orientador, busca-se trabalhar a autonomia do estudante e, neste sentido, existe o projeto do Grêmio Estudantil organizado e acompanhado pela PO. Um movimento muito interessante que também fica evidente nos conselhos de classes, com a participação dos estudantes em um espaço destinado aos representantes das turmas para dialogar com professores e equipe gestora sobre os pontos positivos e negativos do CREJA identificados pelas turmas.

Observou-se nas reuniões do Conselho de Classe, na presença dos estudantes, que a fala de avaliação dos estudantes complementa o olhar sobre as ações do CREJA, seja com relação aos projetos, seja com relação à estrutura e às relações pedagógicas em sala de aula. No conselho de classe avaliativo os alunos que estão representando as turmas possuem lugar de fala.

Outro projeto do qual o CREJA sempre participa e que já está na sua XIV edição é o Encontros de alunos da EJA – EXPOPEJA, sendo essa uma forma também de os alunos exporem seus trabalhos e darem visibilidade aos projetos desenvolvidos no CREJA. A EXPOPEJA reúne todas as escolas que ofertam o PEJA, mais as escolas exclusivas, para exposições, apresentações de trabalhos, palestras, rodas de conversas, com duração de uma semana. Por fim, outro projeto que acontece no CREJA é a oficina de arte digital, com aulas de informática para os alunos e que acontece toda segunda-feira à tarde.

Assim sendo, podemos observar que o CREJA busca trabalhar teoria e prática articulada entre a proposta pedagógica de formação e os objetivos específicos da EJA, considerando o fazer pedagógico na dimensão, do ensino, da formação e da pesquisa. Neste sentido, a EJA necessita ser mais acolhedora e amorosa atenta às especificidades, aberta a criação de novas possibilidades de construir currículos próprios precisa se comprometer com a formação humana na perspectiva libertadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o título desta dissertação, “Formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos: uma análise da experiência do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA)”, destaca-se inicialmente, a importância dessa escola como *locus* privilegiado de formação continuada para os professores da EJA e da garantia de um espaço/tempo destinados à formação continuada em serviço, tendo sido os Centros de Estudos (CEs) uma estratégia efetiva de formação continuada em serviço, observada durante a pesquisa.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a proposta e as ações promovidas pelo (CREJA) voltadas para formação continuada de professores da EJA, buscando compreender as concepções, os limites e desafios que cercam as ações de formação continuada de professores da EJA. A pesquisa também se apresentou como uma oportunidade significativa de conhecimento de um espaço escolar exclusivo de atendimento a EJA onde se desenvolvem propostas específicas para essa modalidade de educação, tão invisibilizada e secundarizada nas políticas públicas de educação.

A pesquisa se inscreve com um olhar específico sobre o professor que atua no CREJA na sua escola exclusiva. Inicialmente, buscou se fazer um breve histórico sobre a educação de jovens e adultos nessa contextualização foi possível verificar a trajetória histórica e política do Programa de Jovens e Adultos (PEJA) do Rio de Janeiro, sendo possível concluir que, num cenário pouco favorável, a escolarização da classe trabalhadora nas décadas de 1980/1990 nasceu, um projeto, o Programa de Educação Juvenil (PEJ) que, por reivindicação pela ampliação da escolaridade que vinha sendo ofertada, passa a ser chamado de Programa de Jovens e Adultos (PEJA), se consolidando como política pública de oferta de EJA no município de Rio de Janeiro.

Cabe destacar que, apesar de ter o nome de programa, não se trata de um programa provisório, que possui data para terminar como muitos outros projetos comuns na EJA. O PEJA é um projeto de atendimento a EJA, no município do Rio Janeiro, com uma proposta curricular própria, atendendo 27.861 estudantes no PEJA I e II. Dessa forma podemos concluir, a partir da análise dos documentos norteadores do PEJA, que o projeto / programa é uma política pública, já consolidada, de 29 anos de experiência, sendo respaldada legalmente e produzido avanços significativos no atendimento às especificidades da modalidade EJA no município do Rio de Janeiro.

Conclui-se que o PEJA construiu, ao longo de sua existência, uma estrutura diferenciada, com organização e currículo próprios, funcionamento e práticas que se diferenciam da “escola regular” e que demonstram um avanço no atendimento e na perspectiva da EJA como uma modalidade específica de educação.

Em relação à formação dos profissionais, o diferencial do PEJA/CREJA é a garantia de formação continuada em serviço para os professores, de forma especial, nos Centros de Estudos realizados semanalmente. Outro diferencial são as parcerias com universidades para a promoção de formações continuadas e elaboração de projetos pedagógicos além da existência de um processo de requisição do professor para atuar no PEJA/CREJA, bem como presença de um profissional com função específica para atuar no PEJA, o Professor Orientador (PO).

Durante quase três décadas desde a sua implementação houve modificações em sua proposta curricular, visando atender as demandas do público-alvo, inicialmente de adolescentes e depois de jovens e adultos e idosos

Uma observação que fica ao concluirmos essa parte inicial da pesquisa é que são raras as iniciativas de se pensar espaços próprios com propostas específicas para atendimento a EJA, considerando que muitas vezes as iniciativas e propostas de trabalho específicas para EJA estão ligados a políticas de governo sendo, portanto, provisórias.

Ressaltamos a importância da política pública do PEJA-RJ em nível, não só municipal, mas como exemplo de projetos e ações com continuidade dentro do cenário educacional de políticas públicas em EJA.

Diante de um cenário desolador, considerando a política atual de ameaça de garantia de direitos legalmente já respaldados e conquistados pela EJA, o professor necessita saber dessa história de luta em que se insere a EJA na educação brasileira. É crucial que os educadores e profissionais que trabalham com a EJA tenham conhecimento dos marcos históricos e do entendimento do plano legal da EJA.

A conscientização sobre o contexto histórico e social que demanda um compromisso ético, social com a diversidade dos sujeitos que a EJA abarca, torna-se um imperativo primordial. Consideramos, apoiados em ARROYO (2006), que ser professor da educação jovens e adultos é ter consciência que essa modalidade de educação demanda direitos outros, direitos humanos básicos, direitos históricos e sociais datados e concretos.

