



UFRPE

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

WALKELLINE MARQUES DOS SANTOS

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
UMA LEITURA DA REALIDADE DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DO RECIFE-PE**

**RECIFE
2022**

WALKELLINE MARQUES DOS SANTOS

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
UMA LEITURA DA REALIDADE DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DO RECIFE-PE**

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Aparecida Tenório Salvador

**RECIFE
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237t

Santos, Walkelline Marques dos

Trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos: uma leitura da realidade de professores em uma escola municipal do Recife-PE / Walkelline Marques dos Santos. - 2022.
76 f. : il.

Orientadora: Maria Aparecida Tenorio Salvador.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2022.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Prática Pedagógica. 3. Organização do ensino. I. Salvador, Maria Aparecida Tenorio, orient. II. Título

CDD 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

WALKELLINE MARQUES DOS SANTOS

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
UMA LEITURA DA REALIDADE DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DO RECIFE-PE**

Data da Defesa: 03/10/2022

Horário: 14 horas

Local: Sala 9b Ded

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Maria Aparecida Tenório Salvador - Orientadora

Prof.^a Dra. Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral- Examinador/a Interno/a

Prof.^a Dra. Thamyris Mariana Camarote Mandú- Examinador/a Externo/a

Resultado: (X) Aprovada

() Reprovada

Primeiramente eu sou grata a mim por todo esforço e dedicação desempenhados para a realização do presente trabalho, pessoa a qual sem ela o trabalho não seria concluído. Agradeço, ainda, a pessoa mais importante na minha vida, minha querida e amada irmã, Bruna Santos. Sem ela nada seria possível, todo apoio, amor, cuidado e acolhimento que precisei veio dela, tudo que sou e serei foi viabilizado por ela. Durante toda minha vida e trajetória acadêmica tive o seu suporte e amor incondicional, a pessoa que mais acreditou em mim e no meu potencial, que sempre me encorajou a ser mais e melhor, que me amou e acolheu nos momentos mais difíceis. Obrigada por não ter me deixado desistir e por fazer tanto por mim, não há palavras suficientes que descrevam toda a gratidão que sinto.

Sou grata ao meu cunhado, Reinaldi, por ter me dado suporte material durante momentos críticos da minha graduação e ter oportunizado que eu continuasse meus estudos. Agradeço minhas amigas Ana Beatriz, Rafaela e Mariana pela parceria durante todo o curso, sem vocês teria sido muito mais difícil, vocês tornaram o caminho mais leve. Especialmente a minha amiga Mari pelas trocas, por seu companheirismo, amizade e pelo compartilhamento de inseguranças ao longo do curso. Obrigada por acreditar em mim, pelo apoio e ombro amigo sempre presente. Sou imensamente grata ao meu companheiro de vida, José Everson, pelo apoio, amor, cuidado e compreensão durante o processo de construção desse trabalho, e pelo apoio e suporte material e imaterial durante minha graduação.

Agradeço a minha orientadora que viu potencial em mim desde a primeira disciplina que ministrou na minha turma, obrigada pelas palavras gentis de encorajamento e por todas as contribuições nesse trabalho, que é fruto do nosso esforço conjunto, e, ainda, pela contribuição inimaginável na minha vida acadêmica.

Agradeço aos sujeitos da pesquisa e a todos aqueles que viabilizaram o processo de pesquisa que deu luz a esse trabalho. Por fim, sou grata aos professores do curso pelas contribuições na minha formação acadêmica.

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.
(Paulo Freire, 1979).

RESUMO

A presente monografia tem por objetivo geral analisar as implicações do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos, em uma escola da rede municipal do Recife – PE. O trabalho, também, buscou problematizar as consequências da sobrecarga de tarefas na organização do trabalho docente. A pesquisa, que resultou neste trabalho, é de cunho qualitativo do tipo estudo de caso e utilizou no seu processo metodológico questionário com duas professoras, entrevistas com estudantes e observações da prática pedagógica e dinâmica da sala de aula. A análise dos dados obtidos se deu através do método de análise de conteúdos e possibilitou uma leitura do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos – EJA, demonstrando que esta modalidade de ensino é atravessada por questões que interferem diretamente na organização do ensino, contribuindo para a baixa qualidade educacional na EJA, os resultados encontrados, ainda, corroboram para a necessária reflexão sobre o (des)compromisso do Sistema municipal de ensino para com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, evidenciado pela ausência de professores qualificados para atuar na EJA e a falta de recursos destinados a modalidade de ensino.

Palavras-Chaves: Educação de Jovens e Adultos; Prática Pedagógica; Organização do ensino.

ABSTRACT

The general objective of this monograph is to analyze the implications of the teaching work in Youth and Adult Education in a school of the municipal network of Recife - PE. The work also sought to problematize the consequences of the overload of tasks in the organization of the teaching work. The research, which resulted in this work, is qualitative in nature, of the case study type, and used in its methodological process a questionnaire with two teachers, interviews with students and observations of pedagogical practice and classroom dynamics. The analysis of the data obtained was done through the method of content analysis and allowed a reading of the teaching work in Youth and Adult Education - YAE, showing that this teaching modality is crossed by issues that directly interfere in the organization of teaching, contributing to the low educational quality in the YAE.

Keywords: Youth and Adult Education; Pedagogical Practice; Teaching Organization.

LISTA DE SIGLAS

- ABC – Ação Básica Cristã
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEAA – Campanha De Educação de Adolescentes E Adultos
- CNEA – Campanha Nacional de Erradicação Do Analfabetismo
- CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
- CPC – Centros Populares De Cultura
- CSP – Cadernos De Saúde Pública
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MCP – Movimento de Cultura Popular
- MEB – Movimento de Educação De Base
- MEC – Ministerio da Educação
- MOBRAL – Movimento Brasileiro De Alfabetização
- PBA – Programa Brasil Alfabetizado
- PEPE – Prática Educacional Pesquisa E Extensão
- PNA – Política Nacional de Alfabetização
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNLDEJA – Política Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos
- PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- SEA – Serviço de Educação de Adultos
- SECADI – Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade E Inclusão
- UNE – União Nacional dos Estudantes

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE SIGLAS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: POR DENTRO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	14
1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	14
1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	18
1.3 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	23
1.4 ENTENDENDO O TRABALHO DOCENTE NA EJA.....	25
1.5 PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA EJA.....	32
CAPÍTULO 2 : CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	37
2.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	37
2.2 UNIVERSO DA PESQUISA.....	38
2.3 SUJEITOS PESQUISADOS.....	39
2.4 MEIOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	40
2.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE.....	44
CAPÍTULO 3: REALIDADE DO TRABALHO DOCENTE NA EJA	46
3.1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E INGRESSO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	46
3.2 ATRIBUIÇÕES E EXIGÊNCIAS DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	49
3.3 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	
APÊNDICES	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino, consideravelmente, nova em relação às demais, assim como a responsabilidade do Estado em proporcionar educação a essa parcela da população. Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que a preocupação com a escolarização da população de adultos se deu de forma tardia e, que, ao longo dos anos, essa modalidade de educação se deu por meios informais seguida de campanhas nacionais de alfabetização e, apenas em 1971 com a reformulação da educação básica (Lei 5.692/1971) a escolarização para os jovens e adultos nas redes de ensino passou a ter notoriedade, em escala jurídica, quando foi regulamentado o ensino supletivo. E, somente com a Constituição Federal de 1988 (CF-1988), e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996 (LDBEN 9394/1996) foi garantida a educação básica a todas as idades, fazendo com que a procura pela modalidade da EJA aumentasse.

Assim sendo, cabe destacar a importância de o docente compreender as especificidades da EJA, valorizar essa modalidade de ensino e contribuir para que não sejam reforçados os paradigmas limitantes que afetem negativamente a vida escolar dos educandos. Ainda que no período de redemocratização, a partir dos anos de 1985, os movimentos de educação popular tenham alcançado importantes avanços na quebra desses paradigmas, alguns deles ainda permanecem, uma vez que a desconstrução é um processo que demanda tempo.

O que me impulsionou a pesquisar sobre o tema foram as experiências vivenciadas durante o estágio, não obrigatório, e as vivências proporcionadas pelas disciplinas de Prática Educacional Pesquisa e Extensão - PEPE I, II e III. A partir de conversas informais com alguns professores da rede municipal do Recife-PE, foi possível perceber certa angústia em suas falas, relacionadas às várias demandas do trabalho docente que deveriam atender em pouco tempo e isso acabava influenciando os diversos aspectos da sua prática pedagógica. Sendo assim, acredito que foi significativo pesquisar essa temática, pois foi possível conhecer a realidade desses professores e contribuir para a compreensão do fazer docente na EJA, a partir desse estudo. Possibilitando mais visibilidade e atenção no campo educacional, uma vez que tais profissionais são de extrema importância para a formação cidadã, e seu trabalho precisa ser desenvolvido da melhor forma possível para seu bem-estar e o dos educandos.

A história da Educação de Jovens e Adultos é marcada por muitas lutas, tanto para a garantia de uma educação de qualidade para os seus sujeitos, quanto pela preocupação com a formação inicial e continuada de qualidade e adequada para os professores dessa modalidade de ensino. Ressalta-se que é preciso compreender que há uma série de fatores que influenciam as práticas dos professores e, que não é justo culpabilizar apenas o docente pelo fracasso ou deficiências do ensino na EJA.

Cabe destacar que os docentes e suas causas são invisibilizados na sociedade e, não raro, os professores se encontram doentes física, psicológica e emocionalmente, o que contribui para a insatisfação profissional, como revela o ensaio de Araújo T.M et al, publicado no CSP (Cadernos de Saúde Pública) no ano de 2019, que se dedica a discutir a temática do trabalho e saúde docente no Brasil, bem como discute os consensos relacionados à caracterização do trabalho e os principais problemas de saúde neste grupo.

Dessa forma, é possível afirmar que há satisfação, mas também há descontentamento dos professores em sua área de atuação, e os motivos são diversos, perpassando por questões como: desconsideração da autonomia do professor em sala; decisões tomadas de cima para baixo sem considerar opiniões e pareceres dos professores; parâmetros de qualidade; ausência de processos de formação continuada; entre outros. Importa, ainda, considerar, que o local de trabalho dos professores da educação básica, ou seja, as escolas, de maneira geral, não dispõem das condições materiais, estruturais e organizacionais apropriadas ao exercício docente.

Vale destacar que atualmente, no campo da educação, há uma crescente pressão por produtividade e resultados positivos e os professores são afetados diretamente por essa pressão, o que acarreta em sobrecarga de atividades e funções. Em se tratando dessas cobranças na EJA, a problemática se intensifica, uma vez que há uma exigência maior aos professores que trabalham com salas bastante heterogêneas (estudantes com idades e conhecimentos diversos), com tempos diferenciados e seus sujeitos com diferentes histórias de vida, demandas sociais e educativas.

Faz-se necessário, portanto, o reconhecimento social e profissional da classe dos professores. É igualmente importante que a escola tenha uma atmosfera colaborativa entre os profissionais, as famílias e os educandos.

É importante ressaltar que muitos professores da EJA trabalham em mais de um turno e não raros, à noite, estão no seu terceiro turno de trabalho. O que nos faz pensar em quanto tempo esse professor tem disponível para o planejamento de suas aulas? Quem são esses professores? A qualidade da prática pedagógica é satisfatória e proporciona a aprendizagem dos estudantes? E qual o tempo para se dedicar a sua vida pessoal? É necessário identificar os desafios que os professores enfrentam em suas vidas cotidianas, para melhor compreender a importância da valorização do trabalho dos professores.

Assim, uma questão inquietante foi notar, a partir de pesquisas sobre a temática, que havia poucos trabalhos relacionados à realidade docente. No Google Acadêmico, também encontrei vários trabalhos relacionados à sobrecarga docente, no entanto os trabalhos falavam das condições de sobrecarga docente nas Universidades, no que tange a área da educação.

[...] existe pouco conhecimento sobre as condições de trabalho e a vida do professor na escola, principalmente sobre a qualidade de vida de docentes do ensino fundamental, os quais, geralmente, subestimam as suas necessidades de saúde e se conformam com o quadro desanimador em que se encontram, o que chama a atenção para a necessidade do desenvolvimento de ações de promoção de saúde para este grupo de trabalhadores. (ROCHA e FERNANDES, 2008, p.24)

Notando, assim, a escassez de pesquisas que tenham como objeto de estudo as realidades de condições de trabalho dos docentes na educação básica, especificamente, na Educação de Jovens e Adultos, entende-se que a proposta de pesquisa, que resultou neste trabalho, é relevante para o meio acadêmico, por se tratar de um campo em que há pouca bibliografia específica e por isso rico em possibilidades para contribuição à problemática enunciada.

Sabe-se da importância social da escola e dos seus professores, e nesse aspecto, a educação de qualidade está diretamente ligada ao bem-estar e satisfação pessoal e profissional do professor. O referido estudo tem, ainda, relevância social por se tratar de profissionais que formam cidadãos e não têm a devida visibilidade acerca de suas demandas, fazendo com que a sua prática sofra interferências que prejudicam o trabalho docente e a prática pedagógica.

A fim de melhorar a qualidade da educação brasileira, é necessário um olhar atento para esses profissionais tão importantes para a sociedade, mas que muitas vezes são negligenciados e sobrecarregados pelos agentes internos e externos à

instituição escolar. E para que isso seja possível é necessário investir no bem-estar dos professores. Acredita-se que aos poucos é que mudaremos a realidade da educação, desse modo deve-se começar por algum lugar, e por que não começar a pensar na qualidade do exercício docente, tendo em vista melhores condições de trabalho e a devida valorização desse trabalho?

A presente monografia desenvolve uma leitura sobre as questões que envolvem a realidade da docência na Educação de Jovens e Adultos, especificamente no que se refere ao trabalho desenvolvido pelos docentes dentro e fora da escola.

Diante do exposto, o processo de investigação buscou responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais as implicações da sobrecarga de trabalho do professor na organização da sua atividade docente?

A partir do problema de pesquisa foi elaborado o seguinte objetivo geral: Analisar as implicações do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos, em uma escola da rede municipal do Recife – PE.

Com o intuito de responder à temática e problematização enunciada foram definidos os seguintes objetivos específicos: Historicizar a trajetória de formação e atuação do professor na educação básica e sua inserção em turmas de EJA; Identificar as atribuições dos professores, dentro e fora do espaço escolar pesquisado, e as exigências relacionadas à sua prática docente; Identificar implicações das demandas dos professores da EJA na organização do trabalho docente.

A presente monografia está organizada em três capítulos, no primeiro é possível conhecer um pouco mais sobre a Educação de Jovens e Adultos, discutindo sua historicidade, o trabalho docente, caracterização das salas de EJA e o processo de ensino e de aprendizagem. Essas questões possibilitam uma maior compreensão da dinâmica do trabalho docente na EJA.

No segundo capítulo se descreve o percurso metodológico da pesquisa, apresentando um panorama geral dos aspectos da investigação, e as orientações que definiram os caminhos a serem seguidos e os instrumentos utilizados para a finalidade da pesquisa. Este capítulo apresenta os sujeitos pesquisados e o universo de pesquisa, traçando ainda como foi desenvolvida a análise dos dados para a construção do capítulo três, no qual há a apresentação dos resultados, análise e reflexões geradas.

CAPÍTULO 1: POR DENTRO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo são abordadas questões acerca da Educação de Jovens e Adultos, sendo possível conhecer um pouco sobre a historicidade dessa modalidade de ensino, quem é o seu público, o processo de ensino e de aprendizagem e o trabalho docente. O capítulo trata de conceitos importantes para o entendimento do presente estudo acerca da realidade dos professores da EJA.

1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.

A trajetória da educação de adultos é marcada por práticas educativas formais e informais. No período colonial brasileiro (1530-1822), a educação para a parcela adulta da população acontecia de forma missionária pelos Jesuítas e Franciscanos, no entanto, tal ação era voltada principalmente para catequese e trabalhos manuais, no período que permaneceram em solo brasileiro. Esse processo educacional não atendia à demanda populacional e tinha como principal finalidade a difusão das Sagradas Escrituras. (PAIVA, 1973)

No período Imperial (1824-1889) houve uma “brecha” para a tentativa de oferta de educação para a população adulta sem escolarização, graças à Constituição de 1824, que definiu em seu artigo 179, inciso XXXII: “A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos”. (BRASIL, 1824). Nesse período a educação não era de responsabilidade total dos dirigentes do país e das províncias e, por muito tempo, não houve legislação que organizasse o ensino e quando foi percebida a necessidade de leis que regulamentassem o ensino, a divulgação e devida incorporação foi prejudicada, assim, mesmo que houvesse uma legislação reguladora, esta não era acatada por todos os sistemas de ensino e, também, não havia fiscalização. (DI PIERRO, HADDAD, 2000).

