



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Letícia Miranda Medeiros


A Língua Inglesa nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA): os desafios do sistema semipresencial a partir das vozes de egressos de Letras-Português/Inglês da FFP/UERJ

São Gonçalo

2023

Letícia Miranda Medeiros

A Língua Inglesa nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA): os desafios do sistema semipresencial a partir das vozes de egressos de Letras-Português/Inglês da FFP/UERJ



Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Helena Amaral da Fontoura

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEH/D

M488
TESE

Medeiros, Leticia Miranda.

A Língua Inglesa nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) : os desafios do sistema semipresencial a partir das vozes de egressos de Letras-Português/Inglês da FFP/UERJ / Leticia Miranda Medeiros. – 2023.

228f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Helena Amaral da Fontoura.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores – Formação – Rio de Janeiro (Estado) – Teses.
2. Educação de jovens e adultos – Rio de Janeiro (Estado) – Teses.
3. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 4. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores – Teses. I. Fontoura, Helena Amaral da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 6150

CDU 378.126(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Letícia Miranda Medeiros

A Língua Inglesa nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA): os desafios do sistema semipresencial a partir das vozes de egressos de Letras-Português/Inglês da FFP/UERJ

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 24 de novembro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Helena Amaral da Fontoura (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Silvana Soares de Araújo Mesquita
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Sandro Tiago da Silva Figueira
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta
Universidade de Sorocaba

São Gonçalo

2023

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese aos formadores docentes e aos atuais e futuros professores/as de Inglês, da Educação de Jovens e Adultos. Que a leitura deste texto traga contribuições, reflexões, incômodos e proporcione pequenos movimentos em direção ao alvo de formar professores/as ainda mais comprometidos com a EJA.

AGRADECIMENTOS

Já dizia Rubem Alves, “Somos as coisas que moram dentro de nós. Por isso, há pessoas tão bonitas, não pela cara, mas pela exuberância de seu mundo interior”.

Deixo aqui registrado os meus sinceros agradecimentos às pessoas belas que contribuíram direta ou indiretamente para o meu processo de doutoramento.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela minha existência, pela companhia e pela provisão diária. O Senhor é o meu principal conselheiro nessa jornada da vida. Muito obrigada por colocar pessoas tão especiais na minha caminhada.

Sou grata aos meus pais, Edalmo e Shirley, pelo amor, educação, suporte e incentivo. Seus ensinamentos podem ser vistos em quem eu sou hoje.

Às minhas irmãs, Alessandra, Patrícia, Danielle e sobrinha Andresa, agradeço pela amizade, companheirismo e encorajamento em todas as fases da minha vida. De modo especial, sou grata à minha gêmea e colega de profissão, Patrícia. Muito obrigada pelas conversas e pela cooperação desde o ventre materno.

Agradeço ao meu doce esposo Antonio Ricardo, pela companhia afetuosa e pela sua escolha diária de querer desfrutar e compartilhar comigo dos sabores da vida e dos saberes da profissão que abraçamos.

Sou especialmente grata à minha orientadora, professora Helena Amaral da Fontoura, que desde 2016, tem reconhecido e valorizado o meu atributo de ser professora-pesquisadora da EJA. Sua postura ética e humana é impecável! Nossas conversas e suas sinalizações ao meu texto foram essenciais nesse tempo de caminhada juntas. Levarei comigo a maneira elegante, competente e afetuosa de tratar seus alunos/as. Obrigada por ser mais do que uma orientadora, uma verdadeira inspiração. Neste momento histórico para nós duas, a defesa da minha tese sendo eu a última orientanda da sua carreira, preciso dizer que a minha tese também pode ser defendida no contexto da Pós-Graduação, pois observo em você uma "professora que gera outros professores reflexivos". Obrigada por cultivar em mim não apenas conhecimento, mas também amor pelo aprendizado e responsabilidade com a profissão docente.

Muito obrigada também a todos os integrantes do grupo de pesquisa “Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas”. Eu já conhecia a Professora Helena e era amiga da Laís (minha “trigêmea”). Logo depois, conheci os demais componentes do Grupesq e pude testificar nos nossos encontros que a lindeza e o potencial das nossas reflexões estão em não esconder as nossas vulnerabilidades e também no compartilhar, sem reservas, os nossos saberes

e fazeres docentes. Todos vocês marcaram a minha história de alguma forma, mas preciso dar destaque a generosidade da Professora Flaviane, que nunca mediu esforços em nos servir.

De maneira muito especial, agradeço às professoras doutoras Ana Cristina Viegas, Maria Tereza Tavares, Silvana Mesquita e ao professor doutor Sandro Tiago da Silva Figueira, pela leitura atenta ao meu texto e pelas contribuições para o aperfeiçoamento da minha tese. Levarei como exemplo a competência e a eficiência com que vocês executam o trabalho acadêmico. De igual modo, agradeço às professoras doutoras Maria Alzira de Almeida Pimenta e Vania Finholdt Angelo Leite pela gentileza em atender o convite para compor a minha banca de defesa.

Um afetuoso agradecimento aos Docentes de Inglês, participantes desta pesquisa, que gentilmente dispuseram de tempo e colaboraram com seus escritos. Com vocês quatro, foi possível trazer contribuições para o campo da formação docente de Inglês para a Educação de Jovens e Adultos.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da FFP/UERJ, principalmente às professoras doutoras Marcia Alvarenga, Sonia Camera, Alexandra Garcia, Helena Fontoura, Inês Bragança e Nilda Alves. Nossas conversas e reflexões em cada aula, durante o curso das disciplinas do Doutorado, contribuíram significativamente para o desenvolvimento desta tese.

Sou grata também aos meus colegas e alunos/as do CEJA-Niterói, servi-los nesse espaço traz sentimentos de realização profissional, felicidade e satisfação. A cada dia, vocês me motivam a ser a melhor versão de professora que posso ser. Em especial, agradeço à professora de Língua Espanhola Marcela, que me acolheu generosamente nessa Unidade e às diretoras Rosa, Luciana e Grazielle, pelo incentivo nesse meu processo de doutoramento.

Agradeço a todos os meus colegas professores/as da Rede CEJA, em especial à dinamizadora Professora Regina Marques, que de maneira tão gentil e eficiente consegue integrar todos os docentes de Inglês dessa Rede.

Sou grata também a todos os colegas da turma de Doutorado que entraram comigo no ano de 2021. Apesar dos poucos encontros face a face, é nítido em vocês o comprometimento com o campo de pesquisa em que atuam. Vocês me inspiram!

Por fim, meu reconhecimento especial a todos os professores e funcionários da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que há 50 anos tem formado professores/as com excelência. Muito obrigada por continuarem firmes e comprometidos na luta para que a UERJ continue sendo uma universidade pública, laica, gratuita e de qualidade.

É necessário considerar que o processo de formação de professores é resultado também do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. São eles que atribuem ou não sentido ao que fazem e ao que externamente recebem. E isso os torna corresponsáveis pelos processos formativos e pelos desdobramentos dessa formação na prática dos que escolhem o nome professor, sua identidade profissional.

Helena Amaral da Fontoura, 2019

RESUMO

MEDEIROS, Leticia Miranda. *A Língua Inglesa nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA): os desafios do sistema semipresencial a partir das vozes de egressos de Letras-Português/Inglês da FFP/UERJ*. 2023. 228f. Tese (Doutorado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica, pensada para acolher os jovens, adultos e idosos que ainda não têm a escolarização completa, com o intuito de desenvolver suas potencialidades. Esta pesquisa qualitativa teve por objetivo principal compreender a atuação docente de Inglês na EJA semipresencial por meio dos escritos de professores/as. Para este estudo, os docentes selecionados, além de egressos/as da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), trabalham na Rede CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos). A pesquisa teve como objetivos específicos: descrever os processos formativos desses docentes; reconhecer os principais desafios que egressos/as de Inglês enfrentam no cotidiano laboral na Rede CEJA, além de identificar a presença da disciplina ou do tema Educação de Jovens e Adultos na matriz curricular do curso de Letras – Português/Inglês, da FFP/UERJ, por meio da análise das ementas atuais. Os procedimentos de investigação foram: questionário, entrevista narrativa escrita e solicitação de produção de duas cartas (sendo uma direcionada aos atuais docentes formadores da FFP/UERJ e a outra carta à coordenação pedagógica da Rede CEJA). Os/As participantes foram convidados/as a abordar nessas cartas alguns temas imprescindíveis na formação docente atual para o trabalho com a modalidade de ensino em tela. Autores como Freire, Cury, Arroyo, Nóvoa, Josso, entre outros, constituíram o aporte teórico para dialogar com os escritos dos participantes, a fim de discutir a necessidade da formação voltada para as peculiaridades da EJA. A metodologia usada para a análise dos relatos foi baseada na tematização, proposta por Fontoura, que consiste em uma leitura atenta das narrativas, e após reflexão, demarcar palavras, expressões e/ou temas que são efetivamente relevantes para a análise da pesquisa. Os temas encontrados no material foram: os percursos formativos dos professores/as participantes; as características da EJA; os desafios do ensino de Inglês na EJA; a influência da FFP/UERJ no trabalho com a EJA; as contribuições da formação continuada e sugestões de temas para compor a formação de professores/as para atuação na modalidade EJA. Ficaram evidentes as contribuições da FFP/UERJ e da Rede CEJA por meio da promoção de iniciativas que fazem circular o conhecimento sobre o tema EJA entre os/as professores/as, tais como, a realização de seminários e a manutenção de grupos de pesquisa/discussão. Os resultados obtidos com este estudo evidenciaram a necessidade de as instituições (universitárias e escolares) promoverem a escrita docente de atividades bem-sucedidas e do memorial de formação entre licenciandos e professores/as da EJA, pois tais práticas ativam as memórias das vivências educativas, trazendo sentido de valor e motivação para a trajetória profissional. Ressalta-se, portanto, a tese aqui defendida de que “professor/a gera professor/a”. Essa afirmação reforça o entendimento de que as interações docentes feitas em grupos de discussões, em cursos de formação, em reuniões pedagógicas ou em conversas informais para troca de experiências, entre outras vivências, como a promoção da escrita docente, contribuem para o aperfeiçoamento do saber/fazer docente e promovem a maturidade pedagógica e a divulgação do conhecimento sobre a EJA.

Palavras-chave: formação de professores; educação de jovens e adultos; língua inglesa; egressos; FFP/UERJ; Rede CEJA.

ABSTRACT

MEDEIROS, Leticia Miranda. MEDEIROS, Leticia Miranda. *The English language in Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA): the challenges of the semi-presential system based on the voices of Literature-Portuguese/English graduates from FFP/UERJ*. 2023. 228f. Tese (Doutorado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

The Youth and Adult Education (EJA in Brazil) is a type of basic education designed to accommodate young people, adults and the elderly who have not yet completed their schooling, with the aim of developing their potential. This qualitative research aimed to understand English language teaching in the semi-presential EJA through the writings of teachers. For this study, the selected teachers are graduates from Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) and work at Rede CEJA (Center for Youth and Adult Education). The research had the following specific objectives: to describe the training processes of these teachers; to recognize the main challenges that English graduates face in their daily work at Rede CEJA, as well as to identify the presence of EJA themes in the curriculum of the Language-Portuguese/English course at FFP/UERJ. The research procedures adopted for this study were: questionnaire, written narrative interview and a request to write two letters (one addressed to the current professors of FFP/UERJ and the other to the pedagogical coordination of Rede CEJA). The participants were invited to relate in these letters some essential themes in the current teacher training for working with this modality. Authors such as Freire, Cury, Arroyo, Nóvoa, Josso, among others, were used as a theoretical basis for dialogue with the participants' writings, in order to discuss the need for initial/continuing formation focused on the particularities of EJA. The methodology used to analyze the teachers' reports was based on the thematization, proposed by Fontoura, which consists in a careful reading of the narratives, and after further reflection, to mark words, expressions and/or themes that are relevant to the research analysis. The themes found and discussed in this study were: the formative paths of the teachers; the characteristics of EJA; the challenges of teaching English at EJA; the influence of FFP/UERJ on working with EJA; contributions from Continuing Education; suggestions of themes to make up teacher development to work in EJA modality. The contributions of FFP/UERJ and Rede CEJA were evident through the promotion of initiatives that circulate knowledge on the topic of EJA among teachers, such as holding seminars and maintaining research/discussion groups. The results obtained from this study show the need for institutions (universities and schools) to promote the writing of successful teaching activities and training memorials among EJA undergraduates and teachers, as these practices activate memories of educational experiences, bringing a sense of value and motivation to the professional trajectory. Therefore, the thesis defended here is that "teacher generates teacher", which reinforces the understanding that teacher interactions in discussion groups, training courses, pedagogical meetings or informal conversations to exchange experiences, among others, such as the promotion of teacher writing, all these contribute to the improvement of teaching knowledge/doing and promote the pedagogical maturity and the dissemination of knowledge about EJA.

Keywords: teacher development; youth and adult education; English language; graduates; FFP/UERJ; Rede CEJA.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais diferenças entre a EJA presencial e a Rede CEJA (semipresencial)	51
Quadro 2 - Definições dos conceitos oriundos do uso das tecnologias digitais	52
Quadro 3 - Maturidade Pedagógica e seus elementos constituintes	69
Quadro 4 - Perfis acadêmicos dos docentes de Inglês, participantes da pesquisa	102
Quadro 5 - Perfis profissionais dos docentes de Inglês, participantes da pesquisa	103
Quadro 6 - Metodologia de análise – tematização	104
Quadro 7 - Traços da EJA em disciplinas obrigatórias do curso de Letras-Português/Inglês, da FFP/UERJ.....	150
Quadro 8 - Disciplinas eletivas que tratam a EJA ou contém traços da modalidade	152
Quadro 9 - Como os participantes da pesquisa percebem as reuniões e o que eles desejam encontrar na formação continuada	170

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Sala de Aula Virtual – Prof ^a . Leticia, CEJA-Niterói	29
Figura 2 -	Plataforma SCA com a aba “Gestão Pedagógica” selecionada.	96
Figura 3 -	Plataforma SCA com a situação escolar de uma aluna do Ensino Médio	97
Figura 4 -	Sala Virtual de Inglês, na Plataforma CEJA-Virtual	98
Figura 5 -	Sala de Aula de Inglês do Ensino Médio com a divisão dos fascículos por Módulos e os vídeos disponibilizados pela Coordenação de área da Fundação Cecierj	99
Figura 6 -	Sala de Aula de Inglês, na Plataforma CEJA-Virtual, com vídeos e o botão para acesso ao material impresso	99
Figura 7 -	Convite aos egressos da FFP/UERJ, professores/as de Inglês da Rede CEJA, no Fórum	100
Figura 8 -	Convite enviado por mensagem privada a todos os professores/as de Inglês, da Rede CEJA	101
Figura 9 -	Formação Continuada de Professores no CEJA-Virtual - Fase 1: Ambientação	164
Figura 10 -	Formação Continuada de Professores no CEJA-Virtual - Fase 2: Edição	165
Figura 11 -	Sala de discussão – Professores de Língua Inglesa	167
Figura 12 -	Proposta de novo horário feita pela Dinamizadora de Inglês para atender o maior número de professores/as da disciplina ..	171
Figura 13 -	Anúncio do encontro de formação “CEJA em cena”	179
Figura 14 -	Anúncio da “Jornada Pedagógica” da Rede CEJA	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cecierj	Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CES	Centros de Ensino Supletivo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FFP/UERJ	Faculdade de Formação de Professores Universidade do Estado do Rio de Janeiro
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PROATEC	Programa de Apoio Técnico às Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão
SCA	Sistema de Controle Acadêmico
SEEDUC-RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	BASE TEÓRICA	39
1.1	O estudo com egressos	39
1.2	A Educação de Jovens e Adultos (EJA)	44
1.3	A formação docente	53
1.4	O trabalho docente de Inglês na Educação de Jovens e Adultos	71
1.5	A escrita como ato formativo	79
2	PERCURSO METODOLÓGICO	85
2.1	Instrumentos de investigação	87
2.2	O campo de realização da pesquisa	93
2.3	Participantes da pesquisa	100
2.4	Metodologia de análise dos dados	104
3	ESTUDO DOS TEMAS	107
3.1	Os percursos formativos dos professores/as participantes	108
3.2	As características da EJA	123
3.3	Os desafios do ensino de Inglês na EJA	134
3.4	A influência da FFP/UERJ no trabalho com a EJA	147
3.5	As contribuições da formação continuada	162
3.6	Sugestões de temas para compor a formação de professores/as para atuação na modalidade EJA	183
	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	196
	REFERÊNCIAS	204
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	217
	APÊNDICE B - Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)	219
	APÊNDICE C - Questionário para os professores de Inglês da Rede CEJA, que são egressos da FFP/UERJ	220
	APÊNDICE D - Roteiro de entrevista	222
	APÊNDICE E - Proposta de escrita de cartas	224
	ANEXO A - Ementa da disciplina eletiva: “Educação de Jovens e Adultos”	225
	ANEXO B - Ementa da disciplina eletiva: “Educação Popular”	226

ANEXO C - Ementa da disciplina eletiva: “Ensino Supletivo”	227
ANEXO D - Ementa da disciplina eletiva: “Alfabetização de Jovens e Adultos”	228

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é regulamentada pelos órgãos governamentais (Brasil, 1996) e oferecida à população brasileira pelo setor público e pela iniciativa privada. No entanto, a despeito da regulamentação e da oferta, a formação docente para o trabalho específico com a EJA ainda carece de atenção especial. O estudo sobre os processos formativos de professores tem avançado e esta pesquisa em especial com professores/as de Inglês da Rede CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos), que são egressos da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), tem a intenção de trazer algumas contribuições para a área da formação docente direcionada a essa modalidade.