Podemos destacar que a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, em termos de formação continuada para professores do PEJA, possuía uma Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA) que atuava em parceria com o CREJA, com os CEJAs e com as CREs e demais instituições de ensino e pesquisa para realizar a formação específica dos professores do

PEJA. Aqui vale ressaltar que a dissolução da gerência representa uma ameaça à garantia de construção de políticas públicas específicas para modalidade EJA no município, um retrocesso que vem ocorrendo em nível central, em todas as esferas dos governos federal, estadual e municipal.

Além da formação específica para o professor de EJA, o município do Rio de Janeiro avançou ao regulamentar por meio da Circular E/SUBE/CED/GEJA n° 09/2015 a entrada de professores para atuar na EJA através do procedimento de requisição do professor. Não se trata de um processo seletivo através de um concurso específico, mas de atendimento a critérios estabelecidos, o que se configura como um olhar diferenciado para a modalidade EJA no município.

Considera-se que a criação do CREJA, como centro de referência e sua escola exclusiva, destaca-se como uma política exitosa frente um cenário pouco promissor no que se refere às políticas públicas específicas para EJA no Brasil. Vale destacar também a importância do CREJA enquanto *locus* privilegiado de formação continuada de professores da EJA.

A criação de escolas exclusivas de EJA chamados Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) representa também um potencial de formação continuada de professores para a EJA considerando que o CREJA possui como uma de suas incumbências orientar e possibilitar a formação continuada dos professores dos CEJAs ou seja das escolas exclusivas de EJA.

Com base nos achados da pesquisa empírica, podemos considerar que, em relação às trajetórias formativas do professor de EJA, não há uma formação inicial que atenda às necessidades de uma atuação na modalidade EJA nas redes públicas de ensino. Os professores, em sua maioria, não tiveram contato com a EJA na formação inicial. Contudo, ao assumirem o trabalho com essa modalidade, isso fez com que muitos continuassem buscando formação específica em cursos de pós-graduação. Essa constatação revela que, possivelmente, há necessidade de reformulação curricular dos cursos de licenciaturas no que se refere à ampliação de ofertas de disciplinas voltadas para a EJA.

Quanto ao perfil do professor de EJA concordamos com ARROYO (2006) que o perfil é plural. Destacamos que não existe um perfil único estabelecido, mas sim observamos características que configuram um professor comprometido com questões do estudante trabalhador, ciente das especificidades dos sujeitos da EJA, um professor aberto ao diálogo e consciente do histórico e da legislação da EJA.

Com relação à formação continuada e em serviço de professores da EJA proposta pelo CREJA, considera-se que se trata de uma formação embasada pela teoria crítica, que defende

o diálogo e é fundamentada na concepção freireana de educação. Defende-se o princípio de educação ao longo da vida, alicerçada no tripé: aumento da escolaridade, compromisso com educação permanente e o mundo do trabalho.

O CREJA busca investir na construção de um perfil de professor pesquisador, um investigador de sua prática.

Em relação aos CEs concluímos que, no CREJA se constituem como espaços privilegiados para o diálogo, é o momento de pensar a prática, é o momento de estudo, é o momento da pesquisa, é o momento da construção coletiva, é o momento do dissenso e do consenso, é o momento de avaliação e reorganização. Cabe ressaltar as dimensões formativa e avaliativa processual dos estudantes, realizada pelos professores e consideramos também como estratégias de formação continuada as ações dos professores voltadas para a construção da proposta curricular e do material didático específico para EJA.

O CREJA inova, ao propor uma organização curricular que compreende 2 horas aulas presenciais (na modalidade presencial), com carga horária complementada com atividades culturais, ao manter um corpo de professores comprometido com a proposta pedagógica, em permanente formação ao formar turmas pequenas, de até 13 alunos, possibilitando um trabalho mais individualizado, ao oferecer a metodologia EaD para o PEJA II, Bloco II, ao disponibilizar um material didático atualizado e adequado aos alunos da EaD, ao incrementar o uso da biblioteca Paulo Freire, uma referência para o PEJA e mais recentemente pela criação do Centro de Memória .

Destacamos que as atividades culturais também são um diferencial da proposta curricular específica do CREJA, sendo a Cultura um dos princípios norteadores de um currículo para EJA, um incentivo para os estudantes se apropriarem do patrimônio cultural. Constituem-se como atividades curriculares que têm por objetivo, ampliar o repertório cultural do estudante.

Pode-se dizer que os processos pedagógicos desenvolvidos no CREJA refletem um currículo que atende ao Parecer CNE CBE 11/2000 quanto aos princípios de flexibilização e contextualização. A EJA é definida no seu PPP como uma modalidade de ensino com um *modus* próprio, característica que se manifesta no currículo, na metodologia, na avaliação (CREJA 2017-2021).

A partir da observação e dos depoimentos dos professores constatou-se que, no que se refere à relação professor e aluno, a afetividade, o respeito à condição e às especificidades dos sujeitos e o compromisso dos professores com a aprendizagem dos estudantes configuram um clima acolhedor. Os professores avaliaram que trabalhar no CREJA é um privilégio, no sentido

de vivenciar experiências únicas como professor, sendo a amorosidade um princípio presente nas relações do CREJA. Além dessa afetividade, o empoderamento do aluno, o conhecimento de mundo, a politização, tudo leva o professor a ressignificar sua prática pedagógica.

Em relação à Educação à Distância (EaD) que se pratica no CREJA, conclui-se que é uma prática mais próxima do estudante, representando mais uma possibilidade para aqueles e aquelas que não dispõem de duas horas diárias, como é exigido no modo semipresencial, mas que necessitam concluir o Ensino Fundamental. A flexibilização de horário, a otimização do tempo amplia a oportunidade para que pessoas jovens e adultas possam ter direito à escolarização.

Os achados de pesquisa também permitiram verificar os limites e possibilidades da proposta e ações de formação continuada de professores no CREJA.