Assim sendo, de acordo com Di Pierro e Haddad (2000) o direito à instrução primária não passou de uma intenção legal e nada foi feito no sentido de garantias e materialização deste direito. No entanto, os autores afirmam que este foi um passo importante para a concretude futura desse direito, uma vez que até então, os adultos eram excluídos legalmente. Nesse sentido, os adultos eram preteridos da escolarização a partir de mecanismos legais e sociais, visto que a estrutura social da época era preconceituosa e excludente. Com isso, “Ao final do Império, 82% da

população com idade superior a cinco anos era analfabeta”. (Di PIERRO e HADDAD, 2000, p. 109).

No início do período republicano, após a primeira república (1889-1930), a população, de forma organizada, começa a mover-se no sentido de pressionar os governos para assumirem responsabilidades com a melhoria da qualidade da educação nacional, e assim a União passa a assumir responsabilidades e se encarregar inteiramente da educação nacional. No entanto, as leis no início da República evidenciaram a ausência de preocupação em pensar formas de incluir a população analfabeta, composta em sua maioria por jovens e adultos negros e pobres, nos sistemas de ensino, ficando clara a invisibilidade das questões educacionais das pessoas jovens e adultas analfabetas para os governantes e legisladores da época.

Tal população precisava de políticas específicas para sua eficaz inclusão nos sistemas de ensino, por conta da desigualdade vivenciada e de seu histórico de exclusão na sociedade. Conforme Paiva (1973) o nacionalismo, ideais democráticos e socialistas e o processo de industrialização fomentaram um amplo debate sobre a educação popular, havendo assim oportunidades reais de educação escolar para esses povos.

A constituição de 1934 teve papel central na conquista de direitos para a educação de adultos, uma vez que estabelecia no artigo 149 que: “A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos [...]”, e definia ainda o Plano Nacional de Educação, estabelecendo normas que deveria cumprir, sendo a primeira delas o “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos”. (Brasil, 1934, Art. 150, letra a). Os autores Di Pierro e Haddad (2000), apontam esta como sendo a primeira vez que a educação de adultos ganhou reconhecimento e particularidade em termos legais.

Em consequência, nos anos de 1940 e 1950 desenvolve-se uma série de ações em prol da ampliação da educação de jovens e adultos, visando erradicar o analfabetismo visto internacionalmente como indicativo de atraso nacional. São exemplos dessas ações: o Serviço de Educação de Adultos (SEA), Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), Campanha Nacional de Educação

Rural (CNER) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). (Di PIERRO e HADDAD, 2000).

Quanto aos anos que antecederam o golpe militar (1959-1964), foi considerado um período de grandes avanços para EJA, pois houve bastante mobilização na área e importantes avanços pedagógicos com a relevante participação do educador Paulo Freire, grande defensor e pensador da educação popular, o qual teve influência no desenvolvimento de uma nova perspectiva quanto aos estudantes adultos.

Nesse sentido, surgem os seguintes programas e campanhas: Movimento de Educação de Base - MEB (1961), Movimento de Cultura Popular do Recife - MCP (1961); Centros Populares de Cultura - CPC; órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes - UNE; Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler; e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura (1964). As ações traduzidas em programas, campanhas, movimentos, centros e outros, quando do golpe militar, em 1964, sofreram repressão, censura, cassação e interrupção, dessa forma a educação de adultos foi bastante impactada e os avanços até então conquistados regrediram significativamente. (Di PIERRO e HADDAD, 2000).

No período de desenvolvimento das ações referidas acima, a educação de jovens e adultos, sob a denominação de educação popular, ocorria de maneira informal, ou seja, não escolarizada. Isso ocorreu porque o ideário político pregado pelos movimentos e ações educativos ia de encontro ao novo regime de governo. Nesse período houve programas, ações e campanhas desenvolvidas no âmbito da educação de adultos, que estavam de acordo com o ideário político dominante, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e implantação do Ensino Supletivo, que visavam unir a necessidade de escolarização da população adulta analfabeta e a disseminação do pensamento político do regime militar.

O MOBRAL teve grande importância e abrangência nacional como aposta de que acabaria rapidamente com o analfabetismo, era um programa centralizado que desconsiderava as especificidades do público ao qual atendia. O Ensino Supletivo (1971) veio para complementar o MOBRAL com o intuito de regulamentar a

recuperação dos anos de não escolarização dos jovens e adultos, seguindo um modelo educativo à serviço do desenvolvimento econômico, tendo como principal preocupação a formação da força de trabalho. “Portanto, o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo” (DI PIERRO e HADDAD 2000, p.117).

Com o fim da ditadura militar e com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o direito dos jovens e adultos à educação fundamental é evidenciado e afirma o dever do Estado para com a oferta universal e gratuita da educação nacional. Os passos que se seguiram para a concretude do direito tiveram como ação primordial a descentralização, tirando da União a obrigação pela escolarização de jovens e adultos e passando para os municípios, onde ocorrem ações mais concretas, e a matrícula de jovens e adultos nos anos iniciais do ensino fundamental aumentou gradativamente. Desse modo, surgem as políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos. (Di PIERRO e HADDAD, 2000). Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) reafirma o já estabelecido na Constituição de 1988 e incorpora a educação de jovens e adultos ao ensino básico.

Nos anos 2000, nota-se a preocupação dos governantes em estabelecer políticas públicas e regulamentar a educação de jovens e adultos. Isto fica evidente quando há a fixação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a explicitação de metas que atendem o público dessa modalidade da educação no Plano Nacional de Educação (2001) e o Programa Brasil Alfabetizado (2003). Nesse sentido, uma medida que representou mais avanços na área de políticas para a EJA foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2004, que tinha como um dos objetivos “Respeitar e valorizar a diversidade da população, garantindo políticas públicas como instrumentos de cidadania e de contribuição para a redução das desigualdades” (SECADI, 2006, p.1).

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), era voltada para acentuar a atenção às populações historicamente prejudicadas quanto ao acesso à educação escolar no período “normal”. Com sua

criação o Estado demonstrou a necessidade de reparação histórica, o reconhecimento da ausência de literatura específica voltada para a EJA e a formação insuficiente dos educadores que atuavam na modalidade. Essa Secretaria era, ainda, responsável por desenvolver ações e políticas públicas inclusivas, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais. (SECADI, 2006).

No entanto, a SECADI foi extinta pelo decreto nº 9465, de 2 de janeiro de 2019, e foram criadas as secretarias: Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação, na transição do governo de Michel Temer para o governo de Jair Messias Bolsonaro. Assim, entende-se que a extinção de uma secretaria responsável por planejar, orientar e coordenar políticas para a educação de jovens e adultos, considerando suas especificidades, representa maiores retrocessos no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos. Tendo em vista que as secretarias criadas não fazem referência a uma necessidade de diferenciação para com a alfabetização de jovens e adultos. É muito presente na história dessa modalidade de ensino os lentos avanços e os constantes retrocessos. Portanto, os movimentos sociais não podem descansar na reivindicação de direitos.

É preciso assegurar os avanços conquistados e avançar nas conquistas de outros. Nesse sentido, vale destacar as Políticas Públicas voltadas para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

O Estado é uma entidade que organiza a sociedade, planeja, distribui, prescreve e orienta ações, agindo, também, por meio de políticas públicas. Freitas (2010) discute que não há uma única definição do que sejam as políticas públicas, no entanto chega a um entendimento de que estas são relativas às ações do Estado.

Dito isto, nota-se que os governos influenciam as atuações no campo educacional por meio das políticas, assim como, planejam, distribuem, prescrevem e orientam os sistemas de ensino através das políticas educacionais. Estas, agem na

gestão dos sistemas de ensino definindo o acesso, condições desse acesso, diretrizes para ações educacionais e parâmetros de qualidade educacional nacional. Segundo Freitas (2010), essas atribuições vão depender do formato do Estado em vigor. Ou seja, o autor nos diz que todos os governos possuem políticas para educação, sejam elas anunciadas ou não.

As políticas são formuladas através de pesquisas e, às vezes, críticas, contando com a participação de grupos relevantes para a sua formulação e estas políticas se transformam em leis, diretrizes e parâmetros. São formuladas políticas e, de acordo com a hierarquia governamental, vão se desenvolvendo as formas de ação e intervenção mais detalhadas até chegar ao chão das escolas e redes de ensino. (FREITAS, 2010). Tais políticas são incorporadas pelas legislações e currículos que definem, de certa forma, a atuação dos sistemas de ensino e profissionais da educação nacional. Conforme Freitas (2010), as ações do Estado são hierarquizadas, algumas prescritivas e outras aplicativas, são leis, programas ou projetos, que obedecem à constituição de 1988, documento este, que dá base à atuação do Estado Brasileiro.

Nesse sentido, o que se tem observado no âmbito de políticas públicas para a EJA são políticas que visam, principalmente, a alfabetização e formação para o trabalho, estas foram baseadas em campanhas e projetos alfabetizadores com o intuito de erradicação do analfabetismo como se fosse uma doença e não um problema social que foi gerado e perpetuado pelas ausências do poder político e não preocupação em formar cidadãos. Dessa maneira, as políticas que surgem têm caráter de brevidade, sem demonstrar maiores preocupações com a qualidade da Educação de Jovens e Adultos. (DI PIERRO, 2010).

É válido apontar como ação relevante, no âmbito de criação de políticas públicas educacionais, o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela LDBEN como um documento de metas a serem alcançadas em dez anos pela educação nacional. Sendo assim, o PNE (2014/2024) vigente define algumas metas que dão suporte à criação de Políticas Públicas para a EJA, as metas nove e dez.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir

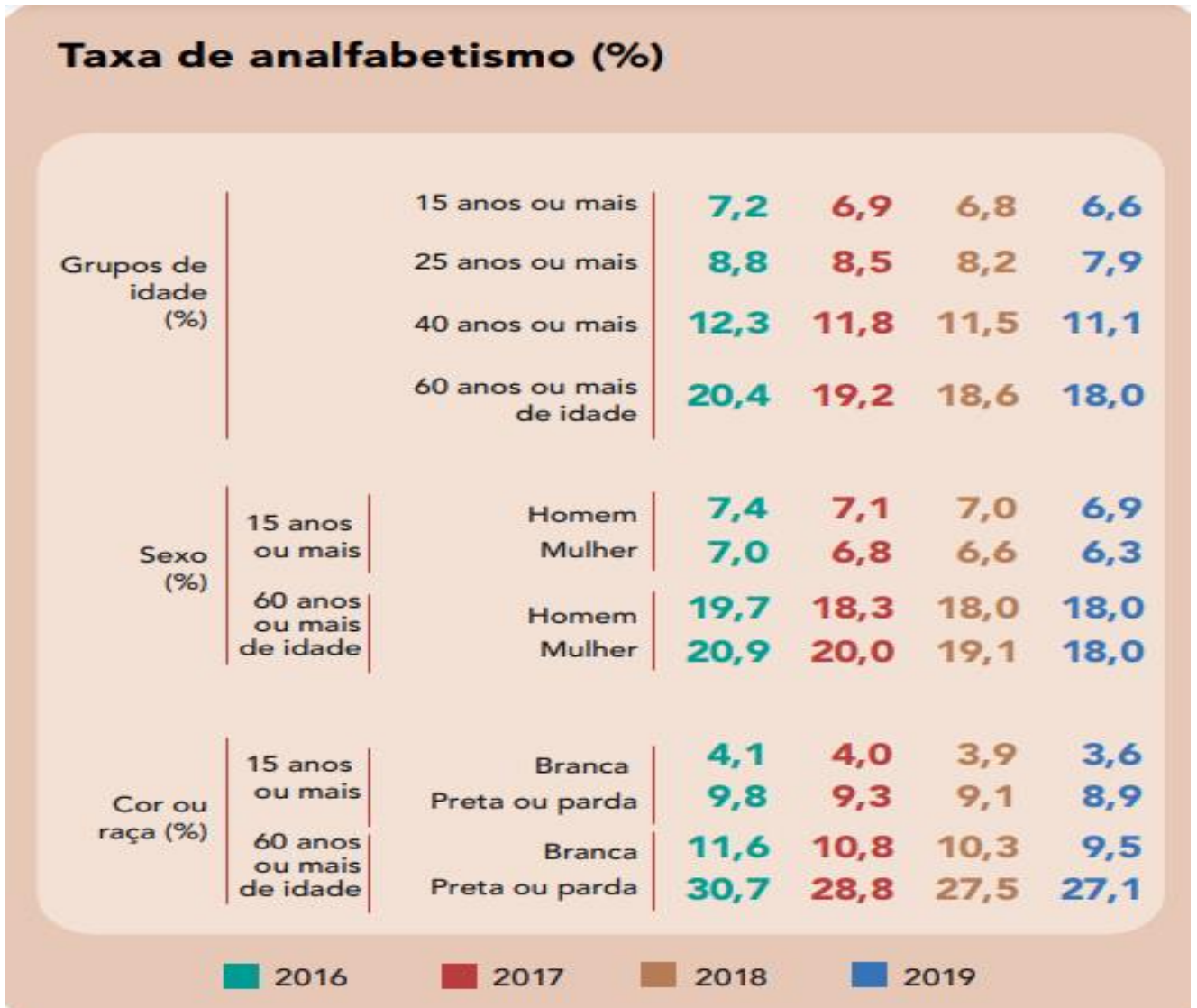
em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional. Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014)

As metas nove e dez evidenciam a visão que direciona as políticas públicas para o público da EJA. Di Pierro (2010) ao analisar o PNE do decênio anterior (2001-2011) já destacava que a concepção de EJA não trazia “perspectivas inovadoras, nem se alinhavam aos paradigmas da educação popular ou da educação continuada ao longo da vida”. (DI PIERRO, 2010, p. 942) E observa-se que o PNE vigente, em nada mudou nesse sentido.

Ambos os documentos limitavam-se a desenhar estratégias de elevação das taxas de alfabetização e níveis de escolaridade da população, ocupando-se da reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência, o que os situa nos marcos da concepção compensatória da EJA. (DI PIERRO, 2010, p. 942)

De acordo com o IBGE/Pnad contínua, a taxa de alfabetização em 2019 era de 93,4%, ou seja, a meta nove não foi alcançada no tempo previsto, e, entre 2012 e 2019 o crescimento da taxa de alfabetização foi de dois pontos percentuais. Assim, mesmo os investimentos empreendidos na direção apontada por Di Pierro (2010) como não inovadora, não deu conta de sanar um dos mais importantes problemas em termos de educação, que é pauta das políticas há muitos anos.

Ilustração 1- Taxa de analfabetismo (%)



Fonte: Educação 2019, PNAD contínua.

São estratégias para cumprir a meta 9: assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos; identificar jovens e adultos com escolarização incompleta para a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos; implementação de ações de alfabetização de jovens e adultos; criar benefício de transferência de renda aos que frequentarem cursos de alfabetização; realização de avaliações, execução de ações e programas suplementares de transporte, alimentação e saúde; ofertar educação de jovens e adultos aos indivíduos privados da liberdade; ações de apoio técnico e financeiro em projetos na educação de jovens e adultos; estabelecimento de mecanismos e incentivos; implementação de programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos

(as) com deficiência e ainda considerar os idosos no desenvolvimento de políticas públicas para a EJA. (BRASIL, 2014).

A meta 10 do PNE (2014) versa sobre outra preocupação com a educação de jovens e adultos, isto é, a formação profissional: “oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. Para o alcance dessa meta foram elaboradas as seguintes estratégias:

10.1. Manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica; 10.2. Expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora; 10.3. Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância; 10.4. Ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional; 10.5. Implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência; (BRASIL, MEC/PNE, 2014)

Nessa lógica, destacam-se alguns programas abrigados pela extinta SECADI: PBA - Programa Brasil Alfabetizado, PNLDEJA - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos, Projovem, Educação em Prisões - Projovem Prisional, PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (que atualmente está integrado às ações do PRONATEC, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). É observado que esses programas exemplificam a problemática apontada por Di Pierro (2010).