O ensino de Língua Inglesa na Educação Básica, na rede pública estadual do Rio de Janeiro, é, para além do exercício de uma profissão, um ato de amor e de coragem. Primeiro, por ser um sistema público educacional necessitado de profissionais para apoio pedagógico, como psicólogos, assistentes sociais e orientadores educacionais. Segundo, porque ensinar Inglês para um público com faixa etária diversa, como é na EJA (adolescentes, jovens, adultos e idosos), requer habilidades que extrapolam uma boa formação, o conhecimento específico do Inglês e qualquer método, na verdade, requer do profissional, além do amor e da coragem, a empatia.

Na concepção de Freire (1996), enxergar e ensinar os alunos/as com amorosidade é vê-los ativos no processo de ensino-aprendizagem de forma a ajudá-los a se transformarem “em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (p. 14). Nesse viés, professores/as e educandos/as, apesar das diferenças manifestas em cada uma dessas funções, não podem se enxergar como objeto um do outro, pois como escreveu Freire (1996, p. 12), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Para esse autor, a prática educativa é dialógica, não-autoritária, requer humildade do/a professor/a, respeito pelos saberes dos educandos, além do compromisso com a conscientização do/a estudante a ter responsabilidade pela comunidade à qual pertence.

Esta pesquisa possui relevância social em especial para os atuais docentes da FFP/UERJ e para a coordenação pedagógica da Rede CEJA que serão diretamente beneficiados, pois terão uma oportunidade a mais de ressignificar práticas pedagógicas e tomarão ciência de como podem colaborar ainda mais com a formação de (futuros) professores/as para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos.

Os professores de Inglês participantes também foram beneficiados com esta pesquisa, pois com a aplicação dos instrumentos de investigação: entrevista narrativa escrita e composição de duas cartas aos formadores (ver item 2.1), eles foram envolvidos em um processo formativo proporcionado pela escrita reflexiva, que os levou a uma experiência significativa, trazendo possibilidades de enriquecimento de seu trabalho e aprimoramento de suas compreensões sobre suas práticas (Josso, 2007).

Por fim, este estudo é relevante também para os acadêmicos de outras instituições (formadores, pesquisadores, mestrandos e doutorandos), pois traz um panorama geral sobre a formação docente e o trabalho de Inglês com a EJA, uma vez que os desafios do ensino para esse público são abordados.

Esta tese busca ainda dar destaque à modalidade semipresencial da EJA e demonstrar que o papel do docente de Inglês nessa rede vai além do domínio dos conhecimentos específicos, pois envolve também o estímulo ao desenvolvimento da autonomia dos alunos/as.

Constitui objetivo geral desta pesquisa compreender a atuação docente de Inglês na Rede CEJA, por meio dos escritos de egressos da FFP/UERJ, a fim de colaborar com a formação docente de Língua Inglesa voltada para a Educação de Jovens e Adultos. Os objetivos específicos para o desenvolvimento deste estudo estão elencados a seguir:

- Descrever os processos formativos dos professores/as de Inglês, participantes desta pesquisa, por meio da análise dos relatos desses docentes, oriundos das entrevistas e das cartas solicitadas, além do questionário respondido;
- Reconhecer os desafios da atuação docente de Inglês na Rede CEJA, por meio dos escritos dos egressos da FFP/UERJ que participam desta pesquisa;
- Identificar a presença da disciplina ou do tema Educação de Jovens e Adultos na matriz curricular do curso de Letras – Português/Inglês, da FFP/UERJ, por meio da análise das ementas atuais.

Convém enfatizar que os instrumentos de investigação acima citados estão detalhados mais adiante no item 2.1. e foram realizados por meio da *internet*. Além disso, a análise dos escritos dos docentes de Inglês que participaram desta pesquisa foi feita usando a metodologia da tematização, proposta por Fontoura (2011), que consiste em apreender núcleos de sentido nos relatos, para, depois, serem analisados à luz do aporte teórico da pesquisa. Essa metodologia de análise será detalhada no item 2.4. É importante também destacar que esta pesquisa com egressos da FFP/UERJ foi feita com professores de Inglês da Rede CEJA, uma rede que oferece Educação de Jovens e Adultos, na modalidade semipresencial. A Rede CEJA como campo de pesquisa está detalhada no item 2.2 e os participantes da pesquisa serão apresentados na

narrativa autobiográfica e no item 2.3. Desse modo, neste estudo a EJA ganha destaque, apesar de, há décadas, ser secundarizada pelas políticas públicas.

A EJA foi originalmente concebida com o propósito de alfabetizar adultos para o contexto profissional. Como afirmam Machado e Alves (2015, p. 19),

A estes jovens e adultos não escolarizados, sobretudo a partir da década de 1940, eram destinadas as campanhas de alfabetização, que se seguiram, na Ditadura Militar, ao Movimento Brasileiro de Alfabetização e a oferta sistemática dos Cursos e Exames Supletivos. A política efetiva do Ensino Supletivo vai ser a opção para escolaridade no nível de 2o Grau dos trabalhadores até a promulgação da nova LDBEN de 1996.

Após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), todos os brasileiros passaram a ter o direito à Educação, e o ponto culminante desse direito se deu em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que deixa explícito que a EJA não é voltada apenas para a alfabetização de adultos. A Educação de Jovens e Adultos passou a ser uma modalidade de ensino da Educação Básica.

Entre as características encontradas em turmas da Educação de Jovens e Adultos estão a diversidade etária e o (des) interesse pelo estudo da Língua Inglesa (Medeiros, 2017). Outro ponto relevante que precisa ser considerado é o desconhecimento que muitos professores/as têm do perfil do alunado da EJA, quando são convidados a trabalhar com esse público pela primeira vez, levando os docentes a terem dificuldades em lidar com a diversidade de idades e interesses desse público e com o planejamento de aulas significativas, aqui entendidas como aulas socialmente relevantes que impulsionam o educando à transformação de sua própria realidade.

Diante disso, a fim de desenvolver e aprofundar esta pesquisa e atingir os objetivos acima elencados, algumas questões foram levantadas, a saber:

- 1- Quais são os desafios enfrentados pelo/a professor/a de Inglês inserido na Rede CEJA, cuja modalidade é semipresencial e cujo ensino é voltado para o público da Educação de Jovens e Adultos?
- 2- Quais foram as contribuições para o trabalho docente e para os processos formativos desses professores/as durante os cursos de formação na plataforma CEJA–Virtual e durante os cursos que eles buscaram por conta própria?
- 3- Como a formação oferecida pela FFP/UERJ colaborou para o fazer pedagógico dos participantes da pesquisa com os alunos/as da Rede CEJA?

Essas questões serão respondidas e embasadas a partir de um arcabouço teórico que discute a Formação de Professores, a Educação de Jovens e Adultos e o Trabalho Docente de Língua Inglesa.

Para melhor organização da tese, este estudo foi dividido em três capítulos. No primeiro capítulo (Base Teórica) está a fundamentação teórica que traz suporte a esta pesquisa. O primeiro item abordado neste capítulo é “O estudo com egressos”, por ser uma temática muito cara à Faculdade de Formação de Professores da UERJ, que desde 2009 vem pesquisando o avanço profissional e acadêmico de seus ex-estudantes. O segundo item, “A Educação de Jovens e Adultos”, discute, entre outros aspectos, a principal diferença entre a EJA presencial e a modalidade semipresencial. “A formação docente” é o tema que virá em seguida com o objetivo de delinear os principais estudos na área da EJA. Logo depois, o assunto: “O trabalho docente de Inglês na Educação de Jovens e Adultos” será abordado a fim de demonstrar e aprofundar as reflexões nessa área. “A escrita como ato formativo” é a última temática discutida com o apoio de aporte teórico para revelar a importância da (auto) reflexão escrita para a formação docente.

O segundo capítulo (Percurso Metodológico) tem por objetivo, além de descrever a metodologia e os procedimentos adotados para este estudo, apresentar a Rede CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) e os quatro professores/as participantes desta pesquisa, que são egressos da FFP/UERJ e trabalham com a disciplina Língua Inglesa nessa rede de ensino. Além disso, o intuito deste capítulo é apresentar a metodologia aplicada para analisar as cartas e os depoimentos escritos pelos participantes.

No terceiro capítulo estão os temas selecionados a partir das unidades de sentido apresentadas pelos docentes nas entrevistas e nas cartas escritas por eles, cuja análise foi feita por meio da metodologia da tematização, proposta por Fontoura (2011). Assim, as temáticas encontradas nas entrevistas e nas cartas serão discutidas com o apoio de teóricos, de modo a dialogar com as questões que moveram esta pesquisa. Com a análise do material, os temas encontrados foram: 1.Os percursos formativos dos professores/as participantes; 2.As características da EJA; 3.Os desafios do ensino de Inglês na EJA; 4.A influência da FFP/UERJ no trabalho com a EJA; 5.As contribuições da formação continuada; e 6.Sugestões de temas para compor a formação de professores/as para atuação na modalidade EJA.

No capítulo final, alguns pontos teóricos foram retomados e os resultados desta investigação explicitados a fim de que os atuais formadores da FFP/UERJ e da Rede CEJA tomem conhecimento, a partir da presente pesquisa, dos temas relevantes ao campo da

Formação Docente para a Educação de Jovens e Adultos, e tenham a possibilidade de se apropriar deles.

Como já descrito, esta investigação contou com a colaboração de quatro professores/as de Inglês, egressos da FFP/UERJ, que trabalham na Rede CEJA. Como a autora desta tese também cursou Letras-Português/Inglês nesta instituição de ensino superior, as páginas que seguem, com o subtítulo “narrativa autobiográfica de formação da pesquisadora”, trazem a minha reflexão sobre esse campo de pesquisa e, por isso, estão escritas em primeira pessoa do singular. A decisão por escrever um memorial foi tomada por conta de o tema da pesquisa estar totalmente relacionado ao meu cotidiano laboral. Acredito, então, ser muito pertinente, além de ouvir os meus colegas, trazer também as minhas reflexões sobre o campo em que trabalho há duas décadas.

Enfim, nas próximas linhas, procurei elaborar um texto que, além de constituir o meu memorial de formação, inclui as respostas das perguntas que eu redigi para os meus colegas, professores/as de Inglês, egressos da FFP/UERJ, e que, assim como eu, trabalham com a Educação de Jovens e Adultos, na modalidade semipresencial.

Narrativa autobiográfica de formação da pesquisadora

“Pesquisar é pesquisar-se.” (Paulo Freire, 1996).

Antes de iniciar esta pesquisa e investigar o pensamento dos meus colegas sobre os seus processos formativos e o trabalho docente na EJA, fiquei diante de uma “caixa de espelhos” para responder as perguntas que eu mesma elaborei para os participantes da minha pesquisa. A caixa de espelhos é uma analogia do ato de enxergar-se para escrever as memórias e as reflexões feitas a partir delas. Esse ato faz também com que o narrador reconheça a sua necessidade do outro para que o crescimento seja eficaz e para que ações cidadãs de mutualidade possam melhorar a sociedade.

Diante dessa caixa de espelho, perante o computador, passei por um bom tempo de reflexão e (trans) formação escrevendo este memorial. Eu (re) escrevi os meus processos formativos enquanto fazia as disciplinas do curso de Doutorado Acadêmico em Educação, no Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da FFP/UERJ – turma 2021, e enquanto esperava a aprovação do meu projeto de pesquisa que submeti tanto ao

Conselho de Ética em Pesquisa da UERJ, na Plataforma Brasil, quanto à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

Um dos objetivos desse preâmbulo foi a demonstração de que os meus escritos resultaram de profunda introspecção, e que, além de formativa, foi uma escrita corajosa, terapêutica e libertadora.

Quando alguém pergunta: Quem é você?, ao responder, geralmente contamos uma história. Iniciamos dizendo, por exemplo:

Meu nome é Letícia, eu sou carioca, filha de Shirley e Edalmo, tenho três irmãs (Alessandra, Patrícia e Danielle) e sou casada com Antonio Ricardo. Sou professora de Inglês e atuo no CEJA-Niterói, uma escola pública do Rio de Janeiro. Junto com minha irmã gêmea Patrícia, que também é professora, escrevo um Blog¹ onde estão as nossas publicações, os roteiros de nossas viagens, indicações de livros e filmes, entre outros temas. Também postamos vídeos curtos semanalmente no nosso Canal do YouTube chamado Bagagem Cultural².

E seguimos acrescentando mais detalhes, ou seja, essa pergunta disparadora faz com que nasça uma narrativa. A narrativa de si, em especial, conta não só a história de vida da pessoa e o que ela faz. Na verdade, esse exercício autobiográfico serve de grande auxílio para uma pessoa entender quem ela é, pois, ao escrever sobre suas origens e sua formação, a pessoa acaba contando de onde ela veio, onde ela está no momento da fala/escrita, para onde ela está indo, além de relatar qual é o seu propósito de vida, suas emoções, sentimentos e quais têm sido os seus processos formativos. Ou seja, a narrativa de si proporciona autoconhecimento e, para além disso,

[...] este autoconhecimento poderá inaugurar a emergência de um eu mais consciente e perspicaz para orientar o futuro da sua realização e reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos das suas opções. Esses são os objetivos formativos da abordagem histórica de vida, além das aprendizagens que a abordagem, tal como é proposta, pode favorecer (Josso, 2012, p. 23).

Ao revisitar e (re) escrever o meu memorial redigido em 2016-2017, por ocasião do Mestrado em Educação (Medeiros, 2017), sinto-me desempenhando três papéis: “autora, escritora e personagem protagonista”, como lembram Prado, Soligo e Simas (2014, p. 6-7). “O personagem, neste caso, protagoniza a cena em relação à experiência de pesquisador, à autoria do texto e à escrita que produz para reter a narrativa e comunicar um conhecimento que

¹ Blog: Bagagem Cultural: disponível em: <<https://bagagemcultural.net/quem-somos/>>. Acesso em: 15 set. 2021.

² Canal Bagagem Cultural, no YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCOBiL-kSscwVv5hQ6sGaF3A>>. Acesso em: 15 set. 2021.

considera válido. É sujeito em três perspectivas, portanto”. De fato, ao reler e (re) escrever este texto, pude perceber que a escrita do memorial de formação é um processo resultante da rememoração reflexiva de fatos e que acaba produzindo a ressignificação de aspectos da própria narração/vida (Abrahão, 2011). Neste viés de uma escrita (auto) reflexiva é que revelo minhas experiências formativas e convido o leitor a conhecer quem escreve este texto.

Na redação do memorial, creio ser importante considerar o sujeito, sua singularidade e sua bagagem cultural, então penso que esse é um bom ponto de partida. Decidi compartilhar fatos marcantes da minha vida para que quem me lê entenda o motivo da minha investigação atual e o que, de fato, me levou a voltar aos bancos escolares e desejar tanto participar de um programa de Pós-Graduação em Educação para continuar pesquisando sobre o trabalho dos professores/as da Educação de Jovens e Adultos.

O ano de 1977 marca o início dos processos formativos em minha vida, no meio familiar. Nasci na cidade do Rio de Janeiro, neta de analfabetos, filha de um militar da Marinha e de uma professora. Meu pai (Edalmo) precisou trabalhar muito cedo e, por isso, foi aluno do supletivo (hoje conhecido como EJA) e só conseguiu ingressar na universidade, após os seus 40 anos, para fazer o curso de Direito. Minha mãe (Shirley) formou-se em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e fez especialização em Planejamento e Técnicas de Ensino. Trabalhou em colégios estaduais do Rio de Janeiro por 25 anos e iniciou a sua carreira atuando como supervisora da Campanha Cruzada ABC (Ação Básica Cristã), entidade educacional para a educação de analfabetos, no final da década de 1960, em Itaperuna, Rio de Janeiro. Atualmente, meus pais estão gozando da aposentadoria.

Eu não nasci sozinha, estive acompanhada da minha irmã gêmea (Patrícia) desde o ventre materno e com ela aprendi que a cooperação era a maneira mais harmônica de se viver. Quando cheguei à minha primeira casa, fui recebida pela minha irmã mais velha (Alessandra), que quase enlouqueceu ao ver dois bebês ao invés de um. Após três anos, a família estava completa com a chegada da irmã caçula (Danielle). Pai, mãe e quatro filhas! Assim sendo, o lar foi o meu primeiro espaço formativo. Com a convivência familiar aprendi valores como amor, respeito, fé, mutualidade, entre outros.

Como diz Morin (2000, p. 38), “[...] o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional”. Essas multífaces fazem de todo indivíduo um ser complexo, com várias dimensões que o afetam em um processo de formação contínuo. Sendo assim, ser integrante de uma família numerosa trouxe momentos de colaboração, conflito, disciplina e apoio, que se resumem em fortes traços do processo de formação, que marcaram minha vida no espaço familiar.

Em meio a descobertas do mundo e a relação com as pessoas ao meu redor, outros espaços me foram apresentados, os quais passaram a fazer parte do meu cotidiano e que nunca mais deixei de frequentar.

Após o lar, o segundo espaço formativo que conheci foi a igreja. Meu pai é de origem católica e minha mãe, evangélica. Com a chegada das filhas, eles resolveram que nós acompanharíamos a minha mãe à igreja. Por isso, desde pequena, eu frequento uma Igreja Batista. Com as histórias bíblicas que eram lidas para mim e para as minhas irmãs, em casa e na igreja, aprendi o valor do ser humano na criação de Deus e aprendi sobre o respeito à diversidade. Ouvindo sobre Jesus, o Filho de Deus, aprendi (e tenho aprendido) sobre a importância dos relacionamentos e sobre a relevância de ordenar os nossos amores - amar a Deus sobre todas as coisas e ao meu próximo assim como eu me amo – para a preservação da minha integridade emocional/espiritual/social.