Em relação aos desafios podemos concluir que muitos foram apontados, alguns de ordem pedagógica e curricular, outros ligados a questões mais estruturais e administrativa.

Em primeiro lugar, a organização do tempo é, sem dúvida, o mais desafiador. O tempo do estudante e o tempo do professor necessitam ser repensados considerando modos outros de fazer a EJA e o amparo legal já existente, sendo preciso defender as propostas pedagógicas que contemplem tempos e espaços diferenciados de aprendizagens dos estudantes da EJA projetos, programas e currículos ligados ao mundo do trabalho do estudante da EJA.

Um desafio da EaD no CREJA é estruturar numa plataforma própria, com suporte da Gerência de Inovação e Tecnologia Educacional (GITE) da SME-RJ, todo o material já produzido. Vale destacar que o CREJA produziu salas de aulas virtuais na Plataforma Moodle, sendo o desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) próprio, ainda um desafio.

Outro desafio pedagógico levantado refere-se à baixa frequência nas aulas de sextas-feiras. São aulas de Linguagens Artísticas, Língua Estrangeira e Educação Física para o PEJA II e os estudantes faltam muito.

Outro desafio em relação aos estudantes para além dos desafios do processo ensino aprendizagem é o atendimento dos estudantes trabalhadores incluídos com deficiências no CREJA não há uma sala de recursos própria os estudantes são atendidos em outros espaços o que se busca é trabalhar e respeitar o Plano de Ensino Individualizado (PEI).

Foram ainda apontados desafios que se referem ao acolhimento e ao trabalho pedagógico com e estudantes em situação de vulnerabilidade social (moradores de rua e moradores de ocupações). Esses têm sido desafios constantes da equipe gestora pedagógica que possui o compromisso com a inclusão social.

Resta ainda o desafio de vencer a invisibilidade do CREJA dentro da própria rede de ensino. O CREJA é pioneiro no que faz, mas pouco conhecido. Pelo que se constatou, almeja-se promover a visibilidade estrutural do CREJA no organograma da SME, considerando que dentro da própria estrutura do nível central talvez não haja o entendimento da potencialidade desse espaço.

É importante dar visibilidade ao CREJA e não permitir que seja uma experiência isolada. Considerando as propostas de currículo e de formação continuidade de professores específicas desenvolvidas no CREJA e o potencial dos professores no desenvolvimento de projetos que contribuem para um fazer pedagógico mais crítico e emancipatório.

Por fim, considerando a importância da formação continuada na escola, lugar onde o trabalho docente acontece, vale destacar o papel crucial da gestão na articulação pedagógica, nesse contexto de possibilidades e realizações e numa perspectiva crítico-reflexiva e investigativa que se realiza no CREJA.

Neste sentido, as análises, aqui apresentadas, indicam que a qualidade das mediações dos processos formativos e pedagógicos, são fundamentais para a formação continuada de professores, sendo necessária a garantia de continuidade desses espaços-tempos dos Centros de Estudos, além de um clima de confiança e respeito, compromisso compartilhado, apoio permanente às demandas e valorização do trabalho do professor da EJA. O desafio permanente da formação continuada é fazer da escola um espaço de formação em serviço estável com uma programação pertinente, com um tempo destinado pensando a práxis.

Portanto, a formação continuada de professores da EJA continua sendo um campo aberto à pesquisa e à teorização, pois o conhecimento acumulado é ainda incipiente. Neste sentido merece destaque o fato de que, justamente devido aos aspectos supracitados, o CREJA e sua escola exclusiva já se constituíram em campo empírico de outras pesquisas acadêmicas no campo da educação de jovens e adultos. Espera-se que essa pesquisa possa colaborar com os estudos da área da formação de professores e, principalmente, que contribua para a formação do professor que vai atuar na EJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFERES, M. A e MAINARDES, J. **A formação continuada de professores no Brasil**. Seminário de Pesquisa do PPE da Universidade Estadual de Maringá. 26 a 27 de maio de 2011.

AMADOR, JT; NUNES, CSC. **Formação continuada de professores: análise teórica especializada de concepções, modelos e dimensões**. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 33-49 jan/abr 2019. Disponível em <http://publicacoes.unicid.edu.br/> Acessado em 15 de setembro de 2020.

ANFOPE, **Documento Final do 13 Encontro Nacional**. Brasília, 2006. Disponível em <http://www.anfope.org.br>. Acessado em 15 de outubro de 2020.

ARANTES, Jorge. **Programa Especial de Educação: um projeto político**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. Alfabetização e cidadania: Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Brasília: RAAAB, n. 11, p. 221-230, 2001.

ARROYO. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). Diálogos da educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO. **A nova configuração da EJA e seus impactos na formação dos educadores de jovens e adultos**. Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens E Adultos, 1, [conferência], 22 maio 2006, Belo Horizonte.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**. São Paulo: Ática, 1982

BRASIL, **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2000.

BRASIL, Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006.

BRASIL, **Conselho Nacional de Saúde. Resolução 510/2016/ CNS/MS**. Brasília. DOU nº 98, Sec 1. 44-46, 2016.

BRASIL, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de Julho de 1934). Disponível em http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicao34.htm- Acessado em out. 2019

BRASIL, **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de

licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2015

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 14/2020** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Portaria nº 882, publicada no D.O.U. de 26/10/2020, Seção 1, Pág. 57. Brasília, DF: CNE, 2020.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

CHAGAS, Marcos; BONAMINO, Alicia. **O Programa de Educação Juvenil: Projeto, práticas e críticas**. Teias. FAE-Uerj, Rio de Janeiro, ano 3, n. 6, p. 74-80, jul./dez. 2002. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/-Acesso> em nov.2019

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução-discutindo conceitos básicos**. In. SEED-MEC. Salto para o futuro- Educação de jovens e adultos Brasília. 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n.116, p.245-262, jun. 2002.

DI PIERRO, Maria Clara. **LDB: cenas do próximo capítulo**. Jornal da Federal, UFSCar, São Carlos, n.22, p. 2, 1992.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo, Acao Educativa, 2003 (www.acaoeducativa.org/relorealc.pdf).