Como vimos anteriormente, a SECADI foi extinta e em seu lugar foram criadas duas secretarias: Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação por meio do decreto nº 9665 de 2 de Janeiro de 2019. A Secretaria de Alfabetização orienta e coordena a implementação de políticas para a alfabetização de crianças, jovens e adultos e tudo o mais que diz respeito à

alfabetização. Assim, é importante destacar que tal ação retira a especificidade de alfabetizar na EJA. Nesse sentido, tal secretaria tem como programas e ações a Política Nacional de Alfabetização (PNA), Programa Tempo de Aprender e Programa Conta pra Mim.

Com isso, cabe caracterizar o público da EJA, a fim de entender suas especificidades e a necessidade de precisarem de políticas públicas que atendam a realidade dessa modalidade de ensino.

1.3 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Considera-se importante compreender como se constitui a EJA, pois assim será possível compreender como se dá o processo de ensino e de aprendizagem dos seus sujeitos e por que são importantes professores saudáveis e com formação adequada para lidar com suas especificidades.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da educação básica destinada às pessoas que não cursaram o ensino fundamental e médio na idade própria. É marcada por anos de negligências governamentais, políticas assistencialistas de fins compensatórios e, tentativas ineficazes de alfabetização de adultos – consequência da negação das suas necessidades educacionais diferenciadas – e somente houve mudança desse cenário com Paulo Freire que criou uma metodologia de ensino contextualizada para este público específico. As conquistas legais se deram de forma tardia, prova disso é que somente na Constituição Federal de 1988 há uma redação que contempla aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade própria e a partir disso as conquistas passam a ser mais expressivas (HADDAD e Di PIERRO, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9394 de 1996, garante a oferta de educação escolar para jovens e adultos respeitando as suas características, bem como assegura aos estudantes trabalhadores condições de acesso e permanência na escola. Define, ainda, em seu Artigo 37 que a EJA: “[...] constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida [...]”. O público dessa modalidade de ensino tem características e necessidades educacionais específicas e diferentes daqueles que cursam em tempo regular, como elucidado pelo caderno 1 da SECADI/MEC

[...] as escolas para jovens e adultos recebem alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente variados. A cada realidade corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos. (SECAD/MEC, 2006. p. 4).

Nesse sentido, os professores da EJA necessitam de parâmetros específicos para o desenvolvimento da sua prática pedagógica. Além dos sujeitos, possuidores de características e histórias variadas, o âmbito escolar da EJA envolve tempos diferentes para o ensino e a aprendizagem, necessitando de espaços e recursos didáticos adequados a essa modalidade de ensino.

Uma característica importante são as salas moduladas e estudantes nos mais variados níveis de apreensão do conhecimento. É comum encontrar em uma mesma sala de aula estudantes em diferentes níveis de alfabetização (pré-silábicos, silábicos e alfabéticos), como caracterizou Emília Ferreiro e Ana Teberosky, 1986). Cada nível exige atividades específicas para que se possa evoluir ao próximo, bem como precisam ser encorajados para leitura e construção de textos de acordo com seus níveis. Afirma-se, com base em Cavalcante (2017), que em uma mesma sala há estudantes em idades diferentes, causando certo conflito de gerações, uma série de atividades domésticas e laborais, assim como estudantes mais jovens com demandas diversas. Ressalta-se que os estudantes da EJA têm em comum a classe socioeconômica e em sua maioria pertencem a um mesmo grupo étnico, esta penúltima afirmação é evidenciada no trecho a seguir

Os homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola pertencem todos a uma mesma classe social: são pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência: aluguel, água, luz, alimentação, remédios para os filhos (quando os têm). (SECAD/MEC, 2006, p. 15)

Estas características devem ser consideradas, uma vez que influenciam no processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, dependendo de suas experiências escolares anteriores, levando em conta o período dessas experiências, os estudantes têm necessidades formativas, expectativas e visão de como deve ser uma escola, sala de aula, como o educador deve agir e fazer, tendo em vista que “Ao escolherem o caminho da escola os jovens e adultos optam por uma via propícia para promover o seu desenvolvimento pessoal [...]”. (SECADI/MEC, p. 5)

Atualmente tem sido mais comum a presença de estudantes com necessidades educacionais específicas nas salas de EJA, como estudantes com deficiências físicas, intelectuais e transtornos globais do desenvolvimento, o que torna as salas de aulas e os sujeitos ainda mais complexos, tendo em vista que é preciso atividades diferenciadas para cada especificidade, compreendendo seus níveis de aprendizagens e visando seu desenvolvimento integral.

Nesse sentido, cabe destacar como se organiza o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos, já que demanda dos professores mais uma gama de cuidados e conhecimentos pedagógicos específicos.

1.4 ENTENDENDO O TRABALHO DOCENTE NA EJA.

De início, é importante observar, em termos de legislação, o que se espera do docente. O artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394-96) encarrega os professores da Educação Básica de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

A nível nacional é isto que se espera dos docentes, enquanto que a lei de nº 11.329, de 16 de janeiro de 1996, do Estado de Pernambuco, estabelece como atribuições dos professores regentes de classes:

I - planejar e ministrar aulas, coordenando o processo de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis de ensino; II - elaborar e executar programas educacionais; III - selecionar e elaborar o material didático utilizado no processo ensino-aprendizagem; IV - organizar a sua prática pedagógica, observando o desenvolvimento do conhecimento nas diversas áreas, as características sociais e culturais do aluno e da comunidade em que a unidade de ensino se insere, bem como as demandas sociais conjunturais; V - elaborar, acompanhar e avaliar projetos pedagógicos e propostas curriculares; VI - participar do processo de planejamento, implementação e avaliação da prática pedagógica e das oportunidades de capacitação; VII - organizar e divulgar produções científicas, socializando conhecimentos, saberes e tecnologias; VIII - desenvolver atividades de pesquisa relacionadas à prática pedagógica; IX - contribuir para a interação e articulação da escola com a comunidade. X - Acompanhar e orientar estágios curriculares. (PERNAMBUCO, 1996).

Com isso, pode-se afirmar que muito se é requisitado dos docentes do Ensino Fundamental, salientando que a jornada de trabalho desses profissionais é fixada como hora-aula.

Art. 14 - Parágrafo único. A carga horária do professor terá duração mínima de 30 (trinta) horas-aula semanais, correspondentes a 150 (cento e cinquenta) horas-aula mensais e a duração máxima de 40 (quarenta) horas-aula semanal, correspondente a 200 (duzentas) horas-aulas mensais. (PERNAMBUCO, 1996).

De acordo com a legislação de Pernambuco, a duração da hora-aula é de 50 minutos nos turnos diurnos e de 40 minutos no turno noturno. A carga horária é composta por hora-aula de regência em classe e em horas-aula atividade. A lei define porcentagens para a aula atividade, no entanto não tem essa definição para os turnos noturnos. É válido observar o que a legislação define como hora-aula em regência de classe e hora-aula atividade

§ 3º A hora-aula em regência de classe é a atividade de ensino-aprendizagem desempenhada em sala de aula na escola ou em espaço pedagógico correlato.

§ 4º A hora-aula atividade compreende as ações de preparação, acompanhamento e avaliação de prática pedagógica[...] (PERNAMBUCO,1996).

Nesse sentido, estabelece também o que deve ser feito nas aulas-atividade e que estas devem ser desenvolvidas na escola

a) elaboração de planos de atividades curriculares, provas e correção de trabalhos escolares; b) participação em eventos, reflexão da prática pedagógica, estudos, debates, avaliações, pesquisas e trocas de experiências; c) aprofundamento da formação docente; d) participação em reuniões de pais e mestres e da comunidade escolar; e) atendimento pedagógico a alunos e pais. (PERNAMBUCO,1996)

Com os avanços tecno-científicos desenvolvidos, sobretudo, nas últimas décadas, as dinâmicas e relações sociais se alteram e cada vez mais são exigidas novas habilidades e conhecimentos das pessoas. A escola é o espaço instituído de socialização dos saberes e preparo das pessoas para o mundo do trabalho e exercício da cidadania. Assim, as funções dos educadores foram ampliadas, enquanto, que, não houve mudança quanto à valorização profissional, uma vez que: “O professor, além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento escolares, o que significa uma dedicação mais ampla, a qual se estende às famílias e à comunidade”. (GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, p. 191, 2005).

As autoras supracitadas questionam ainda a viabilidade de o professor conseguir realizar todas as demandas que lhe são impostas sem que lhes seja oferecido condições para este fim, chegando à conclusão de que são exigências que requerem um sobre-esforço por parte do professor, que já lida com as atividades referentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Nota-se, assim, que o sistema escolar como é organizado atualmente exige muito do professor sem se preocupar em como ele irá responder às demandas sem que prejudique o seu trabalho, e, muitas vezes, o trabalho docente é solitário. Assim, sua carga de trabalho é aumentada e o tempo que deveria ser utilizado para descanso culmina por ser utilizado realizando mais trabalho, e não há remuneração adequada nem cuidados específicos para isto. (GASPARINI, BARRETO E ASSUNÇÃO, p. 191, 2005)

As autoras, acima citadas, afirmam que o sistema escolar além de exigir do professor as suas funções normais os incumbe da “[...] responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição, a qual estabelece mecanismos rígidos e redundantes de avaliação e contrata um efetivo insuficiente, entre outros”. (GASPARINI, BARRETO E ASSUNÇÃO, p. 191, 2005). Com isso, pode-se perceber uma sobrecarga de funções que é determinada por vários outros fatores e, um deles, é a infraestrutura da escola e as condições de trabalho desse professor, como afirma Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 192): “[...] as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobre-esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas”.

Assim, a carga excessiva de trabalho é um dos fatores que geram adoecimento docente. As autoras supracitadas, baseadas em Souza et al, (2003, *apud*, GASPARINI, BARRETO E ASSUNÇÃO, 2005, p.191), explicam que as “precárias condições de trabalho” são associadas “a sintomas mórbidos e a elevada prevalência de afastamentos por motivos de doença na categoria”, e concluem citando pesquisas que tratam da questão do adoecimento docente e dos consequentes afastamentos.

[...] os resultados das pesquisas isoladas, quando analisados em conjunto, mostram coerência entre os seus achados e permitem a elaboração de hipóteses de pesquisa que visem a identificar associações do adoecimento com as características das escolas e as condições de trabalho vividas em suas dependências. [...]. Os resultados mostraram uma forte associação

entre sintomas depressivos e ambientes de trabalho [...] Os resultados foram associados à sobrecarga de trabalho e aos conflitos com os superiores e as normas. (GASPARINI, BARRETO E ASSUNÇÃO, p. 193, 2005).

Para que os educadores consigam desempenhar efetivamente suas funções, é necessária uma série de recursos, a partir disso é possível inferir que a qualidade do trabalho está diretamente relacionada à qualidade de vida do profissional.

As atividades pedagógicas permeadas por circunstâncias desfavoráveis forçam a uma reorganização e improvisação no trabalho planejado, distorcem o conteúdo das atividades e tornam o trabalho descaracterizado em relação às expectativas, gerando um processo de permanente insatisfação e induzindo a sentimentos de indignidade, fracasso, impotência, culpa e desejo de desistir, entre outros (NAUJORKS, 2002, apud GASPARINI, BARRETO E ASSUNÇÃO, p. 194, 2005).

Entende-se o trabalho docente como uma tarefa importante a ser desempenhada para o bem-estar social, no entanto, quanto mais se exige do professor menos prestígio, valorização social e remuneração adequada esse profissional tem. De acordo com Tenaglia (2018), a profissão docente na contemporaneidade é tida como convergente e repleta de desafios, sofrendo fortes críticas e questionamentos suprimindo sua atuação, ocasionando medos, inseguranças, fragilidades e incertezas. E, tais fatores acabam por intervir em sua prática, aliando-se a outros aspectos, tornando necessário identificá-los e também identificar como os professores se organizam para atender a todas as demandas da forma mais equilibrada possível. Nesse sentido, Codo (1999, p. 27) recomenda:

Que se entre em uma escola, que se visite as agruras e prazeres dos educadores, professores ou não: o que se verá ali é trabalho, muito trabalho, uma verdadeira usina funcionando a um ritmo alucinante e coordenado. No entanto pouco se lê sobre o educador e a educação, mesmo sabendo que estamos falando de trabalho dos mais complicados, como se verá.

Tenaglia (2018) discorre acerca de professores com transtornos psicológicos, afirmando que o docente passa por situações e fatores adversos que resultam em um desequilíbrio e adoecimento mental. Acredita-se, portanto, que a sobrecarga é um dos fatores geradores de mal-estar em professores e conseqüentemente de transtornos psicológicos.

Acrescentando a essa questão, Barbieri (2014) traz uma série de estudos relevantes para a temática, e esses estudos trazem características em comum quanto à qualidade de vida dos professores e fatores que contribuem para o mal-estar docente causando adoecimento físico e psicológico. Assim sendo, a autora conclui que os fatores que geram o adoecimento docente são:

[...] a) longas jornadas de trabalho; b) número excessivo de alunos por sala e; c) posição de trabalho incômoda (ficar em pé). Seguidos por: a) tarefas extra-classe; b) exposição a poeira e giz; c) movimentos repetitivos; d) nível elevado de ruídos no ambiente; e) falta de materiais e equipamentos adequados; f) salas inadequadas; g) ritmo acelerado de trabalho; h) ambiente intranquilo e estressante; i) problemas com alunos (ameaças verbais e físicas); j) baixa remuneração; k) atividade em mais de uma escola; l) uso excessivo da voz; m) exigência de atualização e preparação constantes; n) pressão da direção; m) falta de autonomia no planejamento das atividades e; o) insatisfação no desempenho das atividades. (BARBIERI, 2014, p.1)

Dentre os fatores acima é possível concluir como geradores da sobrecarga docente as longas jornadas de trabalho, tarefas extraclasse, ritmo acelerado do trabalho, ambiente estressante, problemas com alunos, baixa remuneração, atividade em mais de uma escola, exigência de atualização e preparação constante, pressão da direção e falta de autonomia no desempenho das atividades.

Considera-se que a baixa remuneração obriga os professores a trabalharem em mais de uma escola e ou turnos. Outro fator de grande importância são as tarefas extraclasse, muitos professores levam trabalho para casa mesmo em horário que deveria ser reservado para o seu descanso. Tais fatores influenciam no afastamento do docente, bem como na insatisfação com o seu trabalho, menos tempo de planejamento de suas aulas e, baixo desempenho de suas atividades pedagógicas.

Quando o professor ministra aulas em várias turmas para alunos em níveis de ensino, escolas e turnos diferentes, a preparação das aulas vai requerer avaliações múltiplas e esquemas variados. Serão necessários maior investimento de tempo na execução de um volume maior de trabalho e mais dedicação e esforço intelectual. (GASPARINI, BARRETO E ASSUNÇÃO, p. 196, 2005).

O esgotamento docente acarretado, também, pela sobrecarga profissional afeta o desempenho pedagógico do professor trazendo prejuízos para os estudantes. E, em se tratando da Educação de Jovens e Adultos um ambiente específico com suas peculiaridades e demandas, exigem um pouco mais do

docente, sendo assim os prejuízos são maiores uma vez que se trata de salas de aula mais heterogêneas que o normal. Sendo necessário o planejamento de atividades específicas, diferenciadas e adaptadas, considerando ainda os estudantes com necessidades educacionais especiais que demandam mais atenção e conhecimento sobre as questões de inclusão e adaptação de atividades.

Evidencia-se que o exercício docente não se restringe ao ambiente de trabalho. Na maioria das profissões suas funções são realizadas apenas no âmbito laboral. Dito isto, destaca-se que o exercício docente não é uma atividade mecânica, é interativa, dinâmica, relacional e precisa de planejamento para ser realizada, durante o tempo que está em sala de aula o docente dedica-se à atividade de ensino colocando em prática o que foi planejado anteriormente. Tendo isto em vista, questiona-se, se enquanto está na escola seu tempo é consumido pela atividade de ensino, em que momento este professor realiza o planejamento?

Infelizmente é um trabalho que frequentemente o professor realiza em casa, como é o caso também da correção de provas e atividades. Na sala de aula ele precisa dedicar-se à atividade de ensino, em mediar a construção do conhecimento para gerar aprendizagem nos estudantes. E enquanto deveria estar descansando e realizando atividades de lazer, ele está trabalhando.