O contato frequente com livros, dicionários, jornais, revistas, e ver que meus pais ascenderam profissionalmente graças aos estudos, me impulsionava a estudar ainda mais. Nunca fui forçada a ir para a escola, essa rotina já fazia parte da minha vida e era um prazer conviver com os colegas, com os professores/as e com os livros.

Pensando em como me tornei professora, recordo-me que foi um processo de descoberta e de encantamento com a profissão. A Língua Inglesa era a minha matéria favorita na escola. Comecei com 12 anos estudando Inglês não só no colégio, como também em um curso de línguas. Quando terminei o 2º. Grau (atual Ensino Médio) eu queria muito continuar os estudos e fazer uma graduação, só não sabia em que área.

Chegou o ano de ir para a faculdade e eu ainda não tinha ideia de qual curso escolher. Então, orientada pelo meu pai, que fez Direito, escolhi a mesma opção, pois o meu objetivo primeiro era prestar concursos e ser uma servidora pública, porém não fui aprovada. No ano seguinte, entendi que eu precisava fazer um curso que eu realmente gostasse. Foi assim que eu, incentivada pela minha mãe, professora de um colégio público estadual, escolhi estudar Inglês na Universidade, a princípio pensando em ser secretária bilíngue. Porém ao fazer o curso de Letras na FFP/UERJ, no período de 1996 a 1999, uma faculdade totalmente voltada para a formação de professores/as e comprometida com a qualidade da educação pública, voltei à sala de aula da Educação Básica. O meu estágio se deu em uma turma da EJA, no período noturno, na mesma escola onde eu estudei. Ali presenciei aulas com alunos/as de diversas idades, entre jovens, adultos e idosos, e pude concluir que eu estava no caminho certo. Esqueci o sonho primeiro de ser secretária bilíngue e pude compreender que seria muito mais útil e mais

realizada em uma sala de aula da escola pública. Percebo que traçamos os nossos percursos, por meio das pequenas escolhas que vamos fazendo ao longo da vida.

No período da faculdade, atuei como bolsista de iniciação científica no projeto “Dicionário Brasileiro de Fraseologia”, orientada pelo saudoso professor doutor José Pereira da Silva. Apresentei e publiquei trabalhos sobre o andamento da pesquisa em Congressos Nacionais de Linguística e Filologia entre 1997 e 1999.

Desde então, ser professora-pesquisadora faz parte da minha rotina. Como já relatei, a minha pesquisa atual está totalmente conectada com o meu cotidiano laboral na EJA e nasceu do meu desejo de continuar investigando processos formativos de professores/as de Inglês para essa modalidade, que é tão estimada por mim desde o tempo do estágio na formação inicial. Foi nesse período de observação de uma aula na EJA que se deu a minha escolha pela profissão docente e essa decisão foi se concretizando durante o curso de Letras, na FFP/UERJ.

Nesse estágio de observação na EJA, encontrei uma turma numerosa e barulhenta, cheia de jovens, adultos e idosos reunidos em um só espaço. Percebi, assistindo à aula da professora e observando a turma, que eu poderia ser feliz sendo professora de Inglês.

Sobre esse tempo precioso de estágio, onde o estudante de licenciatura volta à sala de aula da Educação Básica para observar as aulas de outro/a professor/a em uma situação real de ensino aprendizagem, Flávia Oliveira (2021) pontua que:

O estágio tem como objetivo auxiliar o graduando a articular conteúdos teóricos com a prática pedagógica. Ele fornece também a chance de observar, planejar e lecionar aulas em um movimento de ação-reflexão-ação, desenvolvendo no graduando competências para mobilizar habilidades e conhecimentos para atuação em situações reais de ensino aprendizagem (p. 1031).

Dessa feita, o graduando fica exposto à realidade da escola atual e pode observar os desafios de uma escola real e não uma sala de aula idealizada por ele. Com a observação do contexto escolar, espera-se que a teoria e a prática se juntem e se conectem na mente do estudante, de modo que novas posturas sejam formadas e alguns paradigmas sejam desconstruídos.

É comum ouvirmos dos futuros professores, principalmente nas disciplinas de estágio, que o curso de formação é muito teórico e que o discurso acadêmico proveniente de pesquisa é, em geral, diferente do discurso e ações dos professores em sala de aula, principalmente nas escolas públicas. Quando esses professores iniciam a fase de regência nas escolas, tendem a sentir um choque e a achar que as teorias estudadas no curso não dão conta da realidade, problemas e dificuldades comuns no contexto escolar público brasileiro, caracterizado por falta de recursos e falta de motivação para ensinar e aprender a Língua Inglesa (Ribas, 2016, p. 1039).

Concordando com Fernanda Ribas, preciso confessar que senti um choque no primeiro dia como professora e que a realização com a profissão não veio com o primeiro emprego. Na ocasião, encontrei uma turma com mais de 50 adolescentes, do primeiro ano do Ensino Médio - Regular, reunidos em uma sala de aula de uma escola privada. Lembro-me que elaborei uma aula interessante e para executá-la pedi aos alunos/as para fazer uma grande roda, pois havia acabado de aprender na FFP/UERJ que precisávamos pensar em uma escola onde todos pudessem se enxergar, onde o espaço estivesse propício para o diálogo, a começar pela roda de conversa que é a disposição ideal do mobiliário escolar para esse tipo de atividade.

Porém, o meu entusiasmo pedagógico foi interrompido pelo som de apitos que vinham do corredor, seguido de gritos para parar com a “bagunça”. Lembro-me dos meus alunos/as sentando-se imediatamente e, eu, assustada, no meu primeiro dia de aula como professora, permaneci de pé e com autoridade de iniciante, virei-me para o inspetor que havia apitado e disse: *“Pois não! Eu sou a nova professora de Inglês, em que posso ajudá-lo? Quer dar algum recado?”* Ele imediatamente desculpou-se e informou que não era comum naquela escola trocar o mobiliário de lugar e pediu para confirmar com a coordenadora. Minha atitude foi de espanto e de total desânimo, fui para casa pensando se não deveria mudar de profissão, já que ali não poderia desenvolver algo em que eu acreditava.

Minha frustração se acentuou, pois aprendi nas aulas voltadas para o campo da Educação (Sociologia, Filosofia, Didática, Metodologia e afins) que para proporcionar o diálogo é importante ver o outro nos olhos para assim pensar menos em si e enxergar outra realidade e poder perceber o outro através da escuta. A roda de conversa facilita o exercício de ver/ouvir o outro com sua bagagem cultural e pode proporcionar, com isso, o respeito às diferenças e às escolhas das pessoas que convivem conosco. De fato, a escola precisa ser repensada, como advogam Nóvoa e Vieira (2017, p. 27), “[...] a estrutura tradicional da sala de aula, com um professor/a de pé dando a matéria a uma turma de alunos sentados, já não faz sentido”.

A escola, como espaço formativo, pode ser um lugar propício para a troca de amorosidade que Freire (2013) defendia. Amor que pode ser concebido e mantido pelo respeito, não só o amor como ação e reação de pessoas que pensam parecido, mas amor como movimento de sair de si, do conforto das próprias ideias para exercitar a escuta amorosa que leva à empatia por meio das experiências que o outro traz para a roda e que podem ser transformadoras. Pois o ato de falar de si em um ambiente de escuta amorosa transforma não só quem fala, pode mudar também o jeito de quem escuta, na medida que este tem a possibilidade de enxergar as outras realidades em seu entorno. Ou seja, micro transformações podem propagar macro mudanças na sociedade.

Quando afirmei que ‘a escola, como espaço formativo, pode ser um lugar propício para essa troca de amorosidade’ quero, com isso, dar ênfase ao verbo ‘poder’ como indicativo de possibilidade, pois o/a professor/a, inúmeras vezes, esbarra com a prática dura e engessada de pessoas/instituições que se recusam à inovação, como foi o caso desse espaço específico em que eu iniciei oficialmente a profissão docente. Essa primeira experiência, apesar de desfavorável ao ensino, de forma alguma me fez desistir. Percebi que, apesar das adversidades, é possível plantar sementes de conhecimento, de esperança, de justiça, de amor e de encantamento pela vida.

Enquanto eu trabalhava na escola particular, fiz Pós-Graduação *lato sensu* em Língua Inglesa, na FFP/UERJ, no período de 2000 a 2001, com a orientação da professora doutora Vera Lúcia Teixeira da Silva. Pesquisei estratégias de leitura como ferramenta importante para professores/as de Língua Inglesa que atuam em escolas com turmas numerosas. Ficou marcado em minha memória que “a escola deve fazer uso de meios de instrução em Língua Estrangeira adequados ao seu contexto, que reflitam habilidades em línguas estrangeiras socialmente justificáveis e que estimulem a consciência crítica” (Moita Lopes, 1996, p. 76).

Apesar de eu ter vivido outras experiências negativas com a docência, não desisti da profissão. Passado esse período, fui morar na cidade de Campos dos Goytacazes, no Rio de Janeiro. Em 2003, fiz concurso para trabalhar na rede municipal de lá e permaneci por cinco anos trabalhando com adolescentes do Ensino Regular – Fundamental II, e também na EJA. Desde então, procuro materializar as ideias que são o resultado da minha formação inicial e continuada, em aulas mais significativas para os meus alunos/as. Exercícios, vídeos, atividades, oficinas que são fruto de conversas com colegas e a partir da necessidade dos estudantes. Como diz Nóvoa (1992, p. 14), “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”. Percebo que o meu olhar crítico e investigativo em relação à EJA vem desde a época do estágio. Nas palavras de Paulo Freire,

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).

Nessa época, quando trabalhei em Campos dos Goytacazes, participei de vários seminários, congressos, oficinas e palestras, todos promovidos pela Secretaria de Educação daquele município. Foi um tempo de muita reflexão e de aquisição de novos saberes. Porém, ao retornar à sala de aula, a frustração chegava, pois, alguns conhecimentos adquiridos eram

muito difíceis de serem colocados em prática. A falta de material como o livro didático de Inglês para apoio e a ausência de uma máquina fotocopadora eram os problemas que mais me deixavam angustiada.

Nesse tempo, eu trabalhava em uma escola na zona rural de Campos, onde parte dos alunos/as já chegavam cansados, pois além dos serviços domésticos, ajudavam seus pais na plantação e colheita da cana de açúcar. Motivá-los sem o material apropriado era um grande desafio. Eu compensava essa falta levando recursos didáticos, tais como figuras, objetos, canções e usando jogos para promover o aprendizado.

Ainda morando em Campos dos Goytacazes, fui convidada a ensinar Inglês para as crianças do Fundamental I, em um conceituado colégio da rede privada daquela cidade. Porém, depois de alguns meses de trabalho, percebi a inutilidade dos meus serviços ali. Encontrei turmas com maioria esmagadora de alunos/as já fluentes em Língua Inglesa, deparei-me com um material didático importado de nível excelente, porém com grau de dificuldade muito baixo para os alunos/as daquele colégio. Eram estudantes de classe alta, cujas férias eram, em geral, no exterior, que estudavam em uma escola na qual um dos passeios promovidos era uma visita ao parque de diversão *Disneyworld*, nos Estados Unidos da América, para a prática da língua e sociabilidade. Enfim, aquele, definitivamente, não era o meu lugar.

Foi então que, no fim de 2004, após saber do resultado do concurso e ser convocada para lecionar em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro, eu imediatamente pedi demissão daquele colégio particular. Hoje vejo que foi uma decisão acertada. Sinto-me útil trabalhando com alunos/as da escola pública, ensinando meus alunos/as a ler, escrever, ouvir e falar em uma língua estrangeira. Gosto de ver o brilho no olhar quando levo um texto ou uma frase de alguém famoso ou uma música que eles apreciam. Percebo-me adequada para aquele ambiente, pois posso ser ponte para aquisição de novo vocabulário, de novas estruturas frasais e de aprendizado de uma nova cultura.

Passados alguns anos, minha vida tomou novos rumos e fui morar na cidade de Niterói, RJ. Consegui transferir minha matrícula da rede estadual, porém continuava trabalhando na rede municipal de Campos, de forma que foram dois anos de estrada, dormindo em pensão duas noites por semana para cumprir o meu horário de trabalho. Até que a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro abriu um novo concurso e, em 2009, pedi exoneração da minha matrícula do município de Campos e ingressei na segunda matrícula do Estado do RJ. Foi então que passei a desfrutar de qualidade de vida, pois as duas escolas da rede estadual em que eu passei a trabalhar ficavam perto da minha casa.

Sempre procurei ser aluna, de modo que participei de muitos cursos de formação docente ao longo da minha carreira profissional, em busca de atualização. Mesmo quando não estava inscrita em algum curso formal, procurava atualizar-me participando de aulas de conversação em Inglês junto com algumas colegas professoras para aprimorar a Língua que leciono.

Percebo também que ser professora é ter escuta atenta, é mediar o compartilhamento de saberes, é proporcionar o diálogo, é ensinar e aprender, ou seja, é ser agente transformador. “Só por meio da prática reflexiva o professor poderá alcançar o domínio da complexidade e da imprevisibilidade, que é o que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula” (Celani, 2008, p. 39).

Durante a graduação (1996-1999) e a especialização em Língua Inglesa (2000-2001), na FFP/UERJ, eu não fiz nenhuma disciplina específica sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Somente anos mais tarde, durante o Mestrado em Educação (2016-2017), na FFP/UERJ, quando resolvi cursar uma disciplina externa, na Universidade Federal Fluminense (UFF), é que pude participar de uma disciplina totalmente voltada para a EJA. Ali, tive contato direto com as diretrizes para a EJA, estudei autores que versavam sobre os sujeitos da EJA e o modo de ensino diferenciado para esse público. Estudar especificamente a modalidade em que atuo trouxe um novo olhar para esse público, fiquei mais atenta às reais necessidades dos estudantes e até o meu jeito de explicar os conteúdos passou a ser mais prático, objetivo e direcionado.

Fontoura (2019, p. 298) salienta que mesmo depois de formados continuamos alunos/as, “somos alunos sim por um longo período de nossas vidas e vamos acumulando saberes na área pela observação, seja para fazermos igual ou diferente do que vivemos; não somos ‘vasos vazios’, temos ideias e crenças quando chegamos aos espaços formativos”.

Na EJA, atendo alunos/as de diversas faixas etárias, muitos chegam à escola cansados do trabalho, outros chegam contando os dilemas da vida cotidiana corrida que os fazem, por vezes, pensar em desistir dos estudos; outros estudantes têm deficiências e precisam de atenção ainda mais específica. Os desafios do ensino com os sujeitos plurais da EJA têm me instigado a procurar formas diversas de abordagem para ensinar os conteúdos. Como lembra Fontoura (2019, p. 298-299), “é necessário que conheçamos o que vamos ensinar e saibamos como organizar esses conteúdos, daí a importância de um trabalho com uma didática significada, contextualizada e refletida”.

No mesmo ano em que entrei para o Mestrado (2016) eu comecei a trabalhar na Rede que oferece ensino semipresencial para a Educação de Jovens e Adultos, na Unidade CEJA-Niterói. O meu atendimento aos alunos/as é feito de forma individualizada na maior parte do

tempo. Nos primeiros meses, enfrentei o desafio de compreender as duas plataformas de trabalho dessa Rede que são: Sistema de Controle Acadêmico – SCA (onde a presença e as notas dos alunos/as são lançadas) e o CEJA-Virtual (onde estão as apostilas e os vídeos, local de envio e recebimento de mensagens dos alunos/as, professores/as e ou coordenadores). No início, enquanto trabalhava, eu aproveitava o tempo entre um atendimento e outro para ler e conhecer a fundo o material de Inglês da Rede CEJA a fim de facilitar o ensino para os diversos alunos/as que chegam à minha sala. Ora um aluno que está no 6º ano, ora no 9º ano, ora na 3ª série do Ensino Médio.

Meu cotidiano laboral no CEJA-Niterói pode ser descrito da seguinte forma: após chegar à sala de Inglês e ligar o computador, abro as duas plataformas (SCA e CEJA Virtual), verifico se há mensagens, oriento os alunos/as na plataforma, faço o atendimento presencial tirando dúvidas dos estudantes, corrijo provas e lanço notas no sistema.

Além do ensino individualizado, aulas coletivas também são oferecidas aos estudantes com o nome de ‘oficinas’, que são encontros, onde alunos/as de todas as idades e séries se reúnem em uma única sala para uma aula coletiva. Em uma oficina o/a professor/a tem liberdade para escolher o que apresentar, ele pode ensinar um conteúdo específico de maior dificuldade para os alunos/as, pode levar um filme seguido de debate ou pode convidar um profissional de fora do ambiente escolar para dar uma palestra sobre algum assunto relevante, como “prevenção ao câncer de mama”, por exemplo. Antes da pandemia da covid-19, eu utilizava e adaptava em algumas oficinas o material intitulado: “*Sing and Think*” (Sardinha, 2017). Material fruto de pesquisa de Mestrado voltada para o desenvolvimento do letramento crítico por meio de atividades multimodais com os alunos/as da EJA. Ao pensar no tema para abordar nesse tipo de atividade, percebo que é fundamental considerar a bagagem cultural do aluno, pois

[...] ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. [...] Partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer (Freire, 2013, p. 68).

Somos seres plurais e precisamos reconhecer, respeitar e celebrar a diversidade dos ambientes em que estamos inseridos, e a sala de aula da EJA é um exemplo típico dessa pluralidade, constituindo espaço propício para a concretização do entendimento de que ensinar é compartilhar conhecimentos, pois o conteúdo sozinho, como diz Cavalcanti (2013, p. 224), “[...] está desvinculado da vida em sociedade, do contexto sociocultural e histórico. É árido, desinteressante e tedioso”. Nesse viés, ao escolher o tema para a aula coletiva (oficina), eu

entendo que o meu papel de professora é formar cidadãos conscientes por meio do ensino dos conteúdos de Inglês.