DI PIERRO, Maria Clara. **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

FÁVERO, Osmar.; RUMMERT, Sonia Maria; VARGAS, Sonia Maria de. **Formação de Profissionais para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**. Educação em Revista (UFMG), Belo Horizonte: FE/UFMG, n.30, p. 39-49, 1999.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966)**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FÁVERO, Osmar; ANDRADE, Eliane Ribeiro; BRENNER, Ana Karina. **Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)**. In: HADDAD, Sérgio. Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA. São Paulo: Global, 2007.

FÁVERO, **Educação de jovens e adultos: passado de histórias, presente de promessas**. In: Educação de Jovens e Adultos na América Latina. São Paulo: Moderna, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A Formação de professores: para uma mudança educativa.** Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto, Editora. 1999

GATTI, Bernadete Angelina. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação. v. 13, n. 37, jan/abr. 2008.

HADDAD, Sérgio. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB.** IN: BRZEZINSKI, I. (org.) LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 1997. São Paulo: Cortez, p. 106- 122.

HADDAD, Sérgio. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB.** In: BRZEZINSKI, Iria (Org.).LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1998.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA.** São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos.** São Paulo Perspectiva, v. 14, n. 1 mar. 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo, Cortez editora, 2006.

IMBERNÓN, **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo, SP: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, **Formação Docente e profissional.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010

LAFFIN, Maria Hermínia L. F. **A constituição da docência na educação de jovens e adultos.** Currículo sem fronteiras, 12(1), 2012 210-28. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/laffin.pdf>.

LUDKE, Hermengarda Alves; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazzo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 5. ed. SP: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Margarida **Política educacional para jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA (93/94) na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.** Cadernos da Educação da Faculdade de Educação/UFG, Goiânia, v. 1, p. 1-15, 1998.

MACHADO, Maria Margarida. **A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998.** Anais da 23ª Reunião Anual da Anped: Edição eletrônica. Caxambu, 2000.

MACHADO, **Especificidades da formação de professores para ensinar jovens e adultos.** In: Verbena Moreira S. S. Lisita; Adão José Peixoto. (Org.). Formação de Professores - políticas, concepções e perspectivas. 1.ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, p. 43-58.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções.** Cadernos Cedes: Campinas, 1995.

MINAYO, Maria Cecília dos Santos. **Ciência Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social.** Suelly Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes e Maria de Souza Minayo(org.). Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, 1995.

MINAYO, **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MINAYO, (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007. 406 p.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda. **A escola como espaço de formação continuada de professores: análise de uma experiência**. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1996

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Porto Editora. Portugal, 1991.

NÓVOA, Antônio. **Vida de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Apontamentos para a história da História da Educação**. In: vários autores. (Org.). La formación inicial y permaent dels mestres. Vic: Eumo Editorial, 1997, p. 493-523.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antônio. **O desafio do conhecimento.2010** São Paulo: Hucitec.

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. *Cad. Pesquisa*. [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

PAIVA, Jane. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **Livro dos CIEPs**, Rio de Janeiro, Bloch ed., 1986

RIO DE JANEIRO. Conselho Municipal de Educação. Parecer n. 02 de 28 de fevereiro de 2013. Dispõe sobre a implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e a oferta de modalidade EJA, com abordagem metodológica de ensino semipresencial e de Educação a Distância no Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA). **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, n. 230, p. 39-40, 28 fev, 2013

RIO DE JANEIRO, Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. **Lei nº 5.977**. Dispõe sobre os Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJA no âmbito do Município do Rio de Janeiro. 23 de setembro 2015.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação. **Circular E/SUBE/CED/GEJA nº 09**, de 24 de março de 2015 Orientações para requisição e dispensa dos professores que atuam no PEJA. Rio de Janeiro, 2015.

RIO DE JANEIRO. Conselho Municipal de Educação. **Ata da 958ª Sessão do Conselho Municipal de Educação**. Esclarece a revogação do ato normativo sobre o PEJA, que

autorizou, em caráter excepcional, para o ano de 2019, a utilização da metodologia semipresencial em unidades escolares. Rio de Janeiro, 26 de novembro de 2019.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 46808. Estabelece as competências dos órgãos que compõem a SME** de 18 de novembro de/2019

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 47138.** Dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação – SME a GEJA deixa de fazer parte da estrutura político administrativa da SME/RJ. Rio de Janeiro. Acesso em 12 fevereiro de 2020.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação. **Educação em números.** Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acesso em 22 de janeiro de 2020.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação. **PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Projeto do Curso/2004.**

RIO DE JANEIRO, **Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA).** Rio de Janeiro ,2017-2021.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. **Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre o Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola.** *Revista Educar.* Curitiba-PR: n. 29, p. 29-45, Editora UFPR ,2007.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação (Conae).** In: QUEIROZ, Arlindo Cavalcanti de; GOMES, Lêda (org.). Conferência Nacional de Educação (Conae) 2010. INEP, Brasília-DF, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 12. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. **Formação de professores em serviço.** *Presença Pedagógica,* Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Leôncio José Gomes. **A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais.** *Revista Presença Pedagógica,* v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. 296p.

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

SOARES, Leôncio José Gomes. **As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA.** *Educação em Revista,* Belo Horizonte, v.27, n.2, p.303-322, ago 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes; SIMÕES, Fernanda Maurício. **A formação inicial do educador de jovens e adultos.** *Educação e Realidade,* Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

SOARES, Leôncio José Gomes. Vieira, M. C. **Trajetórias de formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos.** In: Soares, L. J. G.; Silva, I. de O. e. (Orgs.) (2009). *Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência.* Belo Horizonte: Autêntica.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos.** Disponível <http://ppgo.sites.uff.br/> Acesso em 18 de out, 2019.

VENTURA Jaqueline Pereira; RUMMERT, Sonia. **Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da Educação de jovens e adultos trabalhadores.** In SOUZA, José dos Santos e SALES, Sandra Regina (orgs) **Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas.** Rio de Janeiro: NAU Editora, EDUR, 2011.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores.** In: Ciavatta, Maria; Tiriba, Lia. (Org.). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos.* 1 ed. Brasília / Niterói: Liber Livro / Editora UFF, 2011, v. , p. 57-97.