Isto posto, concorda-se que o trabalho docente deveria se restringir ao ambiente laboral. Considerando que isto não é exigido das demais profissões, porque é cobrada uma dedicação quase que exclusiva, mesmo que implicitamente, ao professor? É necessário que eles disponham de um tempo para planejar seu trabalho sem estar em casa. Atualmente, nas redes municipais de ensino, é disponibilizada uma parte da carga horária do professor para que este possa realizar o planejamento e correções em seu horário de trabalho, ao invés de estar em sala ele está fazendo isso em outro espaço da escola e, em teoria, contam com professores substitutos nesses momentos. No entanto, outra questão que surge é se o tempo disponibilizado é suficiente para que ele realize todas as demandas além do processo de ensino.

Considerando as necessidades específicas do público da EJA, assim como o que os estudantes esperam dela, como foi dito anteriormente, e o que se é afirmado no caderno da SECADI

[...] os alunos buscam a escola para satisfazer necessidades particulares, para se integrar à sociedade letrada da qual fazem parte por direito, mas da

qual não pode participar plenamente quando não domina a leitura e a escrita. SECADI/MEC, 2006, p. 11

Desta forma, espera-se que a escola proporcione um ambiente de produção de aprendizagens significativas baseado na perspectiva e saberes daqueles que aprendem. Assim, é esperado que o professor da EJA perceba as diferenças entre o que a escola oferece e a expectativa dos estudantes para que dessa forma possa organizar o ensino de forma a diminuir o distanciamento entre um e outro. Um traço marcante da EJA que deve ser considerado é “[...] uma cultura popular do fazer, que se aprende fazendo e vendo fazer”. (SECADI/MEC, 2006, p. 12)

O público da EJA é caracterizado por exclusão, condições socioeconômicas e culturais e baixa autoestima, muitas vezes associada ao fracasso escolar e ao trabalho. E é esperado que os professores que atuam nessa modalidade de ensino estejam cientes dessas condições, que se tornam desafios, para que sua prática de ensino seja voltada para não somente a construção de conhecimentos das disciplinas, mas que também se relacionam a estas demandas do público e contorne estes desafios. (SECADI/MEC, 2006).

Os alunos e alunas de EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo mais relacionada ao ver e ao fazer, uma visão de mundo apoiada numa adesão espontânea e imediata às coisas que vê. (SECADI/MEC, 2006, p. 5)

Assim, o professor precisa não somente pensar em como estruturar o ensino de determinados conteúdos, mas o público da EJA necessita que se pense, também, em formas de acolhimento, compreendendo as dificuldades de seus estudantes para que seja possível pensar em estratégias que proporcionem aos estudantes a permanência nos espaços escolares e incentivo à conclusão de seus estudos. Evidencia-se que esta não é uma responsabilidade apenas do docente, mas sim, de toda a escola e sistema de ensino. (SECADI, 2006).

Faz-se necessário pensar e construir uma escola na qual professores e alunos encontrem-se como sujeitos com a tarefa de provocar e produzir conhecimentos. Conhecimentos sustentados na perspectiva daqueles que aprendem, relativos a saberes diversos e que contribuem, efetivamente, para a vida dos alunos. (SECADI/MEC 2006, p. 11).

Ao refletir sobre como as pessoas se lembram de suas trajetórias escolares, evidencia-se que muitas memórias estão associadas a professores, e não a uma disciplina ou conteúdo que gostava, mas é uma lembrança sempre associada a algum professor que marcou positiva ou negativamente sua trajetória escolar. Com isso, afirma-se que o profissional docente “[...] exerce um papel determinante e de responsabilidade tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso escolar de qualquer um de seus alunos”. (SECADI/MEC 2006, p. 17).

Dito isto, cabe discutir acerca dos processos de ensino e de aprendizagem no geral e considerando os aspectos da Educação de Jovens e Adultos.

1.5 PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA EJA.

O ensinar e o aprender estão implícitos e explícitos no fazer docente em sala de aula. O processo de ensinar e aprender implica em uma relação entre professor e estudantes. Assim, a aprendizagem só ocorre quando há ensino, e o ensino só ocorre quando há aprendizagem, ficando evidente a relação de dependência entre eles. Com isto, concebe-se que o ensino não é transferir conhecimento e, portanto, o professor é mediador do objeto de conhecimento, uma vez que ensino e aprendizagem constroem concomitantemente o conhecimento, e tem relação com o envolvimento coletivo e trabalho em equipe em busca de uma ação comum que é a construção do conhecimento.

Para Paulo Freire (1983) o processo educativo envolve comunicação e diálogo, onde os sujeitos se encontram para buscar a significação dos significados, existindo assim diferentes aprendizagens. O processo de ensino envolve planejamento por parte do docente e esse planejamento é guiado de acordo com os direcionamentos legais, nacionais, estaduais, municipais e escolares que são definidos no projeto político pedagógico e no currículo escolar, e a partir disso o professor vai organizar sua prática pedagógica.

Atualmente o Brasil conta com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que define as aprendizagens essenciais para a educação básica, no entanto a base não dedica um espaço para essas definições quanto à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Isto evidencia que a BNCC não considera as particularidades educativas dos sujeitos da EJA, esta conta com diretrizes curriculares nacionais e

diretrizes estaduais: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000), Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos Ensino Fundamental, 1º e 2º Segmentos (2002), Parâmetros Curriculares da Educação Básica de Pernambuco (2013), Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2021), Currículo de Pernambuco: Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental (2021), assim como conta com documentos sobre a prática docente nessa modalidade. É importante destacar que alguns desses documentos carecem de atualização. Pontua-se que um dos documentos mais importantes da educação nacional não contempla as especificidades da Educação de Jovens e Adultos e isto representa mais um retrocesso e a inviabilização das especificidades do público dessa modalidade de ensino.

Inicialmente, vale situar o processo de ensino aprendizagem no geral. É importante ressaltar que a aprendizagem não está atrelada apenas à sala de aula, em geral todos os espaços são ricos para desenvolver o ensino e desenvolver a aprendizagem. No entanto, vamos nos ater ao que toca o processo de ensino e aprendizagem nas escolas e salas de aulas.

A escola é uma instituição social que tem como objetivo primordial o desenvolvimento integral do sujeito, e neste âmbito são realizadas ações que gerem as aprendizagens definidas como necessárias. Dito isto, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 419) afirmam que “O objetivo primordial da escola, é, portanto, o ensino e a aprendizagem dos alunos, tarefa a cargo da atividade docente. A organização escolar necessária é aquela que melhor favorece o trabalho do professor [...]”.

Nesse sentido, o trabalho docente assegura o processo de ensino e aprendizagem, que, para ser efetivado é preciso seguir um currículo e organização próprios realizados pelo professor. Para organizar o seu trabalho em sala de aula

[...] os professores necessitam ter consciência das determinações sociais e políticas, relações de poder implícitas nas decisões administrativas e pedagógicas do sistema e da maneira pela qual afetam as decisões e ações levadas a efeito na escola e nas salas de aula. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 416).

Os autores evidenciam que a aprendizagem dos estudantes não depende apenas da atividade docente e sim de todo o ambiente escolar, que é também educativo. E para que o professor possa realizar essa atividade tão importante, a

gestão precisa favorecer o seu trabalho. Os autores trazem ainda características organizacionais gerais que contribuem para a aprendizagem, sendo uma delas:

- a) Professores preparados, que tenham clareza de seus objetivos e conteúdos, que façam planos de aula, que consigam cativar os alunos, que utilizem metodologia e procedimentos adequados à matéria e às condições de aprendizagem dos alunos, que façam avaliação contínua, prestando muita atenção nas dificuldades de cada aluno. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, 421).

De acordo com os autores aludidos, infere-se que os professores são responsáveis pela formação integral dos estudantes através do desenvolvimento de atividades pedagógico-didáticas que são viabilizadas pela organização e operacionalização escolar. Dessa forma, percebe-se que [...] “há uma relação de influência mútua entre a sociedade, o sistema de ensino, a instituição escolar e os sujeitos [...]”. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p.415).

O processo de ensino e aprendizagem está situado num campo conceitual que envolve: currículo, aprendizagem, ensino, educação, planejamento, avaliação e projeto político pedagógico. Apesar de estar presente em todo o ambiente escolar, tal processo é sintetizado na prática docente.

A educação, no sentido amplo, cumpre papel de socialização dos indivíduos, tanto dos saberes quanto das regras sociais e culturais. A educação escolarizada tem como função preparar os indivíduos para participação no mundo do trabalho e para a cidadania. De acordo com Gómez (2007, p.14):

A escola por seus conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos [...] as ideias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer.

Assim, o currículo é um dos sistemas organizativos do ensino que possibilita a definição dos caminhos a serem traçados e o que deve ser objeto de ensino, define os conteúdos que serão abordados e quando. Ele deriva do projeto pedagógico da escola, que determina metas e objetivos e o currículo deixa mais especificado o como fazer. Ele é uma das ferramentas que orienta a prática do professor e serve como base para o planejamento das aulas.

O currículo escolar é formulado a partir das necessidades sociais, práticas culturais, mercado de trabalho, exercício da cidadania e interesses da

sociedade/comunidade no geral. A partir do currículo escolar são definidos os objetivos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, Nery (2007, p.111) afirma que “o currículo escolar é construção da identidade do estudante e espaço de conflitos de interesses da sociedade”. Com isso, é efetivado nas práticas de ensino visando à aprendizagem dos alunos.

Desta forma, o currículo organiza e seleciona os conteúdos, o modo e o sentido da organização das tarefas acadêmicas, grau de participação dos alunos, formas de trabalho, ordena o espaço e o tempo escolar e de aula, sequência de atividades, os critérios de valorização da produção dos estudantes, define a utilização diagnóstica ou classificatória dos resultados, a participação do alunado no processo avaliativo, modos de organizar a participação dos alunos, estabelece e controla normas, formas de convivência e interação os estímulos a colaboração ou individualismo.

Logo, é importante ressaltar que o professor tem autonomia para não trazer todos os aspectos do currículo para o seu planejamento das aulas, ele pode e deve adaptar o currículo às suas aulas. Uma vez que o professor deve pensar nos seus alunos e definir o que é importante em cada momento, relacionado ao tempo pedagógico. É o que propõe as autoras Leal, Albuquerque e Moraes

[...] cada professor, ao planejar as situações didáticas, reflita sobre os estudantes, considerando o desenvolvimento integral deles, contemplando as características culturais dos grupos a que pertencem e as características individuais, tanto no que se refere aos modos como interagem na escola, quanto às bagagens de saberes de que dispõem. (LEAL, ALBUQUERQUE e MORAIS, 2007, p. 98).

Acrescentando a isso, Pacheco (2011, p. 77) afirma que o currículo “[...] é um processo que adquire forma e sentido, de acordo com a organização em que se realiza e em função do espaço e tempo em que se materializa”.

Com base no que discutimos, é possível afirmar que a Educação de Jovens e Adultos passou e passa por uma série de caminhos e descaminhos. Evidenciamos que o processo de ensino e aprendizagem na EJA funciona de forma diferente dos demais níveis e modalidades de ensino, pois se trata de um grupo muito característico que precisa ter suas especificidades consideradas, turmas de jovens e adultos que por algum motivo não conseguiram participar da escolarização no período “normal”.

Nesse sentido, temos a figura do professor mediador desse processo de ensino e construção das aprendizagens, o docente deve guiar o ensino considerando e tendo como norteador os currículos escolares, que por sua vez sofrem influências das diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e estaduais, mas também tem um importante papel na construção da autoestima e empoderamento dos estudantes da EJA. Considerando que estes sofrem preconceitos por estarem cursando em um período dito “anormal” e ainda tendo uma série de outras demandas extraescolares. E, portanto, precisam de uma dose extra de estímulo e incentivo para dar prosseguimento aos estudos no turno da noite.

O professor é responsável por criar um ambiente acolhedor e estimulante, buscando demonstrar que as pessoas têm tempos diferentes e que não são menores do que ninguém por estarem com idade avançada e ainda em processo de alfabetização e/ou escolarização básica. Tendo, também, que elaborar os conhecimentos trazidos por esses estudantes, como relevantes. Buscando, desse modo, associar e aprofundar o que sabem e até desmistificar o senso comum, para que estes se empoderem de suas aprendizagens, sentindo-se pertencentes à esfera escolar como sujeitos de conhecimentos. O docente deve, ainda, não infantilizar esse estudante nem desprezar as especificidades da EJA, aí entra a importância de não aproveitar atividades de outros níveis e modalidades, porque tais atividades foram feitas para contemplar as necessidades formativas de outro público, a EJA precisa de atividades e planejamentos voltados para ela.

Com isso, percebemos que muito se é requerido do professor, precisando atender exigências externas e internas relacionadas ao trabalho docente, assim como ter tempo para suas questões pessoais. O trabalho do professor começa antes dele estar na sala de aula e termina além dela também. Assim, para que sejam construídas aprendizagens significativas e significantes para os estudantes da EJA eles precisam de um professor saudável e preparado para o seu público, sem que haja um sobre-esforço por parte desse docente. E, para que isso seja possível, toda a rede educacional precisa apoiar e fornecer condições para que o professor desenvolva melhor o seu trabalho.

CAPÍTULO 2: CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO.

Com o intuito de responder o problema de pesquisa e os objetivos propostos, trilhamos um caminho metodológico que proporcionou a apreensão da problemática enunciada. Este capítulo tratará do caminho que foi traçado para a realização da pesquisa, serão apresentados a natureza da pesquisa, o universo pesquisado, sujeitos, meios e instrumentos utilizados para atender aos objetivos propostos, através de investigação científica.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA.

A proposta de pesquisa é de natureza qualitativa, que de acordo com André (2018, p. 3): “A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. Nessa perspectiva, é entendido que a pesquisa qualitativa apreende aspectos subjetivos, contextos e questões sociais e culturais que não podem ser captados através, apenas, de dados quantitativos, tendo em vista que os números evidenciam uma realidade e o impacto, mas carece de uma investigação analítica da realidade do fenômeno que dê conta de encontrar as causas. Atentando ao pretendido no estudo, a pesquisa qualitativa demonstrou ser mais adequada.

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida foi do tipo estudo de caso, que Teixeira (2015), baseada em Ludke e André (1986), afirma que “[...] trata-se de investigação de um caso bem delimitado que se destaca por fazer parte de um sistema mais amplo. Ele pode ser parecido com outro, mas ao mesmo tempo é diferente por possuir um interesse próprio e singular”. Acrescenta ainda que: “[...] os estudos de caso atribuem grande ênfase ao contexto em que se insere o objeto de estudo, buscando tratar a realidade de forma completa e profunda utilizando técnicas variadas de coleta de dados”. (TEIXEIRA, 2015, p.14). E, ainda, valoriza os pontos de vistas dos indivíduos da pesquisa. Ainda conforme a autora o estudo de caso “se trata de um tipo de pesquisa complexa, que consiste no estudo aprofundado de um caso singular que necessita de maior compreensão para que possa ser discutido pelos pares proporcionando o avanço do conhecimento”. (TEIXEIRA, 2015, p.14).

Acrescentando a discussão, Laville e Dionne (1999, p. 155), explicam:

A denominação refere-se evidentemente ao estudo de um caso, talvez o de uma pessoa, mas também o de um grupo, de uma comunidade, de um meio. [...]. Tal investigação permitirá inicialmente fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto.

Os autores Laville e Dionne (1999) ressaltam que o mais vantajoso desse tipo de pesquisa é a viabilidade do aprofundamento que nos possibilita analisar o fenômeno a partir de uma apreensão subjetiva, relacionar a ação de um sujeito a uma totalidade simbólica social, apreender a realidade escolar e, assim, construir um conhecimento profundo em torno do que ocorre no âmbito estudado. E, ainda, compreender os processos que ocorrem no interior das salas de aulas estudadas, o que os sujeitos produzem e fazem, captar os múltiplos horizontes e compreender a dinâmica daquela realidade educacional. A fim de nos aproximar daquele cotidiano e melhorar a construção do conhecimento e da realidade educacional.

Considerando a natureza da pesquisa, afirma-se que escolha do método não deve ser rígida, mas sim rigorosa, ou seja, o método deve ser aplicado e tratado com seriedade e o pesquisador precisa ter certo controle dos rumos que está seguindo, visando sempre a cumprir os objetivos traçados. Nesse sentido, Ludke e André (1986) vêm ressaltar que o tipo de pesquisa mais adequado para o trabalho em educação se aproxima dos esquemas mais livres e menos estruturados, pois as informações que se deseja obter através dos sujeitos que trabalham na área da educação como diretores, professores, secretários, orientadores, alunos e etc., são mais flexíveis.