Após uma oficina, o tempo do compartilhamento com os demais professores/as e coordenadores, que perguntam interessados como foi a aula coletiva, faz com que o movimento do contar a experiência se transforme em um ato formativo, pois dispara-se, com isso, um processo de (auto) avaliação interna dos pontos positivos e dos pontos que precisam ser melhorados. Como lembra Nóvoa (1992, p. 15), “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a "sua" vida, o que no caso dos professores é também produzir a "sua" profissão”.

A partir de 2016, no curso de Mestrado Acadêmico, aprofundei os estudos na linha de pesquisa: *Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas*. O objetivo da dissertação foi investigar os processos formativos de professores/as egressos do curso de Licenciatura em Letras-Inglês da FFP/UERJ que atuavam na Educação de Jovens e Adultos, na rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro. O intuito foi compreender como tais profissionais cuidavam da própria gestão do conhecimento, além de verificar os espaços formativos que eles acessavam para tal prática.

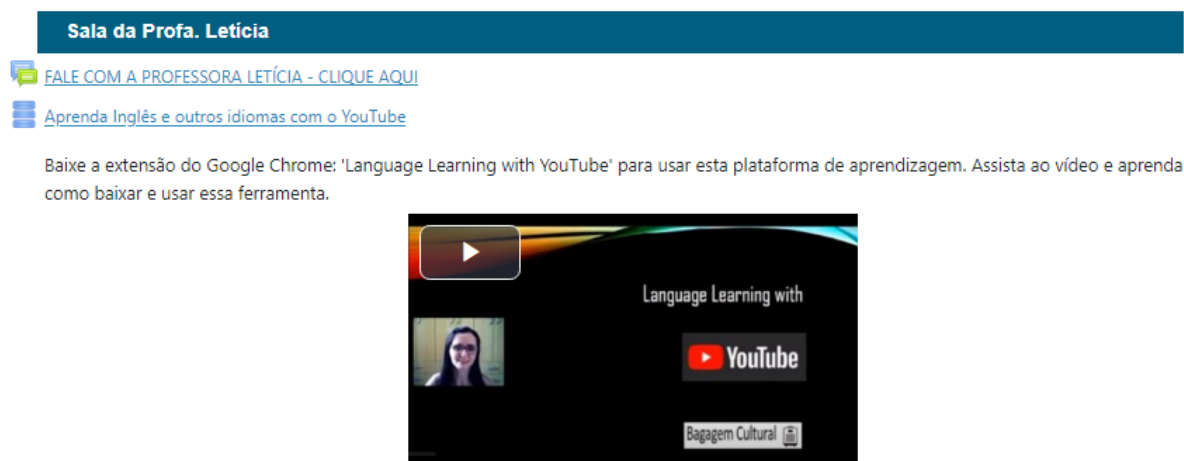
Enquanto eu cursava o Mestrado em Educação, nos anos de 2016/2017, estive envolta por uma grande caixa de espelhos. Diante de uma tela de computador, pude lembrar os momentos formativos da infância, da adolescência e da juventude vividos em diferentes espaços e com pessoas distintas que marcaram a minha trajetória. Foram dois anos, alargando as fronteiras do conhecimento e percorrendo, com temor, o caminho da escrita, simultaneamente, acadêmica e de mim, que ora se confundem e se interconectam a ponto de uma deixar sua marca na outra, caso quisesse separá-las.

Durante esse tempo, além das disciplinas e do trabalho com os alunos/as nas duas escolas, eu publiquei artigos e participei de eventos para divulgar a pesquisa com os professores/as de Inglês, egressos da FFP/UERJ, que trabalhavam com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Em 2018, com a parceria da minha irmã, Professora Mestre Patrícia Miranda Medeiros Sardinha, iniciamos o Blog: <https://bagagemcultural.net/> onde compartilhamos nossas publicações, roteiros de viagens, indicações de livros entre outros conteúdos. No ano seguinte, em 2019, lançamos o canal do *YouTube*, chamado Bagagem Cultural, em que disponibilizamos vídeos curtos com dicas de como estudar Inglês, dicas de Língua Portuguesa, reflexões, entre outros assuntos. Durante o meu cotidiano laboral no CEJA-Niterói, eu atualizo a minha sala de

aula virtual com vídeos que produzimos no nosso canal a fim de direcionar os estudos dos alunos/as.

Figura 1 - Sala de Aula Virtual – Prof^ª. Letícia, CEJA-Niterói



Legenda: Print da Plataforma CEJA-Virtual. Acesso em: 14 dez 22.
Fonte: A autora, 2022

Alguns meses depois, em 2020, em meio às transformações na maneira de ensinar e de nos relacionar com os alunos/as, provocadas pelo distanciamento social imposto pela pandemia da covid-19, e ainda com a curiosidade aguçada e com o desejo de continuar contribuindo com o campo da Formação Docente para a Educação de Jovens e Adultos, nasceu em mim o desejo de voltar à Universidade para fazer o curso de Doutorado em Educação.

Nesse período de apreensão mundial, nos anos de 2020 e 2021, a pandemia deixou os brasileiros em estado de constante alerta e fez com que os professores/as de todo o Brasil, acostumados com tecnologia ou não, começassem a preparar atividades e vídeos para postar em plataformas digitais.

Nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro não foi diferente. A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) disponibilizou a chamada ‘Jornada de Educação *On-line*’ (JEO I e II), assim que começou o ensino remoto, oferecendo aos docentes da rede cursos *on-line* (não obrigatórios) para auxiliar os/as professores/as no uso das ferramentas digitais e, principalmente, na utilização da plataforma *Google Classroom*.

Cabe ressaltar que professores/as e alunos/as da Rede CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) não sofreram tanto com o isolamento social, pois, mesmo antes da pandemia, já utilizavam a plataforma digital Moodle chamada CEJA-Virtual, que foi desenvolvida pela Fundação - Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação-Cecierj) e o seu uso foi intensificado com a pandemia, de forma que todo contato

entre professores/as e alunos/as e o acesso ao material de estudo e de avaliação passaram a ser realizados exclusivamente pela plataforma CEJA-Virtual. Porém, foi difícil constatar que a maioria dos/as alunos/as que acessavam a plataforma era de jovens. Os adultos com mais idade e os idosos tiveram muita dificuldade de acesso, ora pela falta de um dispositivo tecnológico, ora por não terem familiaridade com a tecnologia.

Apesar de atípicos, 2020 e 2021 foram anos de muito aprendizado. Com a participação na JEO I, descobri uma ferramenta digital gratuita chamada *EdPuzzle*, com a qual é possível preparar vídeos interativos. Algumas de minhas aulas remotas durante esse período de isolamento foram produzidas nesse site e o link dos vídeos disponibilizados na plataforma *Google Classroom* para os meus alunos/as do C. E. Cons. Macedo Soares.

Tive a oportunidade de comentar com os colegas professores/as da Rede CEJA sobre essa ferramenta digital para a produção de vídeos interativos ao escrever para eles no fórum “Compartilhando experiências”, na sala de discussão para professores/as de Língua Inglesa, dentro da plataforma CEJA-Virtual. Nesta oportunidade, fui convidada a fazer um tutorial de como produzir vídeos interativos usando a ferramenta *Edpuzzle* e compartilhar esse tutorial em um dos encontros virtuais bimestrais. Os coordenadores e dinamizadores de área ficaram muito motivados com essa ferramenta e eu fui convidada para apresentar esse tutorial, com o título: “*Edpuzzle*: ferramenta digital para a produção de vídeos interativos”, no “CEJA em Cena - 1º Encontro de Professores e Gestores da Rede CEJA”, no dia 07 de outubro de 2020³.

Além dessas experiências, no início de 2020, participei do curso de extensão *on-line* promovido pelo Colégio Pedro II chamado: “*Gravação de videoaulas para professores*” e do curso oferecido pela PUC do Rio Grande do Sul, cujo título é “*Competências Profissionais, Emocionais e Tecnológicas para Tempos de Mudança*”, com os professores Leandro Karnal e Luiza Helena Trajano.

Em 2021, após a aprovação na seleção para o Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da FFP/UERJ, passei a participar do Grupo de Pesquisa: Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas, conhecido como Grupesq, dirigido pela professora doutora Helena Amaral da Fontoura. Sobre o grupo, faço minhas as palavras de Laís Pinheiro (2022, p. 79-80) quando escreveu:

Nosso grupo de pesquisa é pura luz, não por acaso, o logotipo escolhido para representá-lo é um girassol, uma flor que carrega em sua essência a busca pela luz,

³ *Link* do 1º. CEJA em Cena. A partir de 1h 41min está a comunicação intitulada: “*Edpuzzle*: ferramenta para produção de vídeos interativos”, apresentada por Letícia Miranda Medeiros. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watchCEJAemcena07out20>>. Acesso em: 19 out. 2021.

que apresenta uma emanção solar que encanta, alegre e aquece os corações, as almas e as mentes. Entretanto, as associações não param por aí, essa é a flor preferida da Helena Fontoura, que tem alma de girassol que ilumina.

Nesse grupo, encontrei professores/as apaixonados pela profissão e que trazem relatos lindíssimos de como cuidam de si, dos outros e de como se movem para promover ações educativas significativas para os seus alunos/as.

Nos encontros do Grupesq, a professora Helena tem como prática, após o estudo de teóricos como Morin (2020); Gatti (2021); Josso (2012); Nóvoa (2019); entre outros, passar tarefas reflexivas escritas com o intuito de nos fazer lembrar os tempos de estudante da escola básica, ou de descrever experiências marcantes com algum professor/a. Ao executar uma dessas tarefas, pude escrever uma carta homenageando a minha professora de Língua Portuguesa do tempo da escola, que muito rígida e comprometida, fez-me aperfeiçoar a escrita por meio de seus comentários ao meu texto. A carta que eu escrevi à querida professora Eliane Costa, que me deu aula no 2º grau (agora nomeado de “Ensino Médio”), foi publicada no capítulo “Cartas a professores e professoras que nos marcaram”, que está no *e-book: “Escritas de professores e professoras em formação: movimentos construtivos da docência”*, organizado pela Professora Helena Fontoura. Além da minha carta (Medeiros, 2022 c, p. 205-206), nesse livro digital estão presentes textos que descrevem os processos formativos de vários professores/as que compartilham práticas e expressam sentimentos afetuosos pela escola e pela arte do ensino.

As disciplinas do Doutorado me fizeram rememorar os tempos da escola básica e essas memórias trouxeram à minha consciência a professora que não quero e aquela que desejo ser. A disciplina obrigatória “Questões contemporâneas da Educação” me ajudou a pensar a (des) valorização do/a professor/a. A turma de 2021 do Doutorado em Educação reuniu textos para formar o e-book (no prelo) organizado pelas professoras Márcia Alvarenga e Sonia Câmara. O título do meu capítulo é “Em meio à insatisfação, um encontro com a esperança nas vozes de professores/as da EJA em formação”. Nesse texto, demonstrei que apesar dos baixos salários, da estrutura precária da escola e dos poucos encontros pedagógicos tão necessários para a troca de saberes e experiências dentro da escola, os/as professores/as encontram valor em sua profissão, pois acreditam no trabalho que realizam e buscam aperfeiçoamento de suas práticas a partir do contato com seus alunos/as.

A disciplina “Pesquisa narrativa (auto) biográfica em educação e formação de professores/as” foi ministrada por sete professores/as de instituições diferentes do Brasil e de Portugal (Conceição Leal da Costa – Universidade de Évora, Portugal; Guilherme do Val Toledo Prado – UNICAMP; Inês Ferreira de Souza Bragança – UNICAMP e FFP/UERJ;

Mairce da Silva Araujo – FFP/UERJ; Maria Helena Menna Barreto Abrahão – Universidade Federal de Pelotas; Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco – Universidade da Beira Interior, Portugal; Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira – Universidade do Minho, Portugal) e uma turma com mais de sessenta alunos/as pós-graduandos de várias universidades, no segundo semestre de 2021. Com a ementa que percorria a abordagem de pesquisa narrativa (auto) biográfica: trajetórias e dispositivos teórico-metodológicos no campo das ciências humanas e sociais e na formação de professores/as, entre outros temas, pude, mais uma vez, lembrar como as nossas experiências escolares nos marcam e nos formam. Parte das minhas reflexões durante essa disciplina compõe este memorial e foram registradas em um vídeo⁴ que apresentei para a turma.

Também no segundo semestre de 2021, cursei uma disciplina intitulada “Tópicos Especiais em Educação”, cuja ementa versava sobre temas contemporâneos dos debates no campo da Formação de Professores e dos Currículos, com foco no trabalho das pesquisas com narrativas, com as professoras Helena Amaral da Fontoura e Alexandra Garcia. Durante as aulas, as professoras proporcionaram o compartilhamento de experiências e propuseram debates sobre nossa prática, os quais muito contribuíram para refletir sobre o nosso fazer pedagógico, percebi que o intuito das aulas era o de motivar-nos a tomar um posicionamento crítico frente aos desafios da sala de aula, da pesquisa que temos feito e da própria formação docente.

Ao revisitar os textos de Freire (2013) e Josso (2020) percebi que os artigos reflexivos e formativos que (re) lemos não podem ser considerados “mais do mesmo”, e sim os “mesmos trazem mais”, pois no momento da releitura eu sou outra pessoa, não sou mais a mesma. Os textos de Nóvoa e Vieira (2017), de Josso (2020) e de Freire (2013) marcaram-me pelo tema do “essencial”. Penso que a essência da formação docente está na cooperação, na formação contínua, no respeito mútuo, na complexidade e, principalmente, na percepção da nossa incompletude que é a marca do ser humano e também da nossa profissão.

No segundo semestre de 2022, encerrei o ano cursando a disciplina oferecida pelas professoras Nilda Alves e Noale Toja, “Educação, linguagens e tecnologias”. Ao conduzirem os diálogos nos/dos/com os cotidianos, as professoras proporcionaram conversas sobre temas relevantes para a formação docente com o auxílio de textos e filmes e envolveram toda a classe com o entendimento de que as redes educativas que formamos também nos formam. Com as conversas, consolidei a ideia de que produzimos conhecimento com a ajuda de muitos outros.

⁴ Vídeo – Memorial de Formação. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SkxRzaudyAw>>. Acesso em: 12 set. 2023.

As redes educativas de que participamos instigam esse movimento de troca de saberes e de produção. A partilha de experiências constitui o fundamento de uma formação potente, pois as redes educativas ajudam a pensar o currículo com as pessoas e com as escolas, tendo em vista uma formação democrática. Nesse viés, urge pensar a formação docente por meio de conversas sobre o que acontece/aconteceu na escola (Alves, 2019).

Outro ponto alto das aulas dessa disciplina foi o tema da escrita, dentre as quais destaco duas propostas de avaliação. Em uma houve o resgate das memórias por meio da produção de um conto de escola em que relato uma experiência do tempo em que eu estudava com minha irmã gêmea e a professora suspeitava que nós colávamos (Medeiros, 2022 a) e a outra foi a escrita de um artigo curto para o jornal digital em que eu trouxe reflexões acerca do currículo produzido na Rede CEJA, cujo título é: “Oficinas na Rede CEJA” (Medeiros, 2022 b). O ato de escrever proporciona conjugar a pesquisa com aprendizado e faz parte do processo formativo docente. Escrever as práticas nos faz perceber nuances ocultas, ajuda a colocar em evidência o que se faz como prática pedagógica e revela pontos de melhoria ou constatação de que se está no caminho certo. Nesse sentido, a narrativa é formação e aprendizado. Narrar é importante, pois faz refletir e permite conduzir a uma possível direção de mudança.

Com essa escrita memorativa, percebo que apesar de ser professora de Inglês e atuar há mais de duas décadas no Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos, não gosto de afirmar que a profissão docente é a minha identidade, pois esta função social constitui uma parte significativa de quem eu sou, mas não me define plenamente. Certamente, trabalho naquilo que eu gosto e carrego para o ofício as minhas características pessoais. Sou professora, sou pesquisadora, mas também sou mulher, sou filha, sou irmã, sou amiga, sou esposa, sou cristã, enfim, sou a reunião de todas essas funções que exerço na sociedade.

Prefiro me definir pelo que sou, ou seja, pelos atributos que apresento, quer sejam pontos fortes ou fracos (costumo chamar os pontos fracos de áreas de melhorias), pois observo que, em todas as funções sociais que exerço, as mesmas características vão comigo. Como disse o Rei Salomão: “Assim como a água reflete o rosto da gente, o coração reflete o que a pessoa é.” (Provérbio 27,19). Vejo-me como uma mulher muito amada e procuro ser amorosa, organizada, paciente, leal, justa, transparente e que carrega um coração ensinável. Apesar de já ter passado dos 45 anos, eu ainda luto para melhorar algumas imperfeições, entre elas a insegurança de falar para um público desconhecido e a necessidade de validação (ouvir um *feedback* positivo ou negativo) para continuar um serviço ou para aperfeiçoá-lo. De fato, eu, assim como todos os seres humanos, estou sempre aprendendo, estou envolta em um contínuo processo formativo.

Assim como observo que há mulheres que ‘não são mães’ apesar de ‘terem filhos’, pois elas não assumiram a responsabilidade da formação deles, percebo que, para fazer a diferença na vida de outras pessoas, o/a professor/a precisa ‘ser’ na profissão. Aqui, enfatizo o “ser” em detrimento do “ter”. Não basta ter uma turma recheada de alunos/as, ter o conteúdo em mente, ter um quadro branco/piloto, ter recursos audiovisuais, entre outros. Antes, é preciso aprender a ‘ser’. O ‘ser’ ao qual me refiro implica na responsabilidade com a profissão e com o outro (com alunos/as e com colegas).