VENTURA, Jaqueline. **A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da Educação de Jovens e Adultos.** Vol. I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

APÊNDICES

Apêndice 1- Registro de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações aos participantes

1) Título do protocolo do estudo: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO CENTRO MUNICIPAL DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CREJA- RJ)

2) Convite

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO CENTRO MUNICIPAL DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CREJA- RJ). Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

3) O que é o projeto?

O projeto consiste na proposta de um estudo no Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro (CREJA- RJ) tendo por foco as ações voltadas para a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos e será uma pesquisa de mestrado desenvolvida por Alessandra Silva de Lima -PPGE \UFRJ orientada pela professora Maria das Graças Nascimento.

4) Qual é o objetivo do estudo?

O projeto visa analisar a formação continuada em serviço proposta pelo Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro. O estudo pretende (1) Identificar ações desenvolvidas no âmbito do CREJA , voltadas para formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos; (2) Identificar concepções que orientam as ações de formação continuada e em serviço; (3) Conhecer algumas dessas ações através de acompanhamento delas pelo período de um semestre letivo; (4) Analisar as contribuições das ações de formação continuada desenvolvidas para professores da Educação de Jovens e Adultos ; (5) Analisar as implicações dessas ações para as escolas e o trabalho que aí se realiza. Entre outras atividades pretendemos consultar documentos (Diários Oficiais, resoluções, normativas e o Projeto Político Pedagógico), entrevistar a equipe gestora do CREJA e os professores que atuam no CREJA e observar momentos de trabalho coletivo do CREJA (centros de estudos e reuniões de formação continuada)

5) Por que eu fui escolhido(a)?

Você foi escolhido para a pesquisa porque se enquadra nos critérios de inclusão no estudo: coordenador e/ou diretor e/ou professores do CREJA. Contudo, sua participação é voluntária e dependerá de sua autorização.

6) Eu tenho que participar?

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar da pesquisa “A Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos: uma análise da experiência do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA-RJ)” você receberá uma segunda via assinada deste Registro para guardar e deverá assinar um termo de consentimento. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

7) O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Você será chamado a conversar com a pesquisadora, concedendo entrevistas, caso concorde em dela participar. Você também poderá ser consultado sobre a possibilidade de ter suas aulas observadas pela pesquisadora.

8) O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?

Somente o desejo de participar da pesquisa.

9) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?

De acordo com a Resolução 510 de 7 de abril de 2016, toda pesquisa que envolve seres humanos oferece riscos relacionados ao cumprimento das condições de Ética em Pesquisa para as Ciências Humanas e Sociais. Esse estudo não acarretará danos materiais. Contudo, se algum desconforto ou constrangimento vier a acontecer, você poderá se retirar dele no momento em que quiser, sem nenhum prejuízo.

10) Quais são os possíveis benefícios de participar?

Parece-nos relevante e urgente o estudo das ações e políticas públicas dirigidas aos professores em nosso país, especialmente aquelas que se referem à formação continuada, à aproximação entre a formação e as realidades do trabalho docente para que se possa avançar na direção da melhoria da qualidade da educação escolar em nosso país.

11) O que acontece quando o estudo termina?

A devolução dos resultados da pesquisa se dará primeiramente no âmbito do Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro (CREJA-RJ). Em seguida uma reunião geral com as demais unidades da rede que atendem ao PEJA poderá ocorrer, caso seja do interesse da rede municipal do Rio de Janeiro.

12) E se algo der errado?

A pesquisa será realizada com o consentimento dos envolvidos. Durante a participação, caso você não se sinta confortável, poderá se retirar da pesquisa quando desejar, sem qualquer prejuízo ou justificativa. Esse estudo não acarretará danos materiais.

13) Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

Sim, o anonimato será garantido.

14) Contato para informações adicionais

Dados do(a) pesquisador(a) responsável: Alessandra Silva de Lima

Telefones para contato: (21) 987780250 Endereço eletrônico: alessandradelima@ig.com.br

Dados do CEP: Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3º andar, Sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167 – Email: cep.cfch@gmail.com

Dados da Instituição Proponente: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Avenida Pasteur, 250, Urca, Rio de Janeiro-RJ, Brasil CEP: 22290-902 15)

Remunerações financeiras

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao (à) pesquisador(a).

Você deve guardar uma cópia destas informações e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

1 – Confirmando que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____/____/____

OBS: Duas vias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para o pesquisador

APÊNDICE 2 - Roteiro de Observação

Parte I- Aspectos físicos e organizacionais do CREJA (dados coletados a partir de conversas ou documentos)

1. Identificação da escola:
 - Nome da unidade escolar:
 - Endereço /Telefone:
2. Aspectos físicos e organizacionais:
 - Dimensão e conservação da unidade escola;
 - Prédio próprio ou adaptado;
 - Modalidade a que atende;
 - Estrutura curricular ;
 - Número de alunos por turmas;
 - Horário de funcionamento;
 - Salas de aula: quantidade, dimensão, condições ambientais;
 - Número de professores; alunos por sala, pessoal técnico administrativo,
 - Salas especiais: sala de leitura, sala de professores, sala de recursos, sala de informática, auditório, sala de coordenação, almoxarifado, refeitório dependências sanitárias, outros;
 - Espaço de convivência -área interna
 - Acesso à internet (restrito. Wifi...)
3. Aspectos históricos e geográficos:
 - Origem da escola (quando e por quem foi fundada);
 - Características do corpo docente;
 - Relação da escola com a comunidade externa;
 - Parcerias público / privadas?
 - Existe Projeto Político Pedagógico na escola? Possui algum projeto com utilização das TICs?
 - A escola possui Conselho Escolar ativo?
 - Clima institucional (relações entre a equipe gestora, professores e estudantes)
 - Possui alunos com necessidades especiais? Participa de algum projeto para atendimento a esse grupo?