2.2 UNIVERSO PESQUISADO.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola municipal da rede de ensino da Prefeitura do Recife nas salas dos anos iniciais da EJA.

O tema de pesquisa surgiu de experiências empíricas no período de estágio e o objetivo foi analisar as implicações do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, o universo de pesquisa é limitado a uma escola da Rede Municipal de ensino da Cidade do Recife- PE, localizada no bairro da Mustardinha, é de fácil acesso, possui sete salas da EJA do ensino fundamental, sendo três de anos

iniciais e quatro anos finais. Funciona nos turnos da manhã, tarde e noite, sendo o turno da noite exclusivo da EJA. Atende aos anos iniciais do ensino fundamental no horário diurno, e a modalidade da EJA de Ensino Fundamental anos iniciais e finais no horário noturno.

2.3 SUJEITOS PESQUISADOS.

Os sujeitos da pesquisa foram três professoras atuantes na EJA dos módulos I, II e III, da referida escola e os seus estudantes (dois estudantes do módulo I, dois estudantes do módulo II e três estudantes do módulo III). Para que fosse mantido o anonimato foram escolhidos nomes de pedras preciosas para as professoras participantes da pesquisa, sendo eles: Esmeralda (professora do módulo I), Rubi (professora do módulo II) e Pérola (professora do módulo III). Na tabela abaixo é possível conferir parte do perfil de duas das professoras.

Tabela 1- Perfil das professoras pesquisadas.

Nome	Formação acadêmica	Tempo de experiência na educação básica	Tempo de experiência na EJA	Horários que trabalham
Esmeralda	Pedagogia/ Especialização em psicopedagogia.	27 anos.	3 meses.	Manhã, tarde e noite.
Rubi	Pedagogia/ Especialização em psicopedagogia.	18 anos.	4 anos.	Manhã, tarde e noite.

Fonte: a pesquisadora

Destas, Esmeralda e Rubi são concursadas e Pérola é contratada. No turno da manhã Esmeralda é professora do 4º ano, de tarde atua como diretora e a noite é professora do módulo I da EJA. Rubi é professora do módulo II e nos turnos da manhã e tarde atua como coordenadora pedagógica. Pérola é professora do módulo III no turno da noite e de manhã é professora do ensino fundamental I, a professora

optou por não responder ao questionário, mas foi possível realizar observações em sua turma.

O módulo III, que corresponde ao 4º e 5º anos, conta com 20 estudantes matriculados, com a frequência média de 12 estudantes, destes, seis são alfabetizados e o restante está em processo de alfabetização, há ainda três estudantes com necessidades educacionais especiais, sem estagiária ou auxiliar de apoio educacional. O módulo II, corresponde aos 2º e 3º anos do ensino fundamental I, e conta com seis estudantes matriculados, mas apenas quatro frequentam, destes, três são alfabetizados. Já o módulo I corresponde ao 1º ano do ensino fundamental I, tem sete estudantes matriculados e seis que frequentam assiduamente, três são alfabetizados e três ainda estão em processo de alfabetização.

Os estudantes entrevistados têm idades entre 45 e 64 anos, uma parte está desempregada e outra parte exerce atividades laborais de faxineira, diarista e captador de imóveis. Todos possuem experiência escolar anterior a EJA, dos sete estudantes entrevistados apenas um está em processo de alfabetização.

2.4 MEIOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A coleta de dados é uma das partes mais importantes da pesquisa, e o pesquisador deve ter clareza das suas finalidades e escolher os instrumentos de coleta de dados que mais se adequa, uma vez que são eles que definirão o futuro da pesquisa. De acordo com Marconi e Lakatos (2021, p.30)

A seleção do instrumental metodológico está, portanto, diretamente relacionada com o problema a ser estudado. A escolha dependerá dos vários fatores relacionados com a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa, os recursos financeiros, a equipe humana e outros elementos que possam surgir no campo da investigação. [...] Nas investigações, em geral, nunca se utiliza apenas um método ou uma técnica e nem somente aqueles conhecidos, mas todos os que forem necessários ou apropriados para determinado caso. Na maioria das vezes, há uma combinação de dois ou mais deles, usados concomitantemente.

Sendo assim, como instrumentos de coleta de dados utilizaram-se a observação, entrevista e questionário.

Sobre a observação Marconi e Lakatos (2003, pp. 190-191), afirmam:

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. É um elemento básico de investigação científica, utilizado na pesquisa de campo e se constitui na técnica fundamental da Antropologia.

Ainda sobre a observação, Teixeira (2015, p. 14) explica: "A observação como método de coleta de dados é uma importante fonte de informação nas pesquisas em educação".

Com isso, foi elaborado um roteiro de observação com questões para guiar o que seria observado e apreender aspectos relativos à dinâmica da sala de aula, como prática pedagógica, interações entre professor-aluno, relação e interação com o conteúdo e atividades desenvolvidas. Foram realizadas doze observações, quatro em cada módulo, nos meses de março e abril do ano de 2022. Utilizou-se o diário de campo para registrar o que estava sendo observado, anotar as impressões acerca do ambiente pesquisado, a fim de deixar de forma mais clara as condições em que foram desenvolvidas as observações e a pesquisa. De modo que a interpretação dos dados ocorra de forma coerente, responsável e condizente com a realidade. Isto é, para que não deixássemos passar despercebidos aspectos importantes dos dados coletados e sua análise.

Sobre esse aspecto:

As anotações e o diário de campo evitam esquecer aspectos que observamos, principalmente se o estudo for longo. Não escrevê-las é como não observar. Emerson, Fretz e Shaw (1995) dizem que não é questão de "copiar" passivamente o que aconteceu ou está acontecendo, mas de interpretar seu significado. (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2006, p. 421)

O segundo instrumento que utilizamos foi a entrevista, realizada com os estudantes, utilizada majoritariamente em pesquisas qualitativas. Segundo Ludke e André (1986, p. 34), "a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas". Em conformidade com Marconi e Lakatos (1999, p. 94) trata-se de: "Encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um

determinado assunto”. Em sintonia, a entrevista por Haguette (1997, p. 86) é um “processo de interação social entre duas pessoas no qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Para Goode e Hatt (1969, p. 237), a entrevista "consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo ato social como a conversação".

Apesar de a entrevista ser compreendida pelos autores de forma específica, a essência de sua concepção continua a mesma, ou seja, que a entrevista é o diálogo entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado tema, mediante uma conversação profissional e metódica. É um instrumento utilizado na investigação de um tema, para a coleta de dados, para conhecer mais profundamente o tema, ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de uma problemática.

Nesse sentido, foi construído um roteiro de entrevista semi-estruturada, pois é um meio que permite desenvolver outras questões pertinentes à investigação, quando na entrevista. As entrevistas foram realizadas com sete estudantes, dois do módulo I, dois do módulo II e três do módulo III, na primeira semana do mês de maio do ano de 2022. Utilizou-se um aparelho celular para captação de áudio e foram realizados registros no diário de campo. Cabe elucidar que os registros de áudio foram perdidos, devido ao furto do aparelho celular, restando apenas as anotações do diário de campo sobre as entrevistas.

Por fim, foi utilizado o questionário com as duas professoras, definido por Marconi e Lakatos (2021) como sendo “[...] um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. (MARCONI e LAKATOS, 2021, p.107).

Tendo em vista a natureza da pesquisa e o intuito de coletar as narrativas dos participantes da pesquisa, preferiu-se utilizar questões abertas, nesse sentido, as autoras afirmam que esse tipo de questões “[...] são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões. Possibilita investigações mais profundas e precisas [...]”. (MARCONI e LAKATOS, 2021, p.109). As autoras apresentam ressalvas quanto ao uso deste método, pois acreditam que pode dificultar a participação dos sujeitos na pesquisa. No entanto, a escolha deste

instrumento foi necessária, justamente, para poder viabilizar a participação das professoras. Tendo em vista que elas não tinham tempo disponível para participarem de entrevistas por conta de seus horários de trabalho.

O questionário com as duas professoras foi realizado de forma eletrônica através de um formulário do Google. Devido à impossibilidade das professoras apresentarem disponibilidade de tempo para serem entrevistadas, analisou-se as opções e em conjunto com as professoras foi pensado em como seria possível oportunizar a participação delas na pesquisa, optou-se então, de acordo com disponibilidade e preferência de cada uma, por usar um formulário do Google com Rubi e Esmeralda e Pérola recebeu um questionário impresso.

Ressalta-se que as professoras trabalham três turnos e que o tempo pedagógico da EJA é diferenciado, bem como reduzido, e qualquer momento que elas parassem para participar de uma entrevista seria um tempo que não estaria sendo dedicado aos estudantes. Assim, a fim de viabilizar a participação delas, foi necessário recorrer a outras formas de coletar os dados, que em nada prejudicam a obtenção de informações, considerando que elas discorreram sobre as questões postas de forma livre e espontânea, captando ainda suas subjetividades.

Os instrumentos escolhidos tiveram o intuito de privilegiar os dados verbais, no caso as narrativas dos professores, com o intuito de historicizar e identificar suas demandas e os impactos da sobrecarga no processo de ensino. Porque se acredita que “Esse tipo de dado é muito útil para capturar completamente (o quanto for possível) e, sobretudo, entender os motivos subjacentes, os significados e as razões internas do comportamento humano”. (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2006, p. 417). A fim de “Oportunizar espaços e momentos para que os professores possam verbalizar os seus saberes, significa valorizar a sua subjetividade e o direito destes profissionais falarem por si e para si mesmos”. (CORRÊA, FERREIRA e LIECHOCKI, 2020, p.4)

Assim, a metodologia empregada permitiu compreender a perspectiva do educador quanto à sua trajetória e atuação profissional, bem como a captação de elementos subjetivos acerca da construção da sua identidade docente, observando como suas experiências de vida influenciaram/influenciam na sua prática docente.

A partir das entrevistas desenvolvidas com os estudantes, do questionário com as professoras, das observações das aulas e dos registros no diário de campo foram obtidos os dados a fim de cumprir com os objetivos pretendidos na presente monografia.

2.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE

Dando sequência ao desenvolvimento da monografia, após a coleta dos dados é necessária a análise destes. Esta é uma parte do trabalho na qual as informações coletadas são transformadas em dados, com o intuito de responder às perguntas e objetivos do trabalho, em busca de significados e significâncias.

No processo quantitativo primeiro coletamos todos os dados para depois analisá-los, mas na pesquisa qualitativa não é assim, porque conforme reiteramos, a coleta e a análise acontecem praticamente ao mesmo tempo. Além disso, a análise não é padrão, pois cada estudo exige um esquema ou “coreografia” própria de análise. (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2006, p. 447).

Nesse sentido, a análise dos dados na pesquisa qualitativa é um processo no qual se estruturam os dados, descrevendo o que foi vivenciado durante a pesquisa de forma contextualizada e interpretativa. Realizando ainda a reconstrução de histórias em busca de sentidos com fundamento em teorias, construindo e relacionando os resultados. A análise dos dados parte e depende das interpretações que o pesquisador faz dos dados que foram por ele coletados. (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2006).

Os dados coletados vieram de três fontes: a primeira foi a observação da dinâmica de três salas de EJA dos anos iniciais, foi elaborado um roteiro do que seria importante perceber daquele ambiente, a segunda fonte foram as entrevistas com os estudantes dessa modalidade de ensino e os questionários aplicados com duas professoras da modalidade.

Em conformidade com o desenvolvimento da pesquisa, reflexões precisaram ser feitas e com isso houve a mudança de alguns procedimentos para melhor atender aos objetivos da investigação. Nesse sentido, destaca-se que o pesquisador passa a fazer parte do ambiente pesquisado e a presença dele neste o altera, como também enriquece a pesquisa porque compreende-se a realidade de forma mais orgânica. Foram gerados dados escritos, digitados e gravações de áudio, assim, foi necessário digitar os dados escritos, para só então poder organizá-los e dar

sequência a análise. Dando continuidade, os dados foram divididos em blocos de acordo com os objetivos, foram categorizados, comparados em busca de relações entre eles para só então serem organizados no capítulo dedicado à análise.

Desta forma, foi escolhida como metodologia de exame dos dados a análise de conteúdo, porque os dados de uma pesquisa qualitativa precisam de uma abordagem analítica metodológica que dê conta da profundidade dos dados, a fim de responder aos objetivos da pesquisa com rigor e profundidade que exigem os dados, considerando que os dados provêm de entrevistas e leitura de determinada realidade. Como afirma Silva e Fossá (2013),

A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. (p.2).

A análise foi dividida de acordo com as seguintes unidades temáticas: trajetória profissional, ingresso na EJA, visão dos estudantes da EJA, percepção de ensino, organização do ensino, demandas do trabalho docente e prática de ensino. Houve o cruzamento dos dados coletados nas entrevistas, questionários e nas observações. Em seguida os dados foram comparados visando relacioná-los para que fossem organizados no capítulo de análise.

CAPÍTULO 3: REALIDADE DO TRABALHO DOCENTE NA EJA

O presente capítulo traz a análise e reflexões acerca do trabalho docente em uma escola que oferta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A investigação possibilitou a apreensão da dinâmica escolar dessa modalidade de ensino e questões tocantes à prática pedagógica e trabalho docente de duas professoras. Com o intuito de responder ao proposto na pesquisa, o capítulo está dividido em três tópicos que tratam da trajetória das professoras, suas demandas e como se dá a organização de seu trabalho considerando os aspectos que influenciam tal prática.

3.1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E INGRESSO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Considerando o contexto histórico e sociocultural do público da EJA, é importante conhecer os professores, saber de suas vivências, o que os motivou/motiva a sua atuação na EJA, o caminho que percorreu até se tornarem professores da modalidade, as noções e concepções que têm acerca da educação de jovens e adultos e de seus estudantes. Como foi evidenciado anteriormente, a modalidade ora estudada tem suas especificidades e os docentes influenciam as aprendizagens de seus estudantes, sendo preciso considerar as necessidades formativas dos alunos tendo em vista o desenvolvimento integral deles.

Dessa forma, no que se refere ao caminho que conduziu as professoras à EJA as entrevistadas revelaram a atuação em outras áreas que não a docência e a influência de suas trajetórias na organização do ensino na EJA, considerando que suas vivências fazem parte da construção do ser docente e de seus saberes teóricos e práticos. Para além da formação inicial e continuada, o docente se constrói dentro das áreas de atuação nos fazeres e refazeres pedagógicos ao refletirem também sua prática e absorverem as dinâmicas escolares e de seus estudantes.

Nesse sentido, foi identificado que as entrevistadas não planejavam atuar como professoras da EJA, mas foram designadas para tal e afirmaram não ter nenhuma especialização na área. A que atua há mais tempo na modalidade não pretende seguir como docente desta porque é no turno da noite, esperando apenas

ter uma maior estabilidade financeira para dispensar esse turno. Sobre seu ingresso na EJA, Rubi relata:

Ingressei na turma do EJA, devido a ter passado em dois concursos públicos e posteriormente numa seleção interna da coordenação pedagógica. Sendo assim, ganhei um acréscimo de carga horária no cargo de coordenação pedagógica no turno da tarde, pela manhã ficou uma matrícula na coordenação e à noite a prefeitura colocou a outra matrícula na turma do EJA.

Esmeralda relata que seu ingresso se deu por uma reorganização que teve na escola que trabalha nos turnos diurnos: “A escola em que estou na gestão teve redução de turmas, logo, mudaram meu horário e minha sala de aula que era regular (anos iniciais) foi trocada por uma de EJA”. As falas das professoras evidenciam que nenhuma delas optou por atuar na modalidade e isto retrata a falta de compromisso que a rede municipal de ensino tem para com os estudantes da EJA, e isto demonstra e corrobora a visão de que não é preciso ter uma formação específica para atuar nessa modalidade.