Ser professor/a, para além de ter alunos/as e recursos para o ensino, é respeitar o valor da vida humana em formação e, por isso, é estar sempre consciente de que as palavras e as atitudes são poderosas e podem atingir positiva ou negativamente alunos/as e colegas. Como disse anteriormente, o ‘ser’ é para além da função social que se exerce, pois o que somos envolve todos os atributos que temos e que carregamos conosco. De modo que o/a professor/a leva todos esses aspectos da sua ‘ser humanidade’ também para a sala de aula.

Logo, quem quer ser ou quem já é professor/a precisa desejar passar, conscientemente, por constante desenvolvimento do seu próprio ser, pois a profissão docente é dinâmica e requer amorosidade, compreensão, organização, paciência, boa dose de senso de justiça e de responsabilidade com o outro. Essas e outras características não nascem com o/a professor/a, precisam ser desenvolvidas ao longo do magistério e extrapolam a profissão. Desse modo, a constituição de um/a professor/a é baseada em formação contínua. O aperfeiçoamento do nosso ser na profissão acontece ao longo da vida, mediante interações relacionais.

Observo também que todas essas características de quem eu sou estão intrinsecamente ligadas às minhas relações interpessoais. E novamente cito o rei conhecido como o mais sábio do mundo: “As pessoas aprendem umas com as outras, assim como o ferro afia o próprio ferro” (Salomão, em Provérbios 27,17). Então, sou o que sou por conta das pessoas que passaram pela minha vida e deixaram suas marcas. Por fim, percebo que posso aprender com os erros dos outros. Sempre que reflito nas marcas negativas que foram deixadas em mim, decido me comportar de maneira diferente, a fim de, por exemplo, não reproduzir ações injustas com outras pessoas. De fato, acredito que a observação, a (auto) reflexão e a escrita de si são ingredientes essenciais para o aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Já finalizando minha narrativa de formação, gostaria de compartilhar três momentos marcantes que se tornaram vivências formativas importantes. A primeira experiência aconteceu no primeiro semestre de 2022, quando recebi uma estagiária no CEJA-Niterói. Seu intuito era observar o meu atendimento e o trabalho que realizo com alunos/as. Após recebê-la com satisfação, fui logo apresentando o material de Inglês e mostrei as plataformas virtuais com as

quais trabalho. A estagiária disse que a minha fala já respondia muitas perguntas que ela buscava para compor o seu trabalho final da disciplina ‘Pesquisa e Prática de Ensino I’, do curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Duas semanas depois, ela me enviou um formulário *on-line* para responder. Os temas das perguntas versavam sobre a escolha da profissão, remuneração, formação continuada, livro didático, desafios do ensino, entre outros. Porém, a última pergunta saltou aos meus olhos, a saber: “Que conselho você daria a quem está, neste momento, se preparando para entrar no magistério?”. Depois de refletir bastante, elaborei oito (8) conselhos práticos e um (1) desejo para quem está abraçando a carreira docente e resolvi deixar registrados aqui:

1. Para ser professor/a, você precisa gostar de gente! Faça um acordo consigo mesma: decida se apaixonar pela profissão todos os dias!
2. Professor/a de Inglês pode trabalhar em várias frentes: cursos de línguas, aulas particulares, escolas privadas, escolas públicas, com revisão de textos, entre outras. Minha sugestão é que você procure ter a experiência de trabalhar em todos esses lugares, até você decidir qual é o seu público e local favoritos, pois trabalhar com o que gosta e se sentir útil é o que faz você sair da cama, com ânimo, quando o despertador toca de manhã.
3. Se você estiver pensando em ser rica, você está na profissão errada. Entenda que a maior riqueza do/a professor/a está em lançar sementes do conhecimento. Se a semente vai cair em terreno fértil, só o tempo dirá.
4. Saiba que nem todos os alunos/as de uma mesma turma estão dispostos a aprender. Mesmo assim, faça um trabalho bonito e de forma consciente. Prepare-se, não é sempre que você terá um ‘*feedback*’ positivo!
5. Aprenda a amar as pessoas! Uma das maneiras de amar alunos/as é ter uma escuta amorosa. A indisciplina pode ser um grito de socorro! Esteja atenta aos sinais!
6. Crie o hábito de compartilhar, tenha redes colaborativas entre os colegas de profissão. As experiências de outros professores/as podem ajudá-la nos desafios que você vai enfrentar na sua carreira. O período do intervalo é um tempo muito produtivo para a troca de experiências. Aproveite-o!
7. Deixe de lado a ‘arrogância pedagógica’! Aprenda a dizer: “Eu não sei! Vou pesquisar e, na próxima aula, te dou uma resposta”.
8. Tenha consciência de que você nunca estará pronta. Seus processos formativos vão continuar. Você aprende todos os dias, não só nos cursos. É possível aprender com os alunos/as e com os colegas. Tenha um coração de aprendiz! Entenda que professores/as não nascem prontos, os

seus processos formativos não terminam com a conclusão da Graduação ou da Pós-Graduação. Assim como os alunos/as, estamos sendo formados ao longo da vida!

Por fim, eu desejo muita coragem e o amor dos seus colegas e alunos/as.

De certa forma, esses oito conselhos e um desejo compõem o legado que almejo deixar para os/as atuais professores/as e para aqueles/as que querem ingressar na profissão docente. Porém, o intuito desse registro é que, a partir da leitura desses conselhos, outras conversas possam ser multiplicadas em novos encontros formativos, seja para concordar com os conselhos, seja para discordar deles ou para acrescentar sugestões, pois creio que a finalidade da prática docente não são os resultados (alunos/as aprovados em ENEM, Vestibular, concursos públicos, entre outros louros), mas sim o privilégio de participar no processo de formação de outras pessoas. Formação que se dá na caminhada, a partir do exemplo, pois como dizia Freire (1996, p. 27), “fora disso, me emaranho na rede das contradições em que meu testemunho, inautêntico, perde eficácia”. De certa forma, o que Freire (2013, p. 77) quis mostrar é a importância de se viver de forma coerente em todas as áreas da vida. “[...] coerência que vá diminuindo a distância entre o que dizemos e o que fazemos”.

A segunda experiência marcante do ano de 2022 foi a proposta que eu e uma colega de profissão recebemos da direção do CEJA-Niterói de preparar um material para a disciplina Projeto de Vida voltado para o público da EJA. Essa disciplina passou a ser obrigatória após a implantação da nova Base Nacional Comum Curricular do Novo Ensino Médio (Brasil, 2018).

Elaboramos três apostilas com textos verbais, não-verbais e atividades voltadas para o público da EJA. O material contém também dicas de sites, de canais do YouTube e de filmes, todas pensadas para os jovens, adultos e idosos que frequentam a Unidade em que trabalhamos. As três apostilas foram divididas por temas: Ser, Conviver e Desenvolver, e começaram a ser aplicadas a partir do segundo semestre de 2022. Foi gratificante ouvir dos alunos/as sobre a qualidade do material e de como cada atividade despertava os sonhos e impulsionava-os a prosseguir com seus projetos de vida.

A terceira experiência memorável aconteceu no segundo semestre de 2022. Chegou à minha sala um aluno de 17 anos, com síndrome de Down. Junto a ele, sua avó que morou durante alguns anos nos Estados Unidos da América e sempre incentivou o neto a estudar a Língua Inglesa, inclusive matriculando-o em curso de idiomas. Ao conversar com esse aluno, em Inglês, percebi que ele respondia questões básicas, como “*What’s your name?*”; “*What’s your favorite color?*”; “*How are you?*”, entre outras. Sua alegria em responder com assertividade era notável. Logo após saber que ele estava no 7º ano de escolaridade, peguei a apostila e comecei a explicar a ele os conteúdos e exercícios do material da Rede CEJA e

percebi a sua dificuldade em leitura e escrita. Deixei a apostila de lado e segui fazendo questões orais: “*How old are you?*”; “*How old is your grandmother?*” “*When is your birthday?*”, entre outras. Observei que, com ajuda, ele conseguia responder as perguntas oralmente em Inglês. Como dizem Nóvoa e Alvim (2022, p. 48), “para um professor, não há nada mais importante do que saber lidar com a imprevisibilidade de cada momento, transformando cada incidente ou circunstância numa ocasião de aprendizagem”.

Então, após essa primeira sondagem, conversei com a avó e passei alguns exercícios para o aluno fazer em casa e trazer no próximo encontro. Imediatamente, fui à sala da Orientadora Educacional pedir ajuda para como lidar com essa situação, ela disse que encaminhou o aluno para a sala de Inglês por ser a disciplina que ele tem menos dificuldade, já que a avó ainda não havia trazido um laudo médico atualizado. Na semana seguinte, ele foi encaminhado para fazer um teste de nivelamento que traz questões de interpretação de textos que abordam assuntos de História, Geografia, Ciências, Língua Portuguesa e questões de Matemática referentes ao Ensino Fundamental I.

Na Rede CEJA essa avaliação é chamada de pré-teste, que geralmente é aplicada para os estudantes que não têm documentação ou que trazem o histórico do Fundamental I incompleto. O pré-teste é composto por três textos verbais e doze perguntas sobre compreensão leitora, com foco na localização de respostas explícitas no texto, e mais cinco problemas matemáticos, envolvendo as quatro operações aritméticas fundamentais.

Em resumo, a professora que avaliou concluiu que o aluno lia, contudo não assimilava todas as informações contidas no texto, ainda que este fosse curto. Para responder as questões, esse aluno necessitava de auxílio para compreender os enunciados e apresentava dificuldade para localizar informações no texto. Ele precisava de apoio constante em todas as etapas de aprendizagem, incluindo o momento de realização das avaliações.

Nesse ínterim, mesmo antes de saber o resultado do teste, sinalizei para a Orientadora que o material da Rede CEJA estava inapropriado para aquele aluno e solicitei anuência para preparar um material de Inglês adaptado com bastantes figuras e com exercícios voltados para aquisição de vocabulário.

Esse aluno com síndrome de Down estudou Inglês comigo, duas vezes por semana, e precisava do meu auxílio continuamente. Como a oralidade era um ponto forte desse aluno, eu aproveitava esse tempo para incentivar os demais estudantes que chegavam à minha sala para promover a socialização de todos por meio de conversação básica em Inglês. Foram momentos de partilha, encorajamento, empatia e aprendizagem coletiva que me fizeram crescer pessoal e profissionalmente. Percebo que os alunos/as e seus desafios forçam o/a professor/a a sair da

zona de conforto. Com essa vivência em especial, aprendi que é necessário focar em atividades que potencializem a competência do aluno e não em suas limitações.

No ano seguinte, em 2023, fui convidada para levar a segunda matrícula para o CEJA-Niterói. Pude então me dedicar plenamente e com muita satisfação à modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Com esse resumo das minhas percepções sobre a docência e sobre a responsabilidade intrínseca a ela, que é a formação de si e de outras pessoas, finalizo aqui o meu memorial de formação que também reuniu as respostas às perguntas investigativas que fiz para os colegas egressos da FFP/UERJ, que trabalham com Inglês na Rede CEJA.

Portanto, interrompo a escrita em primeira pessoa e passo a apresentar a fundamentação teórica desta pesquisa, a metodologia e os temas analisados a partir dos dados oriundos dos depoimentos e das cartas dos participantes desta pesquisa.

1 BASE TEÓRICA

O objetivo deste capítulo é apresentar os pontos principais que servirão de base teórica para esta pesquisa, que versa sobre o estudo com egressos; a Educação de Jovens e Adultos; a formação docente; o trabalho docente de Inglês na EJA e a escrita como ato formativo. Esses assuntos serão fundamentados com o respaldo de teóricos especializados nesses campos de estudo.

1.1 O estudo com egressos

O estudo com egressos é de grande valia para as instituições de ensino superior, pois pode ser um termômetro da relevância formativa oferecida aos estudantes e também trazer indícios importantes para o aperfeiçoamento dos currículos oferecidos.

Os egressos de um curso superior já enfrentaram os desafios, expectativas e dúvidas comuns aos universitários. Eles superaram diversos medos ao longo dessa jornada e, por fim, conseguiram concluir sua formação acadêmica. Por essa razão, as experiências vivenciadas pelos egressos podem ser muito semelhantes às que os estudantes em curso estão enfrentando atualmente. Os egressos já experimentaram as expectativas relacionadas ao mercado de trabalho, a busca por estágios e empregos, a transição da vida acadêmica para a vida profissional e o desenvolvimento de habilidades necessárias para se destacar em suas áreas de atuação. Porém, é importante ressaltar que, mesmo em estudos que tratam dos egressos em geral, cada pessoa tem uma experiência individual durante a Graduação e que os desafios podem variar dependendo do curso, da instituição e das circunstâncias pessoais.

Wagner Andriola (2014) acredita ser crucial a investigação do impacto social das atividades de uma instituição de ensino superior (IES). Esse autor salienta que o acompanhamento sistemático dos ex-estudantes pode ser feito através de mapeamento de opiniões, atitudes e crenças sobre a universidade e a sociedade, identificando e avaliando o valor agregado pela IES. Apesar da relevância, afirma que “raros são os estudos visando o acompanhamento de egressos de cursos de graduação, realizados pelas IES brasileiras” (p. 207).

Andriola (2014) pesquisou os egressos dos cursos de Graduação da Universidade Federal do Ceará, do período 2009/2011, e destacou a relevância dos resultados obtidos para o

planejamento acadêmico, considerando o reconhecimento majoritário dos ex-estudantes em relação à qualidade da formação recebida; da gestão acadêmica do curso de Graduação; do currículo para o exercício profissional adequado; do estágio curricular obrigatório; das salas de aula e dos espaços de convivência. Entretanto, também foi reconhecida a inadequação de alguns aspectos essenciais para uma formação acadêmica de qualidade, tais como, a falta de bibliotecas por setor; a deficiência nos laboratórios; e a ausência de acessibilidade para estudantes com necessidades especiais (Andriola, 2014).

De fato, a opinião dos egressos é preciosa quando se trata de avaliar a qualidade de um curso. A depender da condução da pesquisa, os egressos podem fornecer avaliações sobre suas experiências e nível de satisfação com a faculdade em que estudaram. Essa reflexão pode ser extremamente útil para as instituições de ensino, ajudando-as a avaliar suas práticas e aprimorar a sua atuação em relação aos estudantes que estão em curso. Nesse sentido, os ex-estudantes se tornam colaboradores das faculdades, pois os egressos podem desempenhar um papel importante transmitindo sua (in)satisfação. Assim, é fundamental que as faculdades valorizem as opiniões dos egressos, utilizando-as como uma fonte legítima de informações para aprimorar a qualidade de seus cursos. Algumas faculdades têm mantido o estudo com os egressos. Destacam-se os escritos de Oliveira e Souza (1998) que relataram que a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo iniciou uma pesquisa com ex-estudantes de Pedagogia que começaram o curso em 1993 e concluíram em 1997. O estudo feito por esses autores teve o intuito de subsidiar o aprimoramento ou redirecionamento das atividades de ensino desenvolvidas, por meio de abordagens quantitativas e qualitativas.

Foi registrado um estudo com egressos da Pós-Graduação no Brasil no ano 2000, com pesquisa patrocinada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e apoiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, com vistas a obter um conhecimento mais preciso acerca das relações entre a formação recebida na Pós-Graduação e o destino profissional de mestres e doutores formados no Brasil. Segundo Velloso (2004), esse estudo foi iniciado, pois “a pós-graduação no Brasil adquiriu grande importância no sistema de ensino superior brasileiro, tendo passado por notável crescimento nos anos” (p. 517).

O objetivo desse estudo foi obter respostas como: “Quem são os mestres e doutores titulados no país? O que faziam antes e o que passaram a fazer após a titulação? Que contribuições os cursos aportaram ao seu desempenho profissional?” (p. 517).

Jacques Velloso coordenou a pesquisa, articulando em torno do Núcleo de Estudos sobre o Ensino Superior da Universidade de Brasília vários grupos similares, sediados nas universidades federais da Bahia, de Minas Gerais, Pernambuco, do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e na Universidade de São Paulo. A investigação abrangeu nada menos do que 15 áreas do conhecimento e envolveu entrevistas com aproximadamente nove mil mestres e doutores titulados na década de 1990; delineia, portanto, um retrato bastante representativo do cenário nacional (Velloso, 2004, p. 517).

Uma das conclusões desse estudo é que o período transcorrido entre o término da Graduação e a aquisição do título de doutor é muito longo no Brasil, cerca de 11 anos. Outra contribuição dessa pesquisa é que a formação recebida na Pós-Graduação atende satisfatoriamente às expectativas e necessidades das carreiras acadêmicas, “contudo, afasta-se mais e torna-se menos relevante no caso das ocupações voltadas a outros campos de trabalho” (Velloso, 2004, p. 517).

No Estado do Rio de Janeiro, a Faculdade de Formação de Professores, da UERJ, tem um trabalho pioneiro junto aos egressos da Graduação. O estudo com os ex-estudantes da FFP/UERJ é resultante de uma pesquisa intitulada “A Faculdade de Formação de Professores em números: um estudo sobre estudantes egressos das Licenciaturas”, coordenado pela Professora Dr^a. Maria Tereza Goudard Tavares, com o apoio da Pedagoga Mestra Gláucia Braga Ladeira Fernandes e do bolsista do Programa de Apoio Técnico às Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão (PROATEC), Mariel Costa Moderno. Esse estudo visa produzir um amplo e sistemático levantamento do número de egressos formados pela FFP/UERJ, a fim de investigar a situação ocupacional desses ex-estudantes e tomar conhecimento de como vem se dando a trajetória profissional dos egressos no cotidiano das escolas em que lecionam.