Parte II Observação dos Centros de Estudos

- O cenário: Quais as características do local de realização das reuniões do CE?
- Descrição dos Centros de Estudos (local em que ocorre, dias e horário)
- Os sujeitos: Quem são os participantes? Quantos são?
- As atividades desenvolvidas que atividades de formação são desenvolvidas?
- Quem organiza e lidera as atividades de formação? Que tipo de liderança exerce? Existe diálogo entre os professores? As decisões são compartilhadas?
- Como se dar o relacionamento entre os professores? As relações são amistosas e respeitadas? Há formação de subgrupos no interior do grupo em ocasiões específicas?
- A equipe gestora pedagógica demonstra confiança no grupo de professores? Leva em consideração as perspectivas dos professores?
- Existem ações específicas de formação continuada interna? Qual a dinâmica de trabalho?

APÊNDICE 3 – Roteiro para a entrevista com o professor regente do PEJA

- 1 - Qual seu nome e sua formação acadêmica?
- 2 - Quais suas experiências profissionais?
- 3 - Há quanto tempo você está no magistério?
- 4 - Há quanto tempo você trabalha com a EJA?
- 5 - Por que se interessa pela modalidade da EJA?
- 6- Como foi sua trajetória até chegar ao Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA)? Há quanto tempo você está no CREJA?
- 7-Como você avalia este tempo de trabalho com a EJA? O que significaram para você?
- 6 - Você fez alguma formação específica para atuar na EJA?
- 7 - Você se lembra como foi sua recepção ao entrar no CREJA? Quais foram suas primeiras impressões quando chegou ao CREJA?
- 8 - Você conhece a proposta do PEJA da SME/RJ? Você segue essa proposta ou prefere optar por outra? Por quê?
- 9 - Quais as maiores dificuldades e/ou necessidades com o PEJA no CREJA?
- 10- Que necessidades você acredita que essa modalidade de ensino apresenta e em que a formação continuada poderia ajudar na prática pedagógica com a EJA?
- 11 -O que é, para você, uma formação específica na modalidade EJA?
- 12- Você participa regularmente de alguma ação de formação continuada fora do CREJA? Quais?
- 13Você já participou de alguma ação de formação continuada que integrava os professores que atuam no PEJA de outras escolas?
- 14- Como se dá a formação continuada nos Centros de Estudos?
- 15- Você participa dos CE do CREJA? Se a resposta for positiva, como você percebe este momento?
- 16- Como é a sua participação no CE? Participa ativamente? Faz anotações? Consulta essas anotações? Sua participação é mais intensiva oralmente ou por escrito?
- 17 - Que temas você se recorda de terem sido tratados nos CEs de 2019? Você se recorda de alguma atividade/dinâmica proposta? Teria algum tema sobre que se tenha falado que tenha sido importante para sua formação?
- 18-Você acha que a sua participação nos Centros de Estudos traz algum benefício de rendimento para seu fazer em sala de aula trabalhando com a EJA?

- 19- Você se sente à vontade para falar, escutar, criticar, enfim participar efetivamente deste momento? Quais as razões para isso?
- 20- A sua participação nos C.E. é para você mais uma obrigação ou uma responsabilidade? Explique.
- 21- Você considera que haja benefícios dos momentos vividos nos C.E. na sua formação continuada? Quais seriam?
- 22- Você destacaria uma ocasião em que o C.E. possa ter contribuído para melhorias no cotidiano escolar? Mencione qual (is) tenha(m) sido essa (s) ocasião(ões)
- 23- Você acha que ao participar do CE sua prática pode se modificar? Em que medida se dariam tais influências? Quais são as suas percepções sobre a influência da formação continuada sobre a sua prática?
- 24- Quais seriam as suas contribuições para modificar o formato dos C.E.?
- 25- Você participa do planejamento das ações de formação continuada que são desenvolvidas no CREJA? Como se dá a coordenação desses momentos coletivos de formação?
- 26- Que temas/reflexões (assuntos/conteúdos) essas ações de formação contemplam as demandas da EJA?
- 27- As formações continuadas contemplam suas necessidades de formação? Quais seriam elas?
- 28- Como você avalia esse processo de formação continuada específica para o seu desenvolvimento profissional?
- 29- Existem fatores que impedem ou dificultam sua participação nas ações regulares de formação continuada? Quais?
- 30- Qual o papel que o CREJA está exercendo em seu processo de desenvolvimento profissional?
- 31- Como você avalia a formação continuada que é ofertada no CREJA?
- 32 – Gostaria de fazer algum comentário?

Apêndice 4 -Roteiro para a entrevista com equipe gestora pedagógica

- 1 – Qual seu nome e função no CREJA?
- 2 – Quais as suas atribuições específicas?
- 3 – Sua formação acadêmica e experiência profissional. Há quanto tempo você está no magistério?
- 4- Há quanto tempo você trabalha com a EJA?
- 5 – Como você avalia estes anos de trabalho com a EJA? O que significaram para você?
- 6 – Como foi sua trajetória até chegar ao Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA)? Há quanto tempo você está no CREJA?
- 7- Qual a origem da criação do Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos? Qual sua importância considerando as políticas públicas para EJA do município de Rio de Janeiro?
- 10- Como está estruturada a proposta curricular do CREJA? E como está organizada a proposta do PEJA pela SME/RJ?
- 11 - Qual o perfil das turmas atendidas no CREJA (PEJA I e II)?
- 12- Quais as maiores dificuldades e/ou necessidades do CREJA?
- 13 - Qual o perfil dos professores que atuam no CREJA? Como esses professores são selecionados\ convidados para atuarem no CREJA?
- 14- Existe algum processo seletivo institucionalizado para o professor ingressar no CREJA ou no PEJA?
- 15- Enquanto coordenador\ gestor, como você recebe os professores que atuam no CREJA?
- 16- Como se dá a relação entre a Gerência de EJA \SME e o CREJA para a efetivação das ações de formação continuada? Há alguma parceria para apoio a essas ações?
- 17 - O CREJA não está ligado a estrutura de uma CRE como se organiza o CREJA em termos de gestão administrativa e financeira?
- 18- No município do Rio de Janeiro a Secretaria de Educação (SME/RJ) conta desde 2012 com um centro de recepção e formação continuada de professores, a Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire (EPF). Existe alguma parceria do CREJA com a Escola de Formação Paulo Freire?
- 19- Quanto à formação continuada dos professores que atuam no CREJA existe alguma parceria com outras instituições como Universidades e ONGs?
- 20- O que você pensa sobre a formação em serviço e o papel da escola na formação de professores?