Dentre as problemáticas evidenciadas pelos Cadernos da SECADI, destinados a tratar das questões relativas à EJA, encontra-se a formação insuficiente dos professores desta modalidade de ensino. O que significa dizer que, por muito tempo os docentes dessa modalidade não tinham a formação necessária para atender as necessidades de seu público. Apontando ainda que essa falta de formação específica indica a negação das especificidades dos estudantes da EJA. (LAFFIN, 2006). Com a pesquisa, foi possível identificar que a realidade se mantém e quando perguntadas sobre suas formações, nenhuma das professoras pesquisadas possui formação específica na área. Rubi não se interessa por uma formação na área porque não pretende continuar como professora dessa modalidade, mas destaca que é professora da modalidade há 4 anos. Esmeralda está há menos de 1 ano como professora da EJA e alega que faz falta uma formação na área e demonstra interesse em buscar esta formação. No entanto, observa-se que a rotina das professoras não dá abertura para esta formação. Salienta-se ainda a pouca experiência das professoras na modalidade de ensino, que associadas a falta de formação não fornece conhecimentos suficientes para uma prática e trabalho fundamentados.

Quanto à formação, as professoras são graduadas em Pedagogia e as duas possuem especialização em psicopedagogia, e expressam o interesse de atuar em áreas correlatas. O objetivo dessas professoras, quando da graduação, era o de atuar na educação básica como professoras polivalentes dos anos iniciais do ensino fundamental em salas de aulas regulares, e assim o fizeram em boa parte de suas trajetórias profissionais, até o momento de atuarem na gestão e coordenação de suas escolas e posteriormente em turmas de EJA.

Ao serem questionadas acerca das diferenças, as professoras afirmam que há diferenças entre ser professor da EJA e professor de classes regulares dos anos iniciais.

Atuei por 16 anos no diurno como professora polivalente dos anos iniciais e hoje atuo durante o dia no ensino fundamental na coordenação pedagógica. Percebo que as crianças possuem um ritmo mais elevado na construção do conhecimento, bem como nos desafios das atividades propostas. Alunos (*da EJA*) precisam de mais ajuda do educador para realizarem as atividades. (RUBI)

[...]. As dificuldades de aprendizagem são distintas, porém muitas. O tempo de assimilação também, na EJA é muito mais longo. A didática a ser utilizada precisa ser bem diferente, a linguagem falada, tipo de atividade apresentada, etc. Muitos desafios. (ESMERALDA)

Como podemos perceber a partir das falas das professoras, a experiência anterior em classes regulares influencia em suas visões sobre o público da EJA, e elencam como um desafio a diferença de desempenho, assim como há uma evidente comparação entre uma experiência e outra, demonstrando ser mais desafiador o trabalho com a EJA.

A educação de jovens e adultos têm suas especificidades, assim como o seu público, e para melhor atendimento das suas demandas é preciso ter conhecimento sobre estas questões (LAFFIN, 2006). Em conversa informal com as professoras, quando da observação, elas relataram a importância de formações para a melhoria de suas práticas na EJA, considerando que as experiências anteriores ajudam no desenvolvimento do trabalho, mas elas reconhecem que há diferenças consideráveis e que precisam de atenção. Ainda que Rubi seja professora da EJA há mais tempo do que Esmeralda, elas têm percepções semelhantes sobre o assunto.

O docente da EJA, precisa considerar a história de vida de seus estudantes e seus saberes, assim é importante atentar para as demandas dos professores dessa modalidade.

3.2 ATRIBUIÇÕES E EXIGÊNCIAS DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Os professores são sujeitos relevantes na vida escolar dos discentes, podendo ser responsáveis por impactos positivos ou negativos, pois eles fazem a mediação para a construção dos conhecimentos e a interação com o estudante não se restringe apenas aos conteúdos disciplinares, há também a dimensão afetiva. Desse modo, em se tratando de estudantes da EJA, que muitas vezes trazem consigo diversos marcadores de fracasso escolar, o papel do docente se intensifica no tocante ao acolhimento, valorização e motivação do estudante para que estes se abram a novas aprendizagens que se relacionam com as suas vidas.

Assim, é exigido do professor da EJA que tenha conhecimento dos saberes, habilidades, história de vida de vida e necessidades formativas de seus estudantes e que compreenda que o estudante da EJA espera ser inserido com êxito no mundo letrado, realizando atividades significativas de leitura, escrita e cálculo que se relacionem com suas realidades, para isto é importante que o professor conheça seu estudante e saiba que ações eles já realizam em seus trabalhos e aproveitar tais situações, é assegurado pela LDBEN n.º 9394/1996, que os conteúdos escolares de jovens e adultos se relacionem com o mundo do trabalho deste público.

Dentre as atribuições de professores elencadas pela legislação de nº 11.329, de 16 de Janeiro de 1996 do Estado de Pernambuco, em seu capítulo II, artigo 7º observamos que das 10 atribuições, as professores da EJA desempenham oito em seus horários de trabalho e fora desses horários também, como planejar e desenvolver aulas e atividades, elaboração de projeto educacional, capacitações, supervisão de estágio, participação em pesquisas entre outros. Considerando o tempo pedagógico na EJA, constata-se que é pouco tempo para o desenvolvimento de tantas tarefas, portanto, algumas dessas atividades podem acabar não recebendo a atenção devida.

A partir das observações realizadas, foi possível perceber que as professoras priorizam o atendimento das exigências da rede de ensino, como avaliações e

preenchimento de cadernetas, porque essas ações têm prazos curtos que são difíceis de encaixar em meio a tantas demandas de trabalho.

Dito isto, é válido ressaltar que cada etapa, nível e modalidade de ensino têm seus objetivos, assim como documentos norteadores das aprendizagens, no caso da EJA há, a nível nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000) e a nível estadual os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012).

Assim, dependendo da área de atuação do profissional, será exigido dele o domínio, não só dos conteúdos disciplinares como também de conhecimentos correlatos para o desenvolvimento da vida acadêmica e da formação cidadã. Porque, como visto ao longo do presente trabalho, a escola é responsável por desenvolver não somente conhecimentos disciplinares como também é co-participante da formação social e pessoal para que o estudante possa inserir-se de forma autônoma na sociedade e na vida profissional. No caso específico dos estudantes da EJA, de forma geral, já estão imersos no mundo do trabalho, no entanto, a sua participação na sociedade deixa a desejar por conta da necessidade de alfabetização, tendo em vista que a sociedade brasileira é grafocêntrica e, portanto, é exigido dos cidadãos conhecimentos nesse âmbito para que possam participar ativamente da sociedade.

As professoras pesquisadas têm uma ampla experiência profissional na educação básica, mas pouquíssima experiência na EJA. As duas professoras trabalham os três turnos (manhã, tarde e noite) desempenhando funções além da docência. Nessa perspectiva, Gasparini, Barreto e Assunção afirmam que:

Quando o professor ministra aulas em várias turmas para alunos em níveis de ensino, escolas e turnos diferentes, a preparação das aulas vai requerer avaliações múltiplas e esquemas variados. Serão necessários maior investimento de tempo na execução de um volume maior de trabalho e mais dedicação e esforço intelectual. (GASPARINI, BARRETO E ASSUNÇÃO, p. 196, 2005)

A professora Rubi, nos turnos da manhã e tarde desempenha a função de coordenadora pedagógica, e esta prática tem exigências diferentes da prática de sala de aula, no turno da noite é professora da EJA, porque recebeu um acréscimo de carga horária. A docente destaca como principal desafio de sua prática na EJA os

estudantes não serem alfabetizados como podemos ver no recorte da entrevista a seguir:

Alunos da EJA têm uma vida sofrida, onde muitos não concluíram os estudos porque precisavam trabalhar. Grande parte da turma possui baixa estima e não se encontram alfabetizados, letrados, tornando-se este o grande desafio para nós docentes. (RUBI)

Na fala da docente podemos observar a visão que esta tem de seus estudantes de EJA e, é importante ressaltar que essa visão influencia na forma como a docente planeja o seu ensino. Porque ela seleciona os métodos e estratégias de ensino de acordo com o conhecimento que tem de sua função, que é baseada na concepção que tem de seus estudantes, optando por atividades que acredita serem mais adequadas e que os estudantes serão capazes de realizar de acordo com as suas “capacidades”. A fala da professora elucida o cenário de desafios que enfrenta um professor da EJA, ainda mais quando se trata de um docente com formação insuficiente para atuar na modalidade.

Dessa forma, faz parte do planejamento as expectativas de aprendizagem e o planejamento de atividades. Seguindo esta lógica, nos dias em que observei a turma do módulo II, da professora Rubi, foi possível perceber os tipos de atividades desenvolvidas para com os seus estudantes. As tarefas em sua maioria são voltadas para a alfabetização e letramento¹, utiliza como recursos didáticos fichas e cópias do quadro, os estudantes em sua maioria preferem copiar do quadro.

Uma preocupação no tocante à alfabetização de jovens e adultos são os tipos de atividades desenvolvidas, para que sejam adequadas ao público ao qual se destina e não atividades elaboradas para a alfabetização de crianças, pois os adultos não se encontram no mesmo nível de conhecimento da língua escrita que uma criança. Tendo em vista que ele já faz parte de uma sociedade, que faz uso da língua escrita há muito tempo e criaram suas próprias estratégias para melhor se

¹ Os termos alfabetização e letramento são comumente entendidos como sinônimos, no entanto possuem significados distintos bem como se referem a aspectos diferentes do processo de aquisição da escrita, portanto estão relacionados. De forma sucinta o termo alfabetização se refere ao “[...]domínio formal da escrita” e letramento se refere às “[...]práticas sociais da escrita” (MARCUSCHI, 2007 p. 31). Sendo assim é possível afirmar que uma pessoa pode ser alfabetizada mas não letrada e que pode ser letrada sem ser alfabetizada. Uma vez que para ser alfabetizado precisa-se necessariamente ter passado pelo ensino formal, enquanto que não é necessário ter passado pelo ensino formal para ser letrado, pois há vários níveis de letramento dos mais complexos aos menos complexos. E a nossa sociedade tem práticas de letramento que são aprendidas desde antes de se ingressar na escola.

inserir no mundo, e o conhecimento que acumularam dessa experiência os fazem ter hipóteses diferentes sobre o sistema de escrita. Logo, as estratégias de ensino devem ser diferenciadas. Assim, é necessário que o professor saiba que hipóteses são essas, para poder planejar as atividades visando a construção desse conhecimento.

Na sala do módulo II há estudantes no nível alfabético e nos dias de observação as atividades foram voltadas para o desenvolvimento da alfabeização, e a estes estudantes é dado um tempo para que produzam sozinhos, enquanto Rubi dá atenção aos estudantes que ainda não sabem ler e a atividade destes é diferente, mas com algumas questões em comum voltadas para seu nível.

Em alguns momentos foi perceptível a ausência de planejamento e, em conversa informal, a docente afirmou que sua experiência como professora de turmas regulares ajuda para que ela desenvolva atividades que não foram planejadas com antecedência. Em seu processo de ensino a professora faz uso da exposição oral do conteúdo, fichas e atividades escritas no quadro. Ela inicia fazendo uma apresentação da temática e faz uma sondagem do que os educandos já sabem do conteúdo a ser abordado, após esse momento os estudantes realizam as atividades propostas com o auxílio da professora, ela passa ainda atividade para casa 2 ou 3 vezes por semana e uma delas sempre envolve pesquisas, atividade que os estudantes gostam bastante, principalmente nos momentos de compartilharem suas descobertas com a turma.

Evidencia-se que é exigido dessa professora o domínio de conteúdos referentes ao que se deve aprender nos 2º e 3º anos do ensino fundamental, assim como exige o “enxugamento” desses conteúdos para a EJA de forma a fazer sentido para esse público, tendo em vista que os estudantes possuem 1 ano para apreender o que é necessário. No entanto, os conteúdos regulares desses anos escolares são elaborados para serem apreendidos em dois anos, e, desse modo, é preciso fazer a seleção e organização desses conteúdos e ainda lidar com as lacunas na construção do conhecimento, como é o caso de estudantes não alfabetizados. Sendo preciso, ainda, que sejam desenvolvidas atividades voltadas para a necessidade de alfabetização, como também, atividades específicas das disciplinas

e conteúdos relativos aos anos de ensino correspondentes, procurando ainda incluir os estudantes com níveis distintos em uma mesma sala de aula.

Dessa forma, as avaliações não podem ser as mesmas, considerando o nível em que cada estudante se encontra, portanto exige da professora conhecimento sobre os diversos tipos de avaliação e seleção do tipo que melhor avalie a aprendizagem de cada discente. Evidencia-se que provas padronizadas não conseguem captar, precisamente, os avanços dos estudantes e conseqüentemente é destacado o erro e a falta.

Nas observações de sala de aula foi possível estar presente no momento de avaliação que as professoras preparam para seus estudantes. A professora Rubi fez uso de prova nos moldes e formas tradicionais, e foi possível observar que as provas eram padronizadas e, com isso, destacamos a dificuldade e impossibilidade de alguns estudantes de responderem à prova, já que não sabiam ler e não dominavam o conteúdo que era exigido, ainda que na semana anterior a professora tenha feito revisão.

No entanto, destaca-se que nas entrevistas os estudantes disseram que a professora colocou na prova somente o que ela já trabalhou, mas, mesmo assim notou-se uma grande dificuldade dos estudantes em responder às provas. E com isso, infere-se que a falta de entendimento por parte dos alunos reside na falta de aprendizagem de conceitos base, e estes não foram explorados no decorrer do processo de ensino. No entanto, observa-se que as lacunas nas aprendizagens dos estudantes são muitas e em diversas áreas e o processo de ensino não consegue dar conta. Por se tratar de uma modalidade com um tempo reduzido e com muitos processos de ensino e de aprendizagens para atender, se faz necessário que a rede realize um mapeamento das principais dificuldades e oportunize a capacitação dos docentes para o atendimento das urgências de aprendizagem dos estudantes da EJA.

A professora Esmeralda também relata dificuldade em trabalhar com estudantes da EJA, mas afirma que busca contornar a situação pensando em formas de trabalhar o conteúdo associando-os ao contexto social dos estudantes e os colocando como ponto de partida:

Hoje sinto muita dificuldade, porém, busco trabalhar de uma forma mais construtivista possível. Temas atuais, políticos principalmente são trazidos para a sala e assim tornam-se temas geradores de assuntos e conteúdos diversos, dentro da proposta pedagógica da rede.

Na fala da docente observa-se que uma das exigências da prática pedagógica é trabalhar as temáticas e conteúdos dentro do contexto social e político, e manter seu planejamento de acordo com o que propõe a rede municipal de ensino.

Na sala da professora Esmeralda, notamos a presença de atividades infantilizadas para trabalhar a alfabetização, que de acordo com ela “[...] a maior necessidade é aquisição da leitura e escrita, torná-los letrados”. As atividades utilizadas por essa professora, como parte de seu processo de ensino, são reaproveitadas de outro turno da escola em que trabalha, e ela justifica informando que a escola não dispõe de muitos recursos para realizar impressões e fotocópias e por isso precisa utilizar o material da outra escola, e, muitas vezes, traz de lá outros materiais que precisa como lápis de cor, folhas de papel, tinta, lápis, piloto e outros.

Gasparini, Barreto e Assunção (2005) criticam e trazem como fator estressor da prática docente a falta de recursos. Como podemos perceber no relato da professora, ela se responsabiliza e tenta suprir a ausência de recursos para que seus estudantes não sejam prejudicados. Mas, observa-se que isto implica, também, nas tarefas a serem desenvolvidas, tendo em vista que a escola não tem como disponibilizar fichas que a professora poderia elaborar para os estudantes da EJA. Sendo assim, a docente se vê obrigada a suprir essa falta de alguma forma e acaba por utilizar atividades inadequadas para os estudantes da EJA. É importante esclarecer que Esmeralda é nova na modalidade e, portanto, ainda está se ambientando e, por não ter formação, conhecimento e tempo suficientes para adequação de atividades, se desdobra para dar conta como consegue. Contudo, os mais prejudicados em meio a essas questões são os estudantes.

As atividades pedagógicas permeadas por circunstâncias desfavoráveis forçam a uma reorganização e improvisação no trabalho planejado, distorcem o conteúdo das atividades e tornam o trabalho descaracterizado em relação às expectativas [...] (NAUJORKS, 2002, apud GASPARINI, BARRETO E ASSUNÇÃO, p. 194, 2005).