Um blog⁵ com o mesmo título do projeto tem sido mantido, desde 2009, para reunir os egressos e dar informações sobre eventos formativos. Nesse espaço *on-line*, os ex-estudantes são convidados a preencher um questionário que objetiva coletar informações sobre o percurso formativo e laboral dos mesmos, com vistas à construção de um banco de dados sobre os egressos dos cursos de Graduação da FFP/UERJ.

Esse estudo com os egressos é de suma importância para o aperfeiçoamento da prática de professores/as regentes nas Licenciaturas e nos programas de Pós-Graduação. De acordo com pesquisas já publicadas, essa renomada faculdade, situada no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, tem feito a diferença na vida profissional de alunos/as, principalmente pelo

⁵ Blog: ‘A FFP em números: um estudo sobre os estudantes egressos das licenciaturas da FFP’. Disponível em: <<http://egressosffp.blogspot.com/2011/04/o-projeto.html>>. Acesso em: 08 jun. 2022.

incentivo à pesquisa e ao proporcionar o desenvolvimento pessoal por meio do protagonismo na carreira docente (Fernandes, 2011 e Medeiros; Fontoura, 2019).

Em seu artigo *Residência pedagógica: investigação-ação com professores egressos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ* (2011 b), a professora doutora Helena Amaral da Fontoura, além de apresentar a FFP/UERJ e as diversas possibilidades formativas que a estrutura desse campus da UERJ oferece para a formação docente, descreve o início do trabalho com os egressos da Pedagogia e afirma que os ex-estudantes manifestam interesse em manter o vínculo com a FFP/UERJ para progredir na vida profissional e resolver dilemas em suas práticas iniciantes. A autora aponta que, por meio de encontros semanais, técnicas de escrita de si foram utilizadas para promover e potencializar a reflexão das práticas educativas (Fontoura, 2011 b).

Em outro estudo com egressos, cujo resultado foi publicado em 2013 no livro: *Trabalho docente: experiências formativas e inserção profissional* (Fontoura; Tavares, 2013), as professoras Helena Fontoura, Inês Bragança e Vânia Gasparello relataram no capítulo intitulado *Residência Pedagógica: experiências em formação com egressos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ*, que nesse espaço, que chamaram Residência Pedagógica, os egressos e as professoras dinamizadoras partilhavam, discutiam e ressignificavam práticas a partir de leituras, da escrita autobiográfica e de articulações feitas nesses encontros colaborativos. Assim, tanto as professoras dinamizadoras quanto os egressos foram acompanhados pelo grupo em um processo coletivo de formação (Fontoura; Bragança; Gasparello, 2013).

Além disso, o acompanhamento dos egressos na escola básica tem sido hábito entre os professores/as da FFP/UERJ por meio da troca de experiências em grupos de pesquisas. Algumas publicações com narrativas docentes podem ser encontradas relatando as práticas educativas de egressos. Entre elas está o e-book organizado pela professora doutora Helena Amaral da Fontoura, intitulado *Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas* (Fontoura, 2016), que é composto de textos cujos autores são professores/as egressos da FFP/UERJ e que fazem parte do Grupo de Pesquisa intitulado Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas, dessa instituição. Os escritos dessa publicação tiveram o intuito de aprimorar as instâncias das práticas desenvolvidas por docentes da FFP/UERJ junto a professores/as em formação, tendo como base o fazer docente.

Além das obras acima, merece registro o livro digital *Professores formados na FFP/UERJ e inclusão: entre políticas, práticas e poéticas*, organizado pela Prof.^a Dr.^a Anelice Ribetto e prefaciado pelas autoras e professoras doutoras da FFP/UERJ, Helena A. da Fontoura e Maria Tereza G. Tavares, que relataram que os leitores encontrarão onze textos convidativos

à partilha dos sentidos das políticas, das práticas e das poéticas de egressos atuantes na escola básica que “buscam desafiar e inaugurar outros modos de dizer e criar, fazer e de (re) inventar a(s) experiência(s) educativa(s), escolares ou não, com os outros nomeados ‘deficientes’” (Fontoura; Tavares, 2018, p. 8).

Outra estratégia importante, constituinte desse grande projeto com os ex-estudantes da FFP/UERJ, é a realização de Seminários de Egressos, que integra as pesquisas de ex-estudantes da Pós-Graduação em Educação dessa instituição e as dos atuais Pós-Graduandos. Como parte dessa estrutura organizada para, dentre outros objetivos, promover reflexões, foi realizada em 2021 a quarta versão do Seminário de Egressos junto ao evento intitulado V Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais, que é parte do Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da FFP/UERJ (Pessoa; Oliveira; Ribeiro; Fontoura, 2021). Esse evento reúne pesquisas em andamento e concluídas, bem como promove a apresentação de atividades educativas dos egressos, tanto das Licenciaturas da FFP/UERJ, quanto do Mestrado e Doutorado em Educação. Após o término de cada seminário, os trabalhos apresentados - seja em forma de comunicação, mesa redonda ou vídeos - são publicados em um livro digital.

As narrativas (auto) biográficas dos egressos provocam a reflexão do trabalho formativo desenvolvido na FFP/UERJ e estimulam a possibilidade de os formadores responderem as seguintes perguntas: “como está a nossa Faculdade atualmente?” e “aonde a Faculdade quer chegar?” Ressalta-se, com isso, a importância dessa ação com os ex-estudantes para os professores/as formadores, uma vez que os escritos docentes constituem um rico acervo narrativo, que quando tematizado pelo coletivo de professores/as, pode resultar na melhor compreensão dos desafios que os egressos enfrentam no cotidiano escolar, contribuindo para que os currículos possam ser atualizados a partir da realidade concreta dos egressos que atuam na Educação Básica.

Pretende-se, portanto, enriquecer ainda mais esse estudo a partir da apresentação da análise dos principais temas encontrados nos escritos dos egressos de Letras-Português/Inglês, professores/as da Rede CEJA, que participam desta pesquisa.

1.2 A Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A democratização do acesso à educação constitui importante marca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Nos anos 1960, programas de alfabetização foram instituídos, mas o golpe civil-militar de 1964 reprimiu essas iniciativas, inclusive com o confisco ou destruição do material produzido. A partir de 1968, foram surgindo críticas à Cruzada ABC, um programa conservador que teve início em 1966 e que foi extinto entre 1970 e 1971. Em 1967, foi fundado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), e, em 1971, foi implantado o Ensino Supletivo, quando da promulgação da Lei Federal nº 5.692, que reformulou as diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus (Brasil, 2000).

Machado e Alves (2015) lembram que a Lei 5.692, de 1971, regulamentou o Ensino Supletivo, estabelecendo as diretrizes e bases para o Ensino do 1º e 2º graus. As classes de Ensino Supletivo de 2º grau eram de responsabilidade exclusiva das redes estaduais de ensino, que ofereciam cursos presenciais e semipresenciais, além de Exames Supletivos para a certificação de conhecimentos por disciplinas. O enfoque dado à educação nessas ofertas de escolarização era de acelerar o tempo de estudo e produção de conhecimento, sem enfatizar a importância da continuidade e da formação cidadã. As autoras ainda ressaltam que “infelizmente, a forma como a EJA foi sendo estruturada ao longo do tempo na Educação Brasileira, fez com que chegássemos ao século XXI com esta visão: é um jeito fácil de se livrar da escola” (Machado; Alves, 2015, p. 19).

Na história da sociedade brasileira, as minorias (negros, índios e mulheres) eram consideradas subalternas pela elite dirigente do país e eram impedidas de se apropriar da plena cidadania e de frequentar os mesmos espaços que a alta sociedade. Com a Constituição Brasileira de 1988, o direito à educação foi garantido a todo brasileiro, independente da classe social, idade, sexo, entre outras características. Esse direito ficou caracterizado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDB nº 9.394 (Brasil, 1996), em que a EJA aparece como modalidade de ensino da Educação Básica, garantindo o acesso à educação a todo cidadão brasileiro.

A LDB nº 9.394 (Brasil, 1996) apresenta, na seção V, no capítulo II, os artigos 37 e 38, que tratam da Educação de Jovens e Adultos, descrevendo a EJA como destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

Outros documentos oficiais abordam essa forma de ensino, como por exemplo, a Resolução nº 1/2000 (Brasil, 2000 b), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e é considerada um marco legal. Ademais, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000 a), de autoria de Jamil Cury, bem como a Resolução nº 3/2010 (Brasil, 2010), detalham como a Resolução nº 1/2000 deve ser implementada na prática.

É importante destacar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é considerada parte integrante da Educação Básica e, segundo Carlos Roberto Jamil Cury, relator do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, essa forma de ensino possui uma "identidade própria, uma característica singular em relação a um processo considerado como medida de referência. Portanto, trata-se de um modo de existir com características próprias" (Brasil, 2000a, p. 26).

O Parecer evidencia a EJA pela função reparadora, já que é essencial oferecer oportunidades para todos aqueles que não puderam seguir a correlação adequada entre idade e série em seu processo de escolarização. Além disso, é preciso proporcionar a possibilidade de prosseguir nos estudos, "respeitando o princípio da proporcionalidade, de forma que a busca pela igualdade entre os cidadãos se baseie no tratamento diferenciado dos desiguais, que merecem uma prática política consequente e distinta" (Brasil, 2000 a, p. 27). A função reparadora tem como objetivo proteger os direitos fundamentais e a igualdade da pessoa humana. É uma responsabilidade reparar o dano causado, em que os direitos foram negados, e que ainda são, à maioria dos brasileiros, principalmente os da classe trabalhadora. É essencial garantir que a lei se cumpra sem discriminação ou preconceito, reconhecendo que somos diversos, promovendo a proteção da diversidade e a oposição às desigualdades.

É preciso destacar que não se trata de repor escolaridade perdida como "ajuda", "privilégio", "benevolência" - ideia remanescente da concepção de ensino supletivo – mas, sim, garantir a ele o direito de estar na escola e aprender, direito estabelecido na legislação do país, que implica reconhecimento de suas necessidades e especificidades e legitimação de saberes [...] (Barcelos, 2013, p. 154).

De acordo com o Parecer, a EJA também é marcada pela função equalizadora, responsável por promover o recomeço e corrigir as desigualdades existentes. É uma prática que busca garantir a equidade, tratando os desiguais de forma diferenciada para que possam alcançar uma igualdade progressiva.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como objetivo não só reparar as lacunas no processo educacional, mas também igualar as oportunidades e fornecer cobertura a todos que, por razões sociais, foram forçados a interromper seus estudos. Isso é particularmente importante porque, como observado por Luciana Barcelos (2014), "dar mais a quem tem menos e não na

mesma proporção a todos, retrata a concepção de equidade que tem sido defendida como função da EJA, e, portanto, básica para qualquer política educacional a ser implementada" (p. 498).

Outra função inerente à EJA é a qualificadora. Ela é o eixo mais fundamental, desempenhando uma função permanente ao permitir o desenvolvimento e a realização das capacidades humanas. A EJA não se limita a reparar o passado, mas também busca capacitar e aprimorar o conhecimento do aluno, reconhecendo que a educação é um processo contínuo e inacabado. Como consta no parecer (Brasil, 2000a, p. 11), a EJA é "um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade".

Assim, a EJA se apresenta como uma modalidade educacional acolhedora e libertadora, que busca combater a opressão tão enfatizada por Paulo Freire (2008), precursor da pedagogia crítica no Brasil. Em suas obras, Freire destacava a educação como o meio para a transformação social. A EJA tem se mostrado uma opção valiosa para jovens e adultos, oferecendo experiências que desenvolvem suas potencialidades como sujeitos ativos da sociedade.

Os estudantes dessa modalidade precisam ser vistos de forma integral, como seres humanos que têm o direito de se formar plenamente, abrangendo aspectos social, cultural, cognitivo, ético, estético e de memória (Repolês; Araújo, 2008). Nessa concepção, a EJA deixa de ser vista como uma modalidade compensatória e passa a ser enxergada como um processo humano, em que os professores/as e os alunos/as trocam experiências e estão em constante formação. Assim, é possível entender aqueles que participam da EJA como sujeitos socioculturais, inseridos em um processo histórico e cultural de periodização da vida, que apresentam semelhanças e particularidades (Arroyo, 2007). Como lembram Couto e Filho (2019, p. 05), "esses estudantes são seres múltiplos com características diversas que nesse encontro de potencialidades, às vezes adormecidas, podem ser descobertas e/ou desenvolvidas novas formas de ver e interagir com o mundo". Esses autores ainda acrescentam que

A identidade do estudante da EJA não está atrelada à sua idade ou às suas características psicológicas e cognitivas, são pessoas provindas de lugares ou extratos carentes da sociedade em que não tiveram acesso ao que lhes é de direito. Esses grupos, formados por moradores de áreas rurais, ou jovens e adultos urbanos pobres, trata-se de um grupo cultural heterogêneo, formado de múltiplas identidades e representam gêneros, classes, culturas, localização geográfica e características étnico-raciais diversas (Couto; Filho, 2019, p. 04).

Assim, na EJA é essencial compreender as histórias de vida dos jovens, adultos e idosos para proporcionar uma educação comprometida em minimizar o quadro de desigualdades sociais. Luciana Barcelos (2015, p. 45) lembra que

[...] a EJA ainda é entendida por muitos como suplência, como reposição de escolaridade não realizada na infância e na adolescência, persistindo a ideia da existência de uma idade apropriada para aprender. Isso contraria a concepção de educação como formação humana, que pressupõe aprendizados de forma continuada ao longo de toda a vida, entendendo que enquanto há vida há possibilidade de formação/transformação.

A EJA tem um caráter formativo variado, como desenvolvimento pessoal e comunitário, formação para a cidadania e questões culturais, transbordando os limites da escolarização em sentido estrito, levando em conta as experiências e histórias de vida dos indivíduos. Nesse sentido, o ser humano precisa ser visto como inconcluso e em permanente construção, buscando conhecimento para transformar a vida ao redor. A troca de experiências e saberes é uma oportunidade valiosa nessa modalidade de ensino, contribuindo para a construção coletiva e para as mudanças sociais.

Como uma modalidade de ensino da Educação Básica, a EJA se diferencia das demais etapas do Ensino Regular principalmente pelas pessoas que a procuram por conta da necessidade de certificação. Os alunos/as e professores/as da EJA são os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e responsáveis pelas transformações emancipatórias que produzem influências no indivíduo e, por conseguinte, na comunidade escolar e no seu entorno, por meio do diálogo, em uma relação horizontal.

Di Pierro (2023), discorrendo sobre a importância da construção de uma cultura do direito à educação ao longo da vida, escreveu que é comum que famílias em que os pais ou responsáveis possuem pouca escolaridade recorram ao Conselho Tutelar para solicitar vagas em creches para suas crianças pequenas ou para buscar acesso de pessoas com deficiência às escolas ou para reclamar da falta de recursos ou da baixa qualidade do transporte e da merenda escolar. Porém, como ela mesma escreve, “[...] raramente, esses mesmos adultos e idosos reivindicam para si a reparação do direito à educação violado, sendo mais comum que projetem nas novas gerações as expectativas educacionais não realizadas” (p. 166).

A autora esclarece que esse tipo de comportamento é alimentado por preconceitos enraizados que subestimam a capacidade de adquirir conhecimento na fase adulta e na velhice. Por um lado, isso ocorre devido às experiências dolorosas de fracasso e exclusão escolar que muitas dessas pessoas enfrentaram durante a vida. Por outro lado, é resultado da difusão do mito de que a fase adulta é caracterizada por estagnação ou declínio cognitivo. “Embora não sejam numerosos os estudos sobre esse tema no Brasil, a literatura científica disponível mostra que a maturidade também é um momento dinâmico do curso da vida, propício ao desenvolvimento e à aprendizagem” (Di Pierro, 2023, p. 166). Portanto, os adultos e idosos são

cognitivamente aptos para aprender e podem encontrar na EJA o espaço propício para compartilhar saberes e adquirir novos conhecimentos.

Diferentemente do que muitos pensam, o Ensino Médio na modalidade EJA não se restringe apenas ao período noturno. Desde a expansão do Ensino Supletivo, regulamentado pela Lei 5.692/1971, foram criados Centros de Ensino Supletivo (CES) em todo o país, sob a responsabilidade das secretarias estaduais de educação.

Para situar historicamente a curta história do CEJA no Brasil, retornamos ao ano de 1974, quando foi implantado o Centro de Ensinos Supletivos (CES) com a finalidade de promover uma certificação simplificada e rápida para aqueles alunos que necessitavam ser inseridos ou reinseridos no mercado de trabalho. Já em anos recentes, em 2013, as unidades de CES existentes, como resultado da parceria entre a Secretaria de Educação do Estado do Rio (SEEDUC-RJ) e a Fundação Cecierj (Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro), deram lugar aos CEJA, sendo naquele momento implementadas 60 unidades no Estado (Silva, 2017, p. 34-35).

De acordo com Silva (2017), a Fundação Cecierj tem desempenhado um papel importante na área da Educação, ao estabelecer parcerias com Universidades Federais e Estaduais do Estado do Rio de Janeiro para oferecer cursos de Graduação na modalidade semipresencial. Além disso, por meio da adaptação de espaços físicos, como o CES, a Fundação passou a proporcionar também os Ensinos Fundamental II e Médio de forma inclusiva aos alunos/as, atendendo àqueles que não se adaptam à sala de aula regular.

Esses centros ofereciam cursos presenciais e semipresenciais e exames supletivos nos períodos matutino, vespertino e noturno. A partir da década de 1990, os CES foram renomeados como Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), mas continuam oferecendo cursos semipresenciais de EJA em diferentes turnos (Machado; Alves, 2015). De acordo com Rosa Paiva (2017), o Centro de Estudos Supletivos (CES) de Niterói, hoje conhecido como CEJA-Niterói, foi o primeiro CES do Estado do Rio de Janeiro.