- 21- Como vocês realizam a formação continuada específica para atuação na EJA? Como é a dinâmica desses encontros? Se pudesse modificar algo, gostaria que fosse de outra forma? O que mudaria?
- 22- Como é definido o que será trabalhado nessa formação? Em que medida os professores participam do planejamento dessa formação?
- 23- O que você espera como resultado dessa formação?
- 24- Como gestor / coordenador você considera que conhece as necessidades de formação dos professores do CREJA e do PEJA?
- 25- Como gestor/coordenador, como contribui para o desenvolvimento profissional desses professores?
- 26- O que é, para você, formação específica para EJA?
- 27- Você considera que a experiência no CREJA contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores? Como? Como poderia contribuir mais?
- 28- Como você avalia o impacto da formação continuada específica ofertada pelo CREJA?
- 29- Há algum mecanismo de acompanhamento e avaliação dessas ações de formação continuada? Há registros dessa avaliação? O que se faz a partir disso?
- 30- Gostaria de fazer algum comentário?

ANEXOS**ESTRUTURA FÍSICA E PROCESSOS PEDAGÓGICOS DO CREJA****ANEXO 1: RECEPÇÃO DO CREJA**

Fonte: Autora (2020)

ANEXO 2 - SECRETARIA DO CREJA

Fonte: Autora (2020)

ANEXO 3 - ESPAÇO LITERÁRIO



Fonte: <https://crejarj.wixsite.com/creja/galeria-imagens-2019>. Acesso em 20 de janeiro de 2020

ANEXO 4 -SALA DE LEITURA PAULO FREIRE



Fonte: Página do CREJA no Facebook. Acesso em 20 de janeiro de 2020

ANEXO 5 -SALA DE LEITURA PAULO FREIRE- RODAS DE LEITURA

Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=10058805> Acesso em 20 de janeiro de 2020

ANEXO 6 - CORREDOR DO TÉRREO

Fonte: <https://crejarj.wixsite.com/creja/galeria-imagens-2019>. Acesso em 20 de janeiro de 2020

ANEXO 7- PROJETO DOAÇÃO SOLIDÁRIA E SOU PAI SOU ALUNO



Fonte: Autora (2020)

ANEXO 8 - REFEITÓRIO ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA (TÉRREO)



Fonte: Autora (2020)

ANEXO 9 - SALA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA (TÉRREO)



Fonte: Autora (2020)

ANEXO 10 - SALA DE PROFESSORES (TÉRREO)



Fonte: Autora (2020)

ANEXO 11- VISTA DO PRIMEIRO E DO SEGUNDO ANDAR



Fonte: Autora (2020)

ANEXO 12 - CENTRO DE MEMÓRIA E PESQUISA DO CREJA (PRIMEIRO ANDAR)



Fonte: <https://crejarj.wixsite.com/creja/galeria-imagens-2019>. Acesso em 20 de janeiro de 2020

ANEXO 13- SALA AMBIENTE



Fonte: <https://crejarj.wixsite.com/creja/galeria-imagens-2019>. Acesso em 20 de janeiro de 2020

ANEXO 14 - AUDITÓRIO (SEGUNDO ANDAR)



Fonte: Autora (2020)

ANEXO 15 - SALA DE INFORMÁTICA (SEGUNDO ANDAR)

Fonte: <https://crejarj.wixsite.com/creja/galeria-imagens-2019>

ANEXO 16-AULA PASSEIO EDUCAÇÃO. PATRIMONIAL CENTRO HISTÓRICO DO RIO DE JANEIRO

Fonte: <https://crejarj.wixsite.com/creja/galeria-imagens-2019>

ANEXO 17 - AULA PASSEIO EDUCAÇÃO. PATRIMONIAL (TURMA NOITE)



Fonte: <https://crejarj.wixsite.com/creja/galeria-imagens-2019>. Acesso em 20 de março de 2020

ANEXO 18- AULA PASSEIO CIRCUITO HERANÇA AFRICANA



Fonte: <https://crejarj.wixsite.com/creja/galeria-imagens-2019>. Acesso em 20 de março de 2020

ANEXO 19- 11º FÓRUM DO TRABALHADOR CREJA 2019



Fonte: <https://crejarj.wixsite.com/creja/galeria-imagens-2019>. Acesso em 20 de março de 2020

ANEXO 20- FOLDER DO SEMINÁRIO INTERNO DO CREJA

O I Seminário Interno de Formação Continuada Docente do CREJA ocorreu em 2016 planejado a partir do desejo dos professores do Centro de Referência de, entre seus pares, compartilhar o que foi desenvolvido em sala de aula e suas experiências nesse cotidiano. Também foi idealizado como forma de compartilhar os seus estudos e pesquisas em cursos de pós-graduação, participação em congressos e seminários acadêmicos, ou nas ações de formação continuada docente que participaram ou planejaram e dinamizaram, pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos para os professores do PEJA.

No contexto descrito, o seminário assume seu papel de espaço permanente de formação continuada para os docentes do CREJA, com o desafio de pensarmos sobre a educação no seu sentido mais amplo e, a partir da ação-reflexão-ação, buscar o aprimoramento pessoal e profissional.