O módulo 1, turma da professora Esmeralda, corresponde ao primeiro ano do ensino fundamental e as atividades propostas pela professora são as destinadas a este nível. É importante salientar que o público a quem se destinam, originalmente, estas atividades, são crianças e, portanto, as atividades são diferentes e planejadas para as necessidades formativas e nível cognitivo das crianças, assim como a cultura presente nas atividades é a cultura infantil e em nada se relaciona com a realidade sociocultural dos estudantes da EJA, por isso, as atividades são inadequadas e não são significativas para os alunos.

No entanto, cabe esclarecer que atividades de formação de palavras geraram bastante engajamento e os estudantes pediram para que ela fizesse mais dessas atividades, o que foi bem recebido pela professora e nas aulas seguintes ela investiu mais nessas atividades. A professora também acolheu o pedido de utilizar o livro didático que os estudantes da EJA recebem, e que a docente só soube da existência desse material porque os estudantes falaram. Cabe esclarecer que Esmeralda está no seu primeiro ano como docente da EJA, e ela informa que ainda está se situando e há muitas coisas da modalidade que ainda não sabe como é o caso dos livros didáticos, a professora não sabia que estudantes da EJA recebiam livros deste tipo, acreditava que os materiais utilizados pelos estudantes eram de apostilas e fichas fornecidas pela rede municipal de ensino ou elaborados pelos docentes. Observou-se que após esse fato os estudantes se engajaram mais nas atividades, e assim percebemos a relevância de ouvir e considerar o que é trazido pelos estudantes e a importância da participação deles no planejamento das aulas.

Todavia, aponta-se que além de inadequadas as atividades, essa questão nega o direito dos estudantes da EJA a um processo de ensino que se adeque às suas necessidades formativas e o direito de uma educação de qualidade com professores capacitados para atuarem na modalidade. Sendo um desrespeito com os estudantes ter professores que sequer sabem o mínimo sobre a modalidade que lecionam.

A partir da fala da professora Esmeralda podemos identificar demandas que não são referentes ao ambiente de trabalho escolar, mas que devem ser consideradas, tendo em vista o tempo que é utilizado para desempenhá-las. A docente afirma que é em seus momentos de lazer que realiza as atividades, tanto

referente ao planejamento do seu trabalho profissional, quanto às tarefas domésticas, e este é um aspecto evidenciado no trabalho de Gasparini, Barreto e Assunção (2005), quando explicam que o sistema escolar exige muito dos professores e por conta das exigências exageradas os professores não conseguem desempenhar todo o seu trabalho somente do âmbito laboral, necessitando ter que levar trabalho pra casa para poder dar conta de tudo.

Trabalho três turnos todos os dias, sobra pouco tempo nos finais de semana para alguma atividade de lazer. Pois tenho 3 filhos e é exatamente nos finais de semana que paro para organizar roupas, casa, atividades complementares da escola deles e meu planejamento de sala de EJA. (ESMERALDA)

Os autores aludidos alertam que a sobrecarga de trabalho gera sobre-esforço e hipersolicitação das funções psicofisiológicas dos professores, o que gera adoecimento e afeta a qualidade de vida desses profissionais, e é um dos causadores do adoecimento docente.

Quanto às suas práticas de ensino, as docentes reconhecem que precisam de melhorias e desenvolver mais conhecimentos acadêmicos sobre a modalidade e o seu público, salientando a importância do investimento da rede em formações e materiais para os estudantes e professores.

A professora Rubi salienta que sua prática é “Ressignificada, moldada diariamente através do acompanhamento das avaliações diagnósticas e formativas com os discentes”. Nessa perspectiva, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) apontam que o ensino e a aprendizagem não dependem somente da ação docente, mas, na verdade, a rede de ensino precisa dar suporte à prática do professor de forma a favorecer o trabalho docente.

No momento das observações, profissionais da prefeitura do Recife estiveram presentes na escola para convocar as professoras a participarem de formações voltadas para a preparação destas profissionais, para tratarem do débito de aprendizagem dos estudantes da EJA, ocasionados pela pandemia da SARS-COVID 19 que teve início no ano de 2020 e, uma série de medidas sanitárias foram tomadas para a contenção do vírus, como o afastamento das atividades presenciais de diversos setores da sociedade civil.

Nesse sentido, por causa das medidas de afastamento durante a pandemia do Coronavírus (COVID 19), as escolas precisaram interromper suas atividades presenciais temporariamente. Assim, quando não houve melhora do quadro pandêmico as instituições de ensino precisaram pensar em uma forma de voltar às suas atividades de forma remota. Com isso, a escola pesquisada resolveu utilizar um aplicativo de mensagens instantâneas para que os estudantes da EJA tivessem acesso às atividades e tarefas de ensino, assim criaram grupos com os estudantes e professores dos módulos, que tinham acesso a *smarthphone* e internet, por meio dos quais os professores passavam tarefas e instruções para as realizarem. Os que não tinham acesso podiam buscar as atividades impressas na escola.

As professoras relataram que nesse período o processo de ensino, e, conseqüentemente, as aprendizagens, foram prejudicadas, porque o ensino não se constitui apenas de realização de atividades. Pois, é preciso utilizar outras estratégias de ensino que possibilitem a efetiva construção de conhecimentos. Rubi e Esmeralda destacaram ainda que os estudantes da EJA valorizam muito o contato direto com o professor e outros estudantes, pois sentem que aprendem melhor assim. Na percepção das professoras é difícil avaliar o que os estudantes de fato estão construindo somente através de tarefas.

Rubi informou que, por ordem da rede municipal, as professoras não puderam reprovar os estudantes que ainda não tinham os conhecimentos necessários para avançar para o próximo módulo, e assim, os estudantes foram passando de módulo e acumulando ausências na aprendizagem. E por isso não conseguem acompanhar o módulo no qual se encontram e os professores não conseguem avançar nos conteúdos que precisam ser ensinados, porque precisam suprir os débitos dos anos anteriores.

A formação dos professores inclui ainda o treinamento para usar os materiais que foram desenvolvidos pela rede para os estudantes da EJA, que foram afetados pela referida pandemia. Dessa forma, percebe-se que muito mais passou a ser solicitado dos professores, no entanto a prioridade para as entrevistadas é alfabetizar seus estudantes investindo em atividades interdisciplinares, com foco maior nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa.

Ao tratarmos da valorização docente, considerando as variadas exigências por parte, principalmente, da rede de ensino, as professoras concordam que falta reconhecimento e valorização, como podemos constatar na fala de Rubi

O professor representa o acesso ao conhecimento, portanto ele é a base. Sendo assim, estes profissionais deveriam ter mais valorização salarial, reconhecimento e respeito por parte de todos que compõem a sociedade.

Nesse aspecto, Gasparini, Barreto e Assunção (2005) afirmam que há muitas exigências relacionadas ao trabalho docente, mas em contrapartida há pouca valorização tanto em termos de remuneração, quanto social. Subestimando a relevância do professor para o processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, os estudantes da EJA, quando questionados da importância desses profissionais, relataram que é a parte mais importante da escola e que sem eles ninguém aprenderia nada e nenhuma profissão existiria, porque, segundo eles todos precisam de professores e por isso eles deveriam ser os profissionais mais importantes dentre todos os outros.

A partir do exposto, é necessário identificar como as professoras organizam o ensino para atenderem às exigências do sistema de ensino.

3.3 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

No tópico anterior foram vistas algumas demandas da prática docente relativa às formas de organizar o ensino, como também de influenciar tal organização. Considerando as demandas sociais, escolares e familiares dos docentes é importante destacar que a organização do ensino demanda tempo. A carga horária dos professores é composta por hora-aula regência e hora-aula atividade, de acordo com a legislação de Pernambuco, lei nº 11.329, sendo a hora aula do turno da noite reduzida, enquanto que nos turnos diurnos são 50 minutos, no turno da noite esse tempo é de 40 minutos.

E, entendendo isso, é disponibilizado na legislação um tempo para que o professor faça o planejamento, organização de atividades, avaliações, correções e produções necessárias para desenvolver a sua prática em sala de aula, que são as horas-aula atividade desenvolvidas na escola ou em estabelecimento de formação

designado pela rede de ensino. A legislação define especificamente o que os professores têm que fazer nas horas-aulas atividade

a) elaboração de planos de atividades curriculares, provas e correção de trabalhos escolares; b) participação em eventos, reflexão da prática pedagógica, estudos, debates, avaliações, pesquisas e trocas de experiências; c) aprofundamento da formação docente; d) participação em reuniões de pais e mestres e da comunidade escolar; e) atendimento pedagógico a alunos e pais. (PERNAMBUCO, 1996).

Sendo assim, as professoras ao serem questionadas sobre o tempo que têm disponível para realização de seu planejamento para EJA, Rubi respondeu que disponibiliza um terço de sua carga horária e que considera este um tempo adequado, ou seja, para ela é tempo suficiente para realizar as demandas além da prática de ensino dentro da sala de aula. Enquanto que a professora Esmeralda relata que o tempo que tem disponível para realizar seu planejamento da EJA é entre duas e três horas semanais, do final semana, pois trabalha nos três turnos e sobra pouco tempo entre um e outro.

Nos dias que as observações foram realizadas, foi observado que a professora Esmeralda algumas vezes não conseguia nem se alimentar antes das aulas, já chegava no horário de começar a aula e só conseguia comer quando os estudantes estavam resolvendo a atividade ou na hora da saída. Podemos perceber que o tempo disponível é pouco, tendo em vista todas as ações profissionais e pessoais que precisam ser desempenhadas por ela, notamos ainda que a docente afirma sobrar pouco tempo na sua rotina para poder ter o seu lazer, sendo a maior parte de seu tempo ocupada por atividades laborais.

Considerando as diversas demandas do fazer docente, elencadas no capítulo I, as professoras revelaram que têm pouco tempo disponível para desempenhar atividades de lazer. Na verdade, uma das professoras abordou isso mais profundamente, pois em todo tempo livre que tem ela se dedica a afazeres domésticos e em preencher a lacuna de tempo para o planejamento de suas aulas. Desse modo, surge o questionamento: por que a rede de ensino não investe em condições de trabalho, evitando que o professorado precise ficar sobrecarregado trabalhando em três turnos?

Acrescentando a isto, a professora Rubi relata que as cobranças existem, mas que fazem parte da profissão.

Faz parte do processo de ensino-aprendizagem resultados satisfatórios, compreendo a busca. Objetivos positivos, podemos obter em conjunto através da cooperação de todo o corpo docente que compõe a instituição escolar e o suporte externo da rede que gere a educação do município do Recife. (RUBI)

Na fala da professora destacamos a necessidade de cooperação de outros atores educacionais para que o desempenho profissional atenda ao que é exigido, sendo necessária a ação de todos os agentes, incluindo as instâncias superiores que organizam a educação. A fala da professora evidencia um aspecto abordado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), acerca do trabalho docente.

Acrescentando, a docente Esmeralda, elucida as diversas cobranças e o baixo investimento na EJA, criticando ainda o formato atual dessa modalidade de ensino: “Muitas cobranças, porém pouco incentivo para a EJA. Talvez um novo formato desse mais resultado. Pouco investimento, pouco atrativo”. (ESMERALDA). A partir da fala da docente, infere-se que é necessário mais investimento e reformulação para o bom funcionamento da EJA, para que esta se torne mais atrativa para o público a que se destina. A professora nos permite depreender e fazer um comparativo entre as demandas que recaem sobre os professores, mas em contrapartida não lhes é dado o devido incentivo para conseguirem atender a estas exigências.

Destaca-se a divergência no relato das professoras, que são da mesma rede de ensino e da mesma escola, mas que têm percepções diferentes quanto ao funcionamento da EJA. Nos relatos de Rubi, observa-se a predominância de um discurso homogêneo da rede de ensino sobre a prática docente e condições de trabalho, apesar de tocar de forma mais discreta nas questões de valorização salarial por parte da rede. Enquanto que o relato de Esmeralda traz mais aspectos de carências da instituição de ensino, pouca atenção e investimento da rede de ensino na EJA. Assim, é possível inferir a questão da qual trata Gasparini, Barreto e Assunção (2005) de que a professora Rubi, atuante há mais tempo na EJA, pode ter se conformado com o descaso e não espera mais algum tipo de mudança, aceitando essa realidade.

No entanto, observa-se que ambas têm concepções semelhantes, quanto à prática de ensino e a aprendizagem de jovens e adultos. Visão esta que estereotipa e espera pouco de seus estudantes, pois acreditam que os estudantes não vão alcançar as expectativas mais elevadas. Mas, ressalta-se que o intuito não é julgar a visão das professoras e, sim, evidenciar as consequências do descaso do sistema de ensino, ao não estimular e oportunizar as professoras a formação continuada voltada para suas áreas de atuação, além dos incentivos monetários e da necessidade de planos de carreira para a área da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz das discussões apresentadas e do processo de pesquisa desenvolvido, que resultou nesta monografia, foi possível verificar que: o processo de formação docente, as demandas profissionais e pessoais dos professores, e as condições materiais e humanas da instituição escolar, impactam a organização e desenvolvimento do trabalho docente e da prática pedagógica.

O estudo possibilitou compreender a trajetória das professoras pesquisadas, constatando como esse percurso constitui a sua atuação na EJA. Notando que as professoras instituíram as suas práticas pedagógicas com base em experiências anteriores e, a partir do contato com os estudantes da EJA, fazendo e refazendo sua prática através de saberes que não são próprios da EJA. A experiência prática agrega aos conhecimentos teóricos, uma não se faz sem a outra. No entanto, identificamos que no percurso formativo acadêmico das professoras há ausência de formação específica para a área em que atuam, a EJA, e isso gera lacunas no seu fazer docente, nos conceitos de ensino e de aprendizagem de estudantes da EJA e nas práticas pedagógicas nessa modalidade. As professoras reconhecem que uma formação específica na área faz falta.

No capítulo I vimos que a formação de professores de EJA é insatisfatória desde o começo da escolarização de jovens e adultos. Tal aspecto é uma forma de negar que o ensino e a aprendizagem, objetos do fazer docente, em turmas de EJA, ocorrem de forma diferente devido às características dos sujeitos que compõem o alunado dessa modalidade.

Dispensar a necessidade de formação específica de professores da EJA, é negar o direito à aprendizagem ao longo da vida e interfere na qualidade da educação e construção de aprendizagens significativas dos alunos. Tal aspecto vai de encontro aos pressupostos teóricos recentes, que valorizam a personalização do ensino, considerando que dessa forma são geradas aprendizagens significativas. Portanto, a manutenção dessa perspectiva em nada contribui para os avanços da modalidade, tendo em vista que a formação de professores é um fator importante para a valorização profissional e fomenta o aumento da qualidade educacional.

Os resultados também apontaram que além de lidarem com as lacunas deixadas pela ausência de formação específica, as professoras da EJA têm sua rotina preenchida, ou seja, desenvolvem atividades laborais nos três turnos para terem uma remuneração satisfatória. Assim, é entendido que no terceiro turno de trabalho o natural é que as professoras estejam mais cansadas e com a produtividade reduzida. Além disso, percebeu-se o cansaço das professoras e como isso as deixavam menos atenciosas e com pouca energia. Observa-se que no decorrer do dia de trabalho as professoras, às vezes, não encontram tempo nem para fazer as refeições.

Desse modo, devido às demandas do trabalho, as professoras não têm tempo para uma ação básica, como a alimentação. Da mesma forma não dispõem de tempo para realizar atividades de lazer. Com isso, a falta de descanso e má alimentação afetam a qualidade de vida das professoras e podem gerar adoecimentos que as afastariam de suas atividades laborais, e para que o ensino seja bem desenvolvido as professoras precisam, no mínimo, estar saudáveis.

Foi discutido no capítulo teórico que o planejamento é um dos aspectos da organização do ensino e, portanto, é uma atividade essencial da prática pedagógica. Para que o processo de ensino seja desenvolvido em sala de aula é necessário planejamento de estratégias e situações didáticas de ensino que vão mediar a construção do conhecimento, que não se dá de forma espontânea, pois é preciso que o docente faça a mediação entre a interação do estudante com o objeto de conhecimento, tendo objetivos bem definidos.

Observou-se que as professoras da EJA dispõem de um tempo menor para atender ao que se espera delas em questão de ensino e prática em sala de aula. Percebendo o cenário desfavorável das condições de trabalho das professoras, compreende-se que isso contribui para um menor rendimento das profissionais e conseqüentemente dos estudantes.