Um dos desdobramentos do ensino do segundo ciclo de suplência do 1º Grau a partir da Lei de Reforma do Ensino nº 5.692/71, foi a criação do Centro de Estudos Supletivos (CES) e, dentre eles, o Centro de Estudos Supletivos na cidade de Niterói, Estado do Rio de Janeiro, inaugurado em setembro de 1976. Essa instituição pública, utilizando do método semipresencial da modalidade da educação à distância (EAD), já era uma realidade no Brasil e no exterior (Paiva, 2017, p. 10).

A pesquisa de Mestrado de Luciana Barcelos (2013), intitulada: “Diagnóstico de um Centro de Estudos Supletivos na cidade do Rio de Janeiro: o que é qualidade na Educação de Jovens e Adultos?”, teve como objetivo analisar as concepções de EJA e as práticas

diversificadas de atendimento desenvolvidas dentro de uma Unidade de CES. Nessa pesquisa feita com alunos/as dessa Unidade, Barcelos relatou um crescimento significativo no número de concluintes, passando de 1.183 em um período de 11 anos para 6.357 em um período de 8 anos. Segundo a autora, esse aumento pode ser atribuído à diversificação das formas de atendimento ao aluno, reafirmando a capacidade humana de criar estratégias para superar obstáculos que surgem ao longo do caminho.

Mesmo diante de dificuldades de conclusão de curso nesse modo de ensino, evidenciado pela imensa diferença existente entre número de matriculados e concluintes, constata-se aumento significativo após a diversificação de modos de atendimento. Em síntese, é possível afirmar que esses processos têm contribuído para a melhoria da qualidade de ensino, ao legitimar práticas humanas, que fogem à padronização. Qualidade de ensino, entendida como respeito ao direito à educação, envolvendo condições de acesso, permanência e sucesso, respeitando especificidades da modalidade EJA e semipresencial, apoiada na práxis humana e na capacidade de intervir e modificar o mundo implica tomada de consciência, que resulta de combinação de investimentos os mais diversos, de gestão e de ação política de indivíduos – o que é, também, um direito (Barcelos, 2013, p. 171).

Convém ressaltar que existem algumas particularidades relacionadas ao perfil de estudantes que frequentam a EJA semipresencial, a saber: são pessoas que estão fora do ambiente escolar tradicional, o que demanda uma atenção especial para se adaptarem aos estudos, prazos, rotinas e responsabilidades; são estudantes que acabam desenvolvendo autonomia para os estudos, habilidade para organizar seus horários, além de diligente busca por esclarecimentos necessários. É importante observar que nem sempre esse público tem acesso a computador e internet em casa, que são instrumentos básicos e comuns na modalidade semipresencial, o que os leva a aumentar a frequência na escola para buscar os fascículos e pedir orientações aos professores.

Arroyo (2017) aborda a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto do trabalho noturno e analisa as experiências dos trabalhadores que frequentam a EJA e explora questões relacionadas a educação, trabalho e cidadania. O autor destaca a importância da EJA como um espaço de aprendizagem e transformação social para os adultos que precisam conciliar trabalho e estudos. Nesse sentido, ressalta que não há como os professores/as ignorarem as experiências sociais extremas dos educandos. Os docentes “sentem-se obrigados a mergulhar nessas experiências e em suas indagações, assumindo-as como temas geradores de estudo e de formação” (Arroyo, 2017, p. 15). O autor sublinha a necessidade de reconhecer e valorizar o conhecimento e as experiências dos estudantes jovens e adultos, que muitas vezes são marginalizados pela sociedade e pelo sistema educacional.

Além disso, Arroyo (2017) trata as especificidades da educação noturna, e caracteriza os estudantes da EJA como “passageiros periféricos”. Ele ressalta que “As identidades da EJA começam no ponto de ônibus, onde começam as identidades de estudantes como jovens-adultos. Lá se encontram com outros-outras colegas, amigos, com outros trabalhadores voltando do trabalho” (p. 40) e acrescenta que “O trabalho tem sido o princípio formador de suas identidades, valores profissionais” (p. 61). Nessa fase da vida, além do tempo gasto entre o deslocamento casa-trabalho-casa, os adultos estão assoberbados por compromisso de trabalho, pela responsabilidade familiar e comunitária.

Como ressalta Di Pierro (2023), “sujeitas a trabalhos informais e arranjos de vida precários, as pessoas adultas das camadas populares têm dificuldade de empreender projetos de formação de médio prazo, e acabam tendo uma frequência escolar instável” (p. 167). A EJA semipresencial, nesse sentido, é uma opção viável para os estudantes trabalhadores, uma vez que a frequência presencial diária não é obrigatória.

De maneira a facilitar a compreensão, o quadro a seguir faz uma comparação entre a Educação de Jovens e Adultos Presencial e a EJA Semipresencial que é oferecida pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

Quadro 1 - Principais diferenças entre a EJA presencial e a Rede CEJA (semipresencial)

EJA	PRESENCIAL	SEMIPRESENCIAL
Horário	Fixo. Geralmente noturno.	Flexível. Geralmente o funcionamento da Rede CEJA é matutino, vespertino e noturno. O aluno pode fazer provas e tirar dúvidas com o/a professor/a de acordo com o horário de funcionamento de cada CEJA.
Rotina de estudo do estudante	O estudante frequenta a escola de segunda a sexta-feira.	O educando estuda a seu tempo os fascículos que estão disponíveis na plataforma CEJA-Virtual ou em sistema de empréstimo na escola. O estudante vai ao CEJA para tirar dúvidas (orientação com o/a professor/a), para participar de oficinas (aulas coletivas) e para fazer provas.
Organização Pedagógica	O Ensino Fundamental II e o Ensino Médio têm duração de dois anos cada. No Ensino Fundamental II (6º aos 9º anos) a divisão é por bimestres, sendo que dois bimestres equivalem a um ano de escolaridade. O Ensino Médio é dividido em quatro módulos, um por semestre, e é chamado de EJA-NEM (Educação de Jovens e Adultos – Novo Ensino Médio).	Divisão por disciplinas e fascículos. Não tem duração mínima ou máxima para a conclusão do(s) curso(s). O estudante estuda no seu ritmo. Ele é orientado a escolher duas disciplinas para começar os estudos. O educando recorre a orientação com o/a professor/a da disciplina que está estudando de acordo com o horário de trabalho do docente na Unidade em que está matriculado e pode realizar a prova a qualquer momento, a depender do horário de funcionamento da escola.
Língua Inglesa obrigatória (Brasil, 2017)	O Inglês é ofertado em todos os bimestres no Ensino Fundamental II e nos Módulos 1 e 3 do Ensino Médio.	No Ensino Fundamental II o educando precisa estudar oito fascículos de Inglês, dois fascículos por ano de escolaridade. No Ensino Médio são sete fascículos de Inglês; quatro fascículos no Módulo 1 e três, no terceiro Módulo.

Legenda: Quadro referente à EJA que é oferecida pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

Fonte: A autora, 2023.

O quadro comparativo acima demonstra as principais diferenças entre a EJA presencial e a Rede CEJA, que oferece a modalidade semipresencial. Nele é possível perceber a flexibilidade de horário oferecida pelo CEJA. O estudante pode escolher o turno em que prefere frequentar, o que facilita principalmente a vida do trabalhador noturno (vigilantes, seguranças,

porteiros, plantonistas, entre outras profissões), assim como das donas de casa, que geralmente preferem estudar durante o dia, pois à noite, precisam atender suas famílias. É importante dizer que a Rede CEJA será caracterizada com mais detalhes no item 2.2., no qual será descrito o campo de realização desta pesquisa.

A modalidade semipresencial e a Educação à Distância (EAD) foram discutidas por Edméa Santos (2019). Em seu livro, ela faz questão de diferenciar a Educação *online* da EAD. Essa autora traz o conceito da Educação *online* como um evento da cibercultura e não apenas como uma modalidade de Educação à Distância e acrescenta relatando que

Muitas vezes, instituições e pessoas divulgam experiências de EAD como experiências de educação *online* apenas por causa do uso dos AVAS ou das tecnologias telemáticas subutilizando seu potencial formativo e comunicacional, principalmente por ignorarem o evento da cibercultura e de como seus sujeitos utilizam as tecnologias do e no ciberespaço (Santos, 2019, p. 62).

O quadro abaixo foi elaborado a partir do texto de Santos (2019) para esclarecer esses conceitos oriundos do uso das tecnologias digitais e da internet.

Quadro 2 - Definições dos conceitos oriundos do uso das tecnologias digitais

	O que é?
Ciberespaço	“O ciberespaço é a internet habitada por seres humanos, que produzem, se autorizam e constituem comunidades e redes sociais por e com as mediações das tecnologias digitais em rede” (p. 30).
Cibercultura	“Toda produção cultural e fenômenos sociotécnicos que emergiram da relação entre seres humanos e objetos técnicos digitalizados em conexão com a internet, rede mundial de computadores, caracterizam e dão forma à cultura contemporânea como cibercultura” (p. 30).
Educação à Distância (EAD)	“O que caracteriza a educação à distância é principalmente a separação física entre os sujeitos aprendentes e/ou formadores e seus dispositivos e narrativas de formação, a exemplo dos conteúdos, tecnologias, objetos de aprendizagem e o próprio universo cultural e comunicacional dos sujeitos” (p. 62).
Educação <i>online</i>	“A educação <i>online</i> não é simplesmente sinônimo de educação à distância. A educação <i>online</i> é uma modalidade de educação que pode ser vivenciada e exercitada tanto para potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais; à distância, caso os sujeitos do processo não possam ou não queiram se encontrar face a face; ou híbridos, quando os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados por tecnologias telemáticas” (p. 61-62).

Modalidade semipresencial	“Já podemos aprender com o outro mediado por tecnologias que permitem de fato que esses “outros” se encontrem. Na EAD, os “outros” só se encontram se a metodologia for híbrida, ou seja, se tivermos encontros presenciais nos polos ou centros de encontro. Aí já não é mais EAD, é educação semipresencial. O encontro face a face entra para cumprir a função comunicacional de uma interação todos-todos que a mídia de massa não permite. Mesmo assim, nada pode ser garantido do ponto de vista da interatividade. Os encontros presenciais podem ser meros “tira-dúvidas” ou exposições de conteúdos” (p. 75-76).
----------------------------------	---

Legenda: Baseado no livro “Pesquisa-formação na cibercultura”, de Santos (2019).

Fonte: A autora, 2023.

A modalidade semipresencial é um modelo educacional que combina elementos do ensino presencial tradicional com o uso de tecnologia virtual e aprendizado *online*. Nessa abordagem, os estudantes têm parte de suas atividades realizadas na escola, com a presença física do/a professor/a e dos colegas, e parte delas é feita de forma remota, por meio de ambiente virtual de aprendizado (AVA), também conhecido como plataforma digital.

Nessa modalidade, os estudantes têm acesso a materiais didáticos, realizam atividades de leitura, assistem a videoaulas gravadas ou transmitidas ao vivo, participam de fóruns de discussão e interagem com colegas e professores/as por meio de fóruns ou por mensagem privada dentro da plataforma de aprendizado. Os encontros presenciais geralmente são utilizados para tirar dúvidas (orientação), para a realização de atividades em grupo e para avaliações.

Enfim, a modalidade semipresencial, que é oferecida pela Rede CEJA, combina a flexibilidade e o proveito do aprendizado *online*, permitindo aos educandos gerenciar o tempo e o ritmo de estudo, com o auxílio do/a professor/a na escola. O objetivo é aproveitar o melhor do presencial e do *online*, proporcionando uma experiência de aprendizado mais dinâmica e adaptada às necessidades individuais dos estudantes.

1.3 A formação docente

A realidade da pandemia de covid-19, vivida de forma intensa nos anos de 2020 e 2021, evidenciou que os processos formativos de professores/as não terminam com a formação inicial e a inserção no mercado de trabalho; tais processos se estendem e são necessários durante toda

a prática pedagógica. Eles estão atrelados intrinsecamente na busca por uma sociedade mais justa e democrática, possibilitando o desenvolvimento de potencialidades, da criatividade, de habilidades e de novas competências para melhor atender ao aluno. Enfim, o desenvolvimento profissional docente aponta para uma prática educativa de contínua reflexão e criticidade, uma vez que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 2002, p. 25).

De acordo com Jussara Cantalino (2020), o conceito de desenvolvimento profissional docente considera o processo formativo como algo contínuo e coletivo e o/a professor/a como um “ser moldado a partir da experiência em conjunto no seu trabalho [...] o ser professor é, por essência, aprender na prática e se (trans) formar diariamente” (p. 38). Cunha (2015) afirma que o conhecimento profissional do/a professor/a não está restrito a um período específico, nem pode ser considerado completo em termos de aquisição. Ele é fortemente influenciado pelo contexto em que atua, exigindo atualizações e adaptações constantes, com uma abordagem prática e reflexiva, “tendo sempre como questões inerentes ‘O que ensinar?’, ‘Em que sentido?’, ‘Como?’, ‘A quem?’, ‘Onde?’, ‘Por quê?’” (Cunha, 2015, p. 69).

Nesse sentido, a formação docente para o trabalho na Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer uma abordagem específica e sensível às necessidades e características do público que frequenta essa modalidade. É de extrema importância que o/a professor/a da EJA busque o conhecimento da realidade dos estudantes, a fim de ter um entendimento das realidades vividas pelos jovens, adultos e idosos, incluindo suas experiências de trabalho, desafios sociais e contextos familiares. Isso requer uma formação que permita aos docentes compreender as peculiaridades dos estudantes da EJA e desenvolver estratégias pedagógicas adequadas.

Para isso, a valorização do conhecimento prévio dos educandos é o ponto de partida. Os estudantes da EJA geralmente trazem consigo um rico repertório de conhecimentos e experiências. Os professores/as devem reconhecer e valorizar essas experiências, incorporando-as ao processo de ensino-aprendizagem. Logo, a formação docente para a EJA precisa despertar no professorando a disposição de identificar e aproveitar os conhecimentos prévios dos estudantes, a fim de promover uma aprendizagem significativa, que esteja entrelaçada com a vida cotidiana.

Machado e Alves (2015) afirmam que a construção do currículo deve ser em constante diálogo entre a realidade do estudante e a realidade local. Essas autoras ainda endossam que

[...] a elaboração de um diagnóstico do perfil dos educandos é básica, ouvindo desde quem são, como vivem e compreendem a realidade social, temas de interesse e necessidade, demandas da realidade social, que apontarão temas a serem por nós trabalhados na organização do currículo, enquanto diretriz ou guia de trabalho expresso por um tema advindo da realidade concreta dos educandos, que orienta o processo ensino-aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar. Dalí emergirão os subtemas e conteúdos necessários a serem trabalhados por todas as áreas, articulando os saberes prévios dos educandos e os conteúdos historicamente sistematizados pela humanidade e significativos para os educandos que se fazem necessários dominar (Machado; Alves, 2015, p. 26-27).

Assim, por meio de metodologias participativas e contextualizadas, os professores/as da EJA podem envolver os estudantes em atividades que sejam relevantes para a vida e que favoreçam o diálogo entre todos os participantes, conduzindo-os à reflexão crítica e à troca de experiências. Como aconteceu na sala de aula da professora Laís Novo (2017), que envolveu seus/suas alunos/as do 9º ano da EJA, de uma Escola da Rede Municipal de São Gonçalo, Rio de Janeiro, em oficinas que resgataram as memórias dos estudantes, valorizando suas experiências de vida por meio da leitura de obras literárias canônicas brasileiras, proporcionando-lhes acesso a essas obras e mostrando que é possível aproximar esses/as alunos/as de manifestações culturais que muitas vezes permanecem desconhecidas. Dessa forma, a autora desenvolveu o letramento literário nesses alunos/as, que consistiu no processo de apropriação da literatura como linguagem, garantindo o contato do leitor com a obra por meio de práticas sociais, ao mesmo tempo em que fortalecia a autoestima desse leitor por meio do resgate de suas memórias (Novo, 2017).

Outro aspecto imprescindível para ser discutido nos cursos de Licenciatura é a flexibilidade e adaptação curricular. A formação docente para a EJA deve capacitar os professores/as a adaptar o currículo de acordo com as necessidades e os interesses dos estudantes adultos. A flexibilidade curricular é essencial para atender às diferentes trajetórias educacionais dos educandos e proporcionar oportunidades de aprendizado significativo.

Além disso, como lembra Di Pierro (2023, p. 170),

[...] seria recomendável que as redes de ensino público mantivessem uma diversidade de modos de organização escolar, todos eles bastante flexíveis, em centros educativos dotados de suficiente autonomia. Para que a flexibilidade resulte na devida contextualização de metodologias e currículos (resistindo à tendência à padronização impulsionada pela inclusão da EJA na Base Nacional Comum Curricular) e não redunde em aligeiramento do ensino (e seu empobrecimento em modelos que privilegiem o Ensino a Distância), deve-se assegurar aos educadores formação específica e condições apropriadas de trabalho coletivo.

Um ponto adicional muito relevante a ser tratado na formação docente é o perfil dos educandos. Muitas vezes os estudantes da EJA chegam à escola com desafios emocionais e

psicossociais. Desse modo, o preparo de docentes para a EJA envolve também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, escuta ativa e resolução de conflitos, a fim de criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e de apoio.

Arroyo (2007) advoga que a EJA não precisa ter recepções excessivamente calorosas como quando os estudantes eram crianças, com cantos, rodas, festinhas, histórias, entre outras. Porém, o acolhimento na EJA é essencial. Ele ressalta que talvez seja por isso que alguns professores/as dessa modalidade decidam dar uma recepção mais afável, com músicas e discursos de acolhida para os educandos dessa modalidade, pois como o próprio autor escreve, é necessário proporcionar “um clima humano, como os educandos merecem exatamente porque suas vivências de jovens-adultos são duras mesmo e porque da EJA esperam alguma forma de ser mais livres em suas escolhas” (Arroyo, 2007, p. 41).

Haddad (2007, p. 15) lembra que, para ser eficaz, o acolhimento na EJA requer participação dos estudantes.

Uma nova visão do sujeito da EJA tem como desdobramento um novo modo de acolhimento, onde a participação efetiva dos educandos é princípio básico dos processos de escolarização, garantindo que os modelos de escola vão se produzindo e reproduzindo como resultado desta ação participativa.

Ser acolhido garante o bem-estar do educando e, conseqüentemente, facilita a sua permanência na escola. O sentimento de pertença que faz com que o estudante queira permanecer nos bancos escolares é fruto da amorosidade defendida por Freire (1996) que se traduz em comprometimento, solidariedade e confiança dos professores/as em relação aos seus discentes.

Convém lembrar também que a formação docente para a EJA é um processo contínuo. Os professores/as devem ter acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional ao longo de suas carreiras, a fim de se manterem atualizados sobre as melhores práticas, as mudanças sociais e as novas abordagens pedagógicas na área da EJA. Nesse sentido, Silva, Dantas e Amorim (2019) observaram que o envolvimento do docente em uma autoformação e formação permanente faz com que o/a professor/a participe “desse processo de auto constituição - profissional e pessoal - adquirido por meio de sua atuação no e com o mundo, intermediada por uma relação de confiança e responsabilidade pelos outros homens” (p. 11). Esses autores relataram que a valorização das histórias de vida e das experiências formadoras dos professores/as são entendidas como processo de autoformação. Assim, a ideia de continuidade na profissão docente precisa valorizar os percursos de vida dos professores/as.

Nesse viés, a participação nesta pesquisa dos docentes egressos da FFP/UERJ colaborou com a formação dos mesmos, uma vez que eles, ao serem entrevistados e ao escreverem sobre os seus processos formativos, entraram em contato com as suas memórias acadêmicas e profissionais e puderam, a partir dessa experiência, ressignificar processos. Além de Josso (2007), que advoga sobre a importância da narrativa para a formação docente, e de Nóvoa (2019), que salienta a necessidade de valorizar o conhecimento profissional docente, fundamentado no diálogo entre os pares e posterior reflexão sobre a escola e dentro dela, a pesquisa está embasada nos estudos de Gatti (2021) e Marcelo (2009), entre outros, que tratam da formação docente em serviço.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) dá atenção especial ao assunto da formação continuada e determina que é de incumbência das redes de ensino promover o aperfeiçoamento dos seus profissionais, garantindo-lhes um período reservado a estudos, entre outros requisitos. No item II do artigo 67 da LDB, abaixo transcrito, é possível ler esse imperativo no que tange à oferta da formação continuada pelas redes.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996).

Além disso, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, salienta no artigo 7º. a efetividade da colaboração entre os professores/as e entende que a formação continuada, para que contribua positivamente na melhoria da prática docente, deve proporcionar, juntamente com outras características, o trabalho colaborativo entre pares.

III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo (Brasil, 2020).

Essa ideia também é defendida por Nóvoa quando afirma que “nunca pensamos sozinhos. Hoje, no meio desta tragédia pandêmica, sabemos, melhor do que nunca, que isoladamente pouco ou nada podemos. Só ‘juntos’ poderemos definir os caminhos de futuro para a educação” (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 7).

Gadotti (2003) em seu livro “*A boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*” comenta sobre a desistência dos professores/as pela carreira docente, que está relacionada, além da remuneração baixa, com a “exaustão emocional provocada pelo aumento da quantidade de trabalhos e pela despersonalização provocada pela sua baixa valorização social e reduzida realização pessoal” (Gadotti, 2003, p. 9). Provavelmente, essa desvalorização na renda pode ser justificada pelo fato de que historicamente o ato de ensinar esteja relacionado a conceitos como sacerdócio/missão/vocação.

Quem escolhia ser professor/a tinha prestígio social. A escolha pelo magistério era bem vista a ponto de ser expressa em letra de música. Néelson Gonçalves, em 1942, chegou a gravar uma canção para exaltar a beleza das aspirantes a professoras. Com o título: “Normalista”⁶, ele deixa claro nas primeiras linhas a beleza do uniforme e a sua admiração pela normalista. Observe a primeira estrofe:

Vestida de azul e branco
Trazendo um sorriso franco
No rostinho encantador
Minha linda normalista
Rapidamente conquista
Meu coração sem amor

Porém, essa imagem, quase endeusada pelo universo masculino da época, passou pelo processo de desconstrução até chegar ao desprestígio na sociedade como um todo. São poucos os jovens que aspiram ao magistério. Como isso se deu? Fica difícil pontuar um momento histórico específico para relacionar ao declínio dessa imagem, por isso, faz-se necessário trazer alguns apontamentos de teóricos a fim de elucidar esta reflexão.

Gatti (2021) lembra que existem vários fatores associados ao movimento histórico-social que podem apontar para a construção de uma representação social da profissão docente e dos professores/as em si. De acordo com a autora, do ponto de vista da sociedade e de forma generalizada, a ideia de desvalorização está associada a fatores como: formação rápida e fácil, salários, tipo de carreira, condição socioeconômica ou identificação da profissão como vocação/missão, realizada por amor. Lembra ainda que associar a profissão a missão retira o

⁶ Canção disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/nelson-goncalves/261107/>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

caráter de profissionalismo como exercício da docência e a torna um ofício pouco atrativo do ponto de vista social.

Outro fator representativo da profissão docente é pontuado por Paloma Oliveira (2019). Ela afirma que após o início da República, a responsabilidade pelo ensino primário foi predominantemente atribuída às mulheres e a formação docente ficou restrita às Escolas Normais. Esse período também testemunhou a implementação de um abrangente projeto educacional com o objetivo de civilizar e moralizar as crianças.

Soma-se à questão da proletarização/precarização da profissão docente o aspecto identificado nas produções da história da formação e da profissão docente, de que o magistério se tornou uma ocupação majoritariamente feminina, no fim do século XIX, no Brasil. Fato que se observa ainda hoje (Oliveira, 2019, p. 28).

As mulheres continuam prevalecendo na profissão docente. De acordo com uma matéria publicada no site www.gov.br, em 07 de março de 2023⁷, cujos dados são referentes ao Censo de 2022, “Professoras são 79% da docência de Educação Básica no Brasil”, sendo que “A maior parte delas tem entre 40 e 49 anos (35,2%)”, o que corrobora com os dados dos participantes desta pesquisa - maioria feminina (três professoras, incluindo eu, e dois professores), todos com idade entre 44 e 48 anos (ver item 2.3). Esses dados demonstram que a profissão docente tem sido pouco atrativa para os jovens, principalmente os do sexo masculino. O desinteresse pela profissão tem motivos diversos, alguns já apontados neste texto (precarização, desvalorização salarial, entre outros).

Isobe *et al.* (2019) afirmam que os professores/as enfrentam sobrecarga e insatisfação devido à perda da especificidade do ensino. De acordo com essas autoras, os docentes se deparam com uma série de desafios problemáticos em sala de aula que vão além da mediação do processo de ensino-aprendizagem. Segundo o texto, esse processo de reestruturação do trabalho docente, sem as devidas adequações, resultou na precarização do magistério e na consequente desvalorização profissional, levando a uma crise de identidade que afeta muitos profissionais da educação.

Ao escreverem sobre os professores/as do Brasil, Gatti *et al.* (2019) relataram que a valorização do trabalho dos professores/as, do ponto de vista social, requer políticas consistentes relacionadas à carreira, salário e condições gerais da vida escolar. A desconsideração com a carreira do/a professor/a na atualidade pode ser percebida em alguns

⁷ Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>>. Acesso em: 13 jul. 2023.

aspectos. O salário baixo dos professores/as da Educação Básica é ponto crucial no Brasil. A profissão docente requer atualização, porém é notória a discrepância entre o salário do/a professor/a e os custos para essa demanda, como a compra de livros, equipamentos tecnológicos, acesso a cinema, teatro, viagens, entre outros recursos. Todo esse capital cultural, nada barato, é necessário à profissão para a atualização do/a professor/a. Como lembra Daniel Cara (2019, p. 23), “a educação transforma o mundo quando o direito de as pessoas se apropriarem da cultura se realiza plenamente”.

De acordo com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, conhecido como Dieese⁸, o salário mínimo necessário, no mês de agosto de 2023, deveria ser de R\$ 6.389,72 para que o cidadão pudesse arcar com os custos mensais previstos na Constituição Brasileira, que garante tal direito no artigo 7º. inciso IV, transcrito abaixo:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:
[...] IV - salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender às suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim (Brasil, 1988).

É preciso deixar evidente que no Brasil a Educação Básica só começou a se tornar relevante com o fortalecimento da democracia e com a promulgação da Constituição de 1988, pois a partir dela é que começou um novo olhar sobre o magistério, com a criação da carreira docente, a qual teve como pontos cruciais a formação e a profissionalização dos professores/as.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o piso nacional dos professores/as da Educação Básica foi criado em 2008, sob a Lei nº 11.738 (Brasil, 2008), que fixa um reajuste todo mês de janeiro de cada ano. De modo que, em nível nacional, o valor do piso salarial referente ao mês de janeiro de 2023 é de R\$ 4.420,55 e deve ser pago ao/a professor/a de escola pública, em início de carreira, com carga horária de 40 horas semanais⁹.

O Estado do Rio de Janeiro tem um plano de carreira para o magistério público estadual que foi promulgado em 24 de janeiro de 1990, sob a lei nº. 1614¹⁰. Porém, por conta do regime de recuperação fiscal deste ente federativo, os professores/as estão sem reajustes nos

⁸ Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>>. Acesso em: 22 set. 2023.

⁹ Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/ministerio-da-educacao-eleva-o-piso-nacional-dos-professores-de-r-3-845-63-para-r-4-420-55>>. Acesso em: 10 jul. 2023.

¹⁰ Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/a580223ed96105300325653100527c3a?OpenDocument>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

vencimentos desde o ano de 2014, conforme notícia do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro – SEPE-RJ, publicada em 26 de fevereiro de 2021, em seu site de divulgação.¹¹

De acordo com o Jornal Brasil de Fato,¹² de 12 de maio de 2023, o Estado do Rio de Janeiro paga o pior salário do Brasil, “enquanto o piso nacional é de R\$ 4.420,55 o professor de uma escola estadual tem um piso de R\$ 1.588 como vencimento base (18 horas semanais)”. Esse valor é referente ao salário inicial do/a professor/a da rede estadual do Rio de Janeiro, no ano de 2023.

Apesar da greve feita no primeiro semestre de 2023, para que, entre outras reivindicações, os professores/as ganhassem o equivalente ao piso nacional, o governo estadual descumpriu a lei e alegou que o Estado se encontra em regime de recuperação fiscal. Sendo assim, ao receber R\$ 1.588,00, o/a professor/a iniciante com carga horária de 18 horas semanais, que trabalha em escola pública estadual do Rio de Janeiro, ganha pouco mais que um salário mínimo, que em maio de 2023, foi reajustado para R\$1.320,00.

Vale lembrar que os professores/as que atuam nas escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro prestaram concurso público e comprovaram o título de Graduação por meio do diploma em Licenciatura em alguma área do conhecimento, no mínimo. Aliás, a existência de professores/as com título de Graduação constitui um marco importante para a profissão, celebrado por Fernando Abrucio (2016) quando lembra que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996) assegurou o aumento de docentes com nível superior na Educação Básica. Esse autor continua a sua reflexão dizendo que: “A precariedade da formação inicial é amplificada pelo baixo capital cultural e social da grande maioria dos estudantes de magistério. Isso faz com que a garantia de uma boa formação continuada ganhe ainda mais relevância” (Abrucio, 2016, p. 16).

Apesar de a LDB assegurar professores/as licenciados atuando na Educação Básica, a profissão docente ainda não é atrativa para os jovens, principalmente por conta da remuneração. Isso faz com que o nosso olhar se volte para o início da história da educação brasileira, a fim de compreender tal desprestígio, pois nela será possível perceber alguns percursos espinhosos (Souza, 2018). Primeiro vieram os Jesuítas - companhia portuguesa de sacerdotes - que

¹¹ Disponível em: <<https://seperj.org.br/sepe-participou-de-audiencia-publica-hoje-dia-26-para-tratar-das-questoes-salariais-da-rede-estadual-veja-o-video/>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

¹² Disponível em: <

chegaram ao Brasil no século XVI para ensinar a religião católica aos índios. Posteriormente, no século XVIII, foi promovida a reforma pombalina, que teve como uma de suas ações a expulsão dos Jesuítas e que estabeleceu como objetivo a criação de uma escola útil aos fins do Estado. Logo após, no século XIX, ocorreu a instituição das escolas como temos hoje, onde o ensino é seriado e simultâneo, sem perder de vista que, nos primórdios, o acesso ao ambiente escolar era para poucos brasileiros.

Cunha (2015) destaca que o aparecimento da escola de massas conduziu a alterações organizacionais profundas tanto na educação, quanto na formação e na profissão docente, enfatizando que a escola de massas recebeu em seu ambiente problemas e conflitos já existentes na sociedade (violência, conflitos raciais, linguísticos, entre outros) e a obrigatoriedade do ensino apenas contribuiu para evidenciar esses problemas.

A organização atual desse espaço é produto de uma evolução histórica bastante longa e seu nascimento muda a composição do trabalho docente, como dizem Tardif e Lessard (2014, p. 57-58):

A escola nasce, portanto, como organização, no momento em que os estabelecimentos escolares mantêm as crianças no interior de seus muros e cercas, para submetê-las a um tratamento particular, coletivo e comum, de longa duração, que não tem equivalente no contexto da comunidade social. Nesse sentido, com a escola moderna, o que aparecem são novas relações sociais educativas entre novos grupos e atores – os alunos e os professores – no seio de uma nova organização social.

Mais tarde, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, o objetivo foi renovar a escola brasileira e defendê-la como pública, gratuita e obrigatória (Azevedo, 2010). No manifesto é possível encontrar o desejo de mudança que permanece até hoje, pois traz pontos que ainda não conseguiram ser resolvidos por conta do tamanho do Brasil e das diferenças sociais, como por exemplo a garantia de acesso à escola a todos. Com isso, o manifesto representa um marco de convocação dos intelectuais a partir de um ideal de escola para todos, gratuita e laica.

Com o decorrer do tempo, simultaneamente ao processo de universalização do acesso às escolas, as professoras primárias passaram a ser chamadas de “tias” de maneira afetuosa, pois, no ideário popular, a escola é uma extensão da casa/família. Talvez por isso as pessoas, de modo geral, manifestem indignação quando o/a professor/a faz greve, não reconhecendo nesta atitude do docente uma busca legítima pela garantia dos seus direitos e por melhores salários. Como já foi dito, esse mesmo imaginário social vê o magistério não como profissão, mas como sacerdócio/missão/vocação. Porém, como nos lembra Paulo Freire:

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos (Freire, 1997, p. 9).

O tratamento de ‘tia’ ou ‘tio’ em relação a professores/as pode constituir uma forma carinhosa de os/as alunos/as invocarem seus mestres, porém é preciso deixar claro que a profissão docente é diferente do parentesco. Existe afetividade na relação, entretanto a alusão ao afeto não pode descaracterizar a relevância da docência como profissão digna de um salário à altura. Os que trabalham na docência vivem muitos desafios e se faz presente a urgência de que toda a comunidade seja envolvida para pensar a escola e os processos vividos neste espaço.

Paloma Oliveira (2019) cita outros autores como Gadotti (2003) para afirmar que os/as professores/as enfrentam uma crise de identidade relacionada à massificação da profissão. Essa crise de identidade docente se deu devido à proletarização da profissão que se deu em decorrência de transformações que aconteceram no magistério durante o regime militar. Nesse período, a profissão deixou de ser exclusiva das classes médias urbanas e das elites, passando a incluir também as camadas populares. “A nova categoria formada por essas duas frações sociais foi então submetida a condições de vida e de trabalho determinadas pelo arrocho salarial e perda de autonomia do exercício intelectual” (Oliveira, 2019, p. 27-28).

Outra questão importante a ser abordada na formação docente é a importância de se entender a escola como espaço de produção de cultura e não somente de transferência de conhecimentos; é espaço onde há diálogo, onde há escuta ativa, onde todos (estudantes, professores/as, funcionários, comunidade) pensam o cotidiano, é local onde a vida é criada não com uma perspectiva técnica, mas como um centro de discussões para a comunidade encontrar caminhos.

O mundo contemporâneo traz imperativos à docência para além das práticas pedagógicas significativas e da atualização do/a professor/a e do seu comprometimento com a formação cidadã do aluno. Para acontecer de forma satisfatória, entre outros elementos, o trabalho docente depende também da estrutura física da escola. Em seu texto: “Contra a barbárie, o direito à Educação”, Daniel Cara deixa evidente o retrato das escolas públicas e de como são tratados os sujeitos que ali atuam. Como lembra esse autor, os educadores “[...] enfrentam baixas remunerações, carreiras pouco atrativas, salas de aula superlotadas e escolas com infraestrutura indigna. Tudo isso impossibilita a realização do processo de ensino-aprendizagem” (Cara, 2019, p. 24). Além disso, Gatti (2021) aponta que prédios malcuidados

e ausência de apoio pedagógico e de gestão são exemplos de situações concretas identificáveis nas escolas públicas brasileiras, constituindo fatores que desvalorizam a educação escolar e que representam a precarização desse sistema.

A educação é um direito e a escola, que é local de estudo, de socialização, de troca/criação de conhecimentos, frequentado por quem ensina e aprende, deveria ser um ambiente atrativo, limpo e acolhedor para que os sujeitos que