O seminário Interno do CREJA em 2010 e 2017 foi realizado com frequência bianual, em 2018, anual, retornando à frequência bianual em 2019, chegando à sua 7ª edição.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Marcelo Bezerra Crivella
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Talma Romero Suane
SUBSECRETARIA DE ENSINO
Rejane Pereira Faria da Costa
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Priscila de Andrade Oliveira
CENTRO MUNICIPAL DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - CREJA
Direção
Geisi Nicolau
Direção Adjunta
Ana Maria Santos Padilha de Oliveira
Apoio à Direção
Cássia Luz
Coordenação Pedagógica
Daniel de Oliveira



Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos - CREJA
Rua da Conceição, n. 74 Centro, Rio de Janeiro/ RJ
Tel.: (21) 2224-9817
creja@rioeduca.net
Facebook/CREJA
<http://crejarj.wixsite.com/creja>

CENTRO MUNICIPAL DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

VII Seminário Interno de Formação Continuada Docente do CREJA
Reflexões sobre Experiências Curriculares Cotidianas

18 dez. 2019
08:00 horas

PROGRAMAÇÃO DO VII SEMINÁRIO INTERNO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE CREJA/ 2018	
MESA 1 - Comunicações Orais/ Roda de Conversas "Experiências Curriculares Cotidianas"	
Dia: 18/12/2018	Horário: 08:00
A apropriação dos espaços culturais pelos alunos da EJA: a Educação patrimonial dos alunos da EJA EaD no CREJA. Relato de Experiência da prática docente no CREJA. Prof.^a Verônica R. Gomes (Professora de Estudos da Sociedade: Geografia-História, na EJA EaD do CREJA)	
Educação Física no Programa de Educação de Jovens e Adultos SME-RJ: do projeto piloto à entrada na matriz curricular. Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Educação Física Escolar da UFF/ 2018. Prof.^a Esp. Osvaldo do Carmo de Oliveira (Professor de Educação Física do CREJA)	
A EaD na EJA como política de ampliação do acesso, permanência e conclusão do Ensino Fundamental. Comunicação apresentada no 3º SÉLIEJA/ UFRJ - 2019. Prof. Esp. Neyla Tafakgi (Professora Orientadora da EJA EaD no CREJA)	
Práticas de Educação antirracista no ambiente escolar. Relato de Experiência da prática docente no CREJA. Prof.^a Ms. Mariana Souza (Professora de Língua Portuguesa na EJA EaD, no CREJA)	
Mediação Prof. Ms. Daniel de Oliveira (Coordenador Pedagógico do CREJA)	
Cada apresentação terá o tempo de 15 minutos. As apresentações serão sucessivas e, ao final, será aberta uma roda de conversas com duração de 30 minutos.	
MESA 2 - Roda de Conversas "Orientações Curriculares do PEJA (2019)"	
Dia: 18/12/2018	Horário: 09:30
Orientações Curriculares do PEJA (produção 2019) Mediação da Apresentação das Orientações Curriculares do PEJA, produzida no GT de Orientações Curriculares do PEJA/2019, para apreciação e parecer do corpo docente, conforme Circular E/SUBE/CEB/GEJA nº 7 de 13 de dezembro de 2019. Prof.^a Esp. Geisi Nicolau (Diretora do CREJA/ Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa do CREJA) Prof. Ms. Daniel de Oliveira (Coordenador Pedagógico do CREJA/ Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa do CREJA e dos Grupos Vozes de Educação, ALMEFRE, REDEALE - FFP UERJ)	

Reflexões sobre Experiências Curriculares Cotidianas

O 7º Seminário Interno de Formação Continuada docente do CREJA/ 2018 tem o tema "Reflexões sobre Experiências Curriculares Cotidianas". Nessa edição, foram inscritas para as apresentações produções intelectuais acadêmicas de autoria de professores do CREJA, inéditas ou apresentadas como TCC de pós-graduação e trabalhos em eventos acadêmicos.

O formato de Roda de conversas para as apresentações, com um(a) dinamizador(a), representa uma proposta de formação por meio do diálogo e, de forma mais ampla, mais uma oportunidade de colocar em discussão as experiências pedagógicas e formativas vividas ao longo desse ano.

O CREJA, em 2019, desenvolveu seus projetos pedagógicos trimestrais baseados no tema central "CREJA, o ponto que nos une: espaços, histórias, memórias, identidades que se entrecruzam", fundamentado em três eixos: culturas, trabalho e ambiente, que representam concepções de mundo que compartilhamos, orientando o sentido do que desenvolvemos no cotidiano escolar.

Esperamos que, em sua 7ª edição, nosso Seminário continue contribuindo para a manutenção de um dos espaços permanentes de formação continuada docente no CREJA.

Prof. Daniel de Oliveira
Prof.^a Geisi Nicolau
Organizadores do 7º Seminário Interno de Formação Continuada docente CREJA/ 2018

Fonte: <https://crejarj.wixsite.com/creja>. Acesso em 20 de janeiro de 2020

ANEXO 21 - FOLDER DO SEMINÁRIO DAS ESCOLAS EXCLUSIVAS : V SMEJA

V SMEJA Seminário Municipal das Escolas Exclusivas de Educação de Jovens e Adultos

Relações entre Trabalho e EJA
nas Escolas Exclusivas de EJA da rede municipal do Rio de Janeiro

28 nov. 2019

08:00 h
Local: Escola Paulo Freire
(Av. Pres. Vargas, n.º 1314 - Centro)

ABERTURA:
Prof.^a Esp. Priscila Oliveira (GEJA)
Gerente de Educação de Jovens e Adultos - GEJA/ SME-RJ
Prof.^a Esp. Geisi Nicolau (CREJA)
Diretora do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos - CREJA
Prof. Ms. Daniel de Oliveira (CREJA)
Coordenador Pedagógico do CREJA
Prof.^a Ms. Luciana Geirana (CEJA Maré)
Diretora do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré - CEJA Maré

09:30 h
Local: Escola Paulo Freire

PALESTRA: O Trabalho como princípio educativo na Educação de Jovens e Adultos
Prof.^a Dr.^a Jaqueline Ventura (Universidade Federal Fluminense - UFF)

ATIVIDADES COM LIMITE DE PARTICIPANTES E INSCRIÇÃO PRÉVIA

Organização
CREJA - Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos
Tel.: 2224-9817 E-mail: creja@rioeduca.net
CEJA Maré - Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré

CEJA
GEJA
RIO PREFEITURA EDUCAÇÃO

Fonte: <https://crejarj.wixsite.com/creja>. Acesso em 20 de janeiro de 2020