As professoras revelaram que foi uma surpresa assumir turmas da EJA, logo, não é difícil constatar que este tipo de situação desconsidera as investigações científicas que indicam que os estudantes da EJA têm suas especificidades e por isso precisam de professores preparados para lidarem com suas demandas. Considerando, ainda, que um professor sem o

conhecimento necessário pode não suprir as necessidades formativas dos estudantes da EJA, corroborando para o insucesso escolar desses estudantes, o que marca negativamente a trajetória escolar dos alunos. O que, perpassa, também, pela questão da formação específica de professores atuantes na área, incorporando os estudos realizados para a melhoria da educação nacional.

Concebendo a educação de jovens adultos como formadora de cidadãos, vendo estudantes como sujeitos que estão lá para se apropriarem de variados conhecimentos, e não somente da leitura e da escrita, que apesar de ser importante a EJA não deve girar em torno apenas dessa aprendizagem. É preciso que a EJA não vise somente alfabetizar sujeitos, porque assim em pouco se diferencia dos programas e campanhas experienciadas anteriormente. É preciso ter uma visão ampla da EJA e de seus sujeitos, como seres completos munidos de conhecimentos, e a escola se constituir em um lugar de aprendizagens significativas e formadora de cidadãos críticos e participativos.

Reconhece-se que as demandas profissionais e pessoais impactam na organização do trabalho docente. O que se observou como aspecto mais afetado da prática, o planejamento do ensino, muitas vezes por falta tempo as professoras não conseguiram fazer um planejamento elaborado das aulas na EJA e acabaram por reproduzir práticas e estratégias de ensino características de classes regulares. O tempo que têm disponível para o planejamento são os momentos que deveriam ser dedicados ao lazer, ou nas aulas atividades, que também são usadas para desenvolver outras atividades e formações. No entanto, formações que não se relacionam com suas práticas na EJA, o que incomoda as professoras, porque acreditam que o tempo gasto com essas formações, sem sentido para elas, poderiam estar utilizando para produzir seus planejamentos.

Com isto, é importante considerar que os professores precisam pensar e repensar sua prática e conseqüentemente seus planejamentos que precisam ser revisitados e modificados de acordo com a necessidade. O improvisado na sala, quando frequente, descaracteriza e empobrece o processo de ensino, visto que a atividade educativa para gerar aprendizagem precisa ser pensada

e ter uma sequência de estratégias que façam sentido, para que se possa também avaliar e entender o que foi concebido, e o que ainda precisa ser desenvolvido.

Como os estudantes já têm muitas lacunas de aprendizagens, no tempo que têm disponível precisam de atividades elaboradas para desenvolverem o que precisam em um curto prazo, precisam de situações didáticas planejadas que incluam o que eles já sabem e que os permitam associar aos conhecimentos científicos para gerar aprendizagem.

Uma das professoras entrevistadas considerou suficiente o tempo que a rede disponibiliza para fazer seu planejamento. Entretanto, foi observado diversos momentos que ela não tinha um planejamento prévio, e afirmou que em sua prática utiliza muito dos saberes e práticas oriundas de classes regulares quando não planeja anteriormente a aula do dia, o que descaracteriza o ensino na EJA. Tal situação fez a pesquisadora se questionar acerca das divergências entre discurso e prática da professora, estando muito presente em seu discurso falas acríicas acerca da atuação da rede.

Observamos que o fazer docente é estruturado não somente pelo docente, tendo fatores e agentes outros que podem facilitar ou dificultar esse fazer. A falta de tempo, faz com que se tenha menos atenção e cuidado com as atividades propostas ofertando um ensino com pouco sentido e desvinculado da realidade para os estudantes, o que é pouco motivador para se manterem na escola, assim como é desrespeitoso com esses indivíduos e fere seus direitos.

É sabido que os estudantes da EJA também são trabalhadores e trabalhadoras, e quando vão à escola no horário da noite, levam consigo as vivências de um dia de trabalho e atividades domésticas, portanto, é justo que esses sujeitos encontrem na escola um ensino que se relacione com suas vidas práticas. Não se deve assumir que os estudantes da EJA de nada sabem, mas é importante entender que diferente dos estudantes de classes regulares suas hipóteses foram mediadas pelo mundo e que há conceitos que precisam ser refeitos.

Com isso, é possível inferir que uma das maiores implicações

observadas foi a ausência de formação específica para a EJA, e isso faz com que as professoras não articulem os saberes de acordo com o público, pois percebe-se que as entrevistadas têm o conhecimento teórico-prático, mas relacionado à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, as professoras precisam dos saberes teóricos relacionados a sua prática na EJA. Essa falta de formação impacta no planejamento e desenvolvimento das atividades e na organização docente como um todo. Foi surpreendente notar que uma das professoras sequer sabia da existência de livros didáticos para a EJA. Mesmo que os livros didáticos não tenham que guiar a prática do professor, ele é uma conquista e um recurso indispensável em sala de aula e, neste caso as atividades ali contidas foram elaboradas para o público da EJA. Nesse sentido, o desconhecimento da professora, ocasionado pela ausência de formação específica, influencia na escolha e desenvolvimento de atividades direcionadas a outra modalidade de ensino sem a devida adaptação. Apesar de os conteúdos disciplinares serem os mesmos, a forma de ensinar e as estratégias precisam ser diferentes.

Ao concluir, considera-se que o estudo conseguiu responder aos objetivos que tinham como finalidade realizar uma leitura da realidade de professores da EJA, identificando o que atravessa as suas práticas e as consequências desses atravessamentos no desenvolvimento do processo de ensino, permitindo analisar a relação de causa e consequência que foi confirmada.

O presente estudo contribuiu para que a pesquisadora se aproximasse da realidade do trabalho docente, que é atravessada por diversos fatores que interferem em sua prática. Possibilitando um olhar sensível para o professor que faz o possível dentro do que sua realidade permite. Oportunizou ainda perceber que o poder público precisa investir seriamente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a partir dos profissionais que têm contato direto com esses estudantes e que são responsáveis pelo processo de ensino. Destaca-se que os resultados não são devido as práticas das professoras, mas são consequências da negligência do sistema de ensino para com a modalidade da EJA.

Visto que o estudo monográfico constatou indícios de grandes

retrocessos quanto a Educação de Jovens e Adultos, evidenciado pela extinção da SECADI, a ausência de investimentos na modalidade, falta de recursos e a não preocupação com a capacitação de profissionais da educação da modalidade. Pois, os problemas percebidos no presente estudo não são novos, são problemáticas já expostas e reconhecidas em estudos desenvolvidos sobre a escolarização de jovens e adultos, e o que se observa é uma onda crescente de retrocessos fruto de um fazer político que não se compromete com a qualidade da educação pública nacional, principalmente quando se trata de uma camada da população socioeconomicamente vulnerável, que sofrem uma série de ataques aos seus direitos mais básicos.

As estratégias de sucateamento da educação pública afeta uma população específica, e o público da EJA é composto por indivíduos que tiveram seus direitos negados desde os primórdios. A necessidade de existência de uma educação de jovens e adultos, resulta de um passado histórico de negação de direitos de uma parcela da população e as políticas desenvolvidas na atualidade não contribuem para a reparação desse passado, mas sim para a perpetuação de uma mesma realidade que mantém indivíduos em condições subalternas.

Considerando o exposto, destaca-se que é necessário mais estudos que chamem atenção para a condição da educação de jovens e adultos, principalmente no tocante aos docentes quanto a formação continuada e planos de carreira, e também de medidores de qualidade da EJA e mapeamento de estratégias inovadoras que rompam com o que se tem feito então na modalidade e que tem contribuído para a ausência de avanços na área.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução, São Paulo: PUC, 2018.
- ARAÚJO T.M, PINHO. P.S, MASSON. M.L.V. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios, **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/747/trabalho-e-saude-de-professoras-e-professores-no-brasil-reflexoes-sobre-trajetorias-das-investigacoes-avancos-e-desafios>. Acesso em: 21 Abr 2022.
- BARBIERI, Aline Fabiane. Doenças e distúrbios de saúde entre professores da educação básica no Brasil: um levantamento bibliográfico. **EfDeportes.com**, Buenos Aires, Año 1, n. 191, 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd191/doencas-entre-professores-da-educacao-basica.htm>. Acesso em: 29 out 2020.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 Agt 2022.
- BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 Set 2020.
- BRASIL. MEC/SECADI. **Cadernos EJA 1**: Trabalhando com a educação de jovens e adultos – Alunas e Alunos de EJA. Brasília: MEC/**SECADI**, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em: 25 Out 2020.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parecer ceb 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Constituição (1824). Lex: Constituição Política do Império do Brazil, de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 06 Set 2020.
- CAVALCANTE, Maria José Gomes. **Práticas de leitura na educação de jovens e adultos**: da vida para a escola e da escola para vida. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017. Disponível em: http://ava.ufrpe.br/pluginfile.php?file=%2F900147%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2FTese%20%28vers%C3%A3o%20depositada%29%20%20Maria%20Jos%C3%A9%20G.%20Cavalcante.pdf. Acesso em: 21 Abr 2022.
- CODO, Wanderley. **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CORRÊA, N.C.B, FERREIRA, J.L, LIECHOKI, B.K. História de vida e formação de professores: uma pesquisa do tipo estado da arte. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.11, p. 1-16, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8513/6008>. Acesso em: 05 Abril 2021.

DÍ PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n. 112, p.939-959. jul.-set. 2010 Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Byj8LBb5ktqKfbcHBJKQjmR/?format=pdf&lang=pt_ Acesso em: 10 Agt 2022.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n. 92, especial p. 1115-1139 Out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>. Acesso em: 08 Jan 2021.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY. **A Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História** (Anos iniciais). São Cristóvão: Editora UFS (2010).

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GdZKH9CHs99Qd3vzY5zfmnw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 Set 2020.

GÓMEZ, A. I. P. **A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula**. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOODE, W.J & HATT, P.K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo, Nacional, 1969.

HAGUETTE.T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis, Vozes, 1997.

LAFFIN. M.H.L.F. A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos. 2006. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis.

LAVILLE Christian, DIONNE, Jean. **A Construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre, Artemed, 1999.

LEAL, Telma Ferraz; GALVÃO, Andréa. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as), in: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-28.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo, Cortez, 20

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 9.ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI. L. A.; DIONISIO. A (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 31-54.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 5 Agt 2021.

PACHECO, José Augusto. Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 17, n. 17, p. 75-90, 2011. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2366>. Acesso em: 05 Agt 2021.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos: Contribuição à história da Educação Brasileira**. São Paulo, Edições Loyola, 1973.

PERNAMBUCO. **Lei n. 11.329, de 16 de Janeiro de 1996**. Pernambuco, 1996. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto>. Acesso em: 05 Agt 2022.

ROCHA.V.M. FERNANDES.M.H.**Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador**. J. bras. psiquiatr. 57, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/QxjL7dJsb57CgXsyyKzgdHP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 Agt 2021.

SAMPIERI, R.; COLLADO, C.; LUCIO, P. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: McGrawHill, 2006.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, Paraíba, v. 16, n. 1, mai, 2015.

TEIXEIRA, Nádia. Metodologias de Pesquisa em educação: possibilidades e adequações. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v.12, n. 2, p. 7-17, 2015. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/955>. Acesso 28 set. 2020.

TENAGLIA, Ângela Maria Luiza Brunelli. Professores com Transtornos Psicológicos e a Ausência de Políticas Públicas. **Psicologado**, [S.l.]. 2018. Disponível em <https://psicologado.com.br/atuacao/politicas-publicas/professores-com-transtornos-psicologicos-e-a-ausencia-de-politicas-publicas>. Acesso em: 05 Set 2020.

APÊNDICE A – Roteiro de observação:

Data da observação:

Turma observada:

Quantidade de estudantes:

1. Interação dos estudantes com o conteúdo.
2. Atividades propostas: são desafiadoras? Fáceis ou difíceis demais? São atividades reaproveitadas de outro ciclo de ensino? Qual o foco das atividades? São baseadas/trabalhadas a partir do conhecimento prévio dos estudantes? São atividades que se relacionam com a realidade vivida pelo grupo ao qual se destina?
Contextualização das atividades propostas.
3. Recursos utilizados.
4. Organização do tempo.
5. Como a resolução de problemas é desenvolvida?
6. Há debates? Exposição de dúvidas?
7. Intervenções e mediação do professor. Como o docente lida com as dúvidas? Como é o auxílio quanto a resolução destas?
8. Diferenças de ritmo de aprendizagem. Como o professor lida com essas diferenças?
9. Entendimento das propostas de atividades. Explicação do professor.
11. Respeito ao tempo de raciocínio dos estudantes. Como o professor identifica os ritmos de aprendizagem e o nível de conhecimento dos estudantes em relação ao conteúdo a ser estudado?
12. Trabalho com o erro. Oportunidades de aprendizagem.
14. Dinâmica da sala de aula. Socialização de informações com outros professores e a gestão. Papel da gestão/coordenação pedagógica.
17. Como se dá a avaliação da aprendizagem?

APÊNDICE B – Questionário professores

Nome:

Formação:

Tempo de atuação na docência:

Tempo de atuação na EJA:

Gênero: Feminino () Masculino () Outro ()

Cor ou raça: Branca () Preta () Parda () Indígena () Amarela ()

1. Fale um pouco do que gosta de fazer no seu tempo livre, e da sua rotina diária.
2. Quanto tempo é disponibilizado para o planejamento das aulas na EJA? Considera esse tempo suficiente?
3. Fale um pouco de como se deu seu ingresso nessa modalidade de ensino. Destacando os principais desafios do seu trabalho com a EJA.
4. Atuou ou atua nos anos iniciais? Se sim, descreva as diferenças que você percebe em sua prática pedagógica nesses dois campos distintos. A experiência dos anos iniciais influencia na sua prática na EJA, se sim explique como se dá essa influência?
5. Há quantos estudantes com necessidades especiais na sua sala de aula da EJA? Se houver, o planejamento da aula é diferente para eles? Quais os objetivos de aprendizagem da sua turma de EJA? Como você avalia a aprendizagem de sua turma? Os resultados são satisfatórios?
6. Como você avalia a sua prática pedagógica?
7. Como você compreende as cobranças por produtividade e, as exigências dos estudantes/gestão, secretaria de educação? Especifique as principais cobranças.
8. Comente acerca da valorização do trabalho docente por parte dos estudantes, gestão, sociedade e Estado. Para você, o que significa ser valorizado no seu campo de trabalho? Você se sente valorizado?
9. Tem alguma formação específica na área da EJA?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista estruturada estudantes

Nome:

Idade:

Turma:

Atividade laboral:

Gênero: Feminino () Masculino () Outro ()

Cor ou raça: Branca () Preta () Parda () Indígena () Amarela ()

1. Você tem alguma experiência escolar anterior a EJA? Se sim, quais as principais diferenças que você percebe de uma experiência para a outra? O que te motivou a voltar a estudar?
2. Quais as suas expectativas de aprendizagem?
3. Como você avalia a importância do professor para sua aprendizagem?
4. Como você avalia a qualidade do ensino?
5. Falta professores na escola? Nesse período você teve que faltar às aulas por falta de professores?
6. O que você mais gosta de aprender na escola?
7. Os professores apresentam as expectativas de aprendizagem das disciplinas, do conteúdo e do semestre? Há metas de aprendizagem?
8. Você acha que passa muito ou pouco tempo na escola para satisfazer suas necessidades de aprendizagem?
9. As atividades avaliativas são de acordo com o que o professor ensina?
10. Você acredita que a prática do professor possa melhorar? Quais sugestões você daria?
11. Você compreende quando o professor realiza uma aula expositiva?
12. Como você acha que aprende mais? Cite uma prática do professor que você percebeu que aprendeu melhor.

14. Quais as disciplinas, conteúdos que você mais tem dificuldade? Como é o auxílio do professor nesse sentido ?
15. Quais os maiores obstáculos enfrentados por você para continuar frequentando a escola?
16. Como você avalia as aulas? Discorra sobre como são as aulas na sua percepção e se atendem às suas expectativas quanto à aprendizagem dos conteúdos.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Cumprimento Sr./Sr. ^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada **LEITURA DA REALIDADE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DA CIDADE DO RECIFE**, integrante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal: Analisar as implicações da sobrecarga do trabalho docente, no processo de ensino/aprendizagem, na Educação de Jovens e Adultos, em uma escola da rede municipal do Recife – PE, e será realizada por Walkelline Marques dos Santos, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista e observação semi-estruturada, com utilização de recurso de gravação de áudio, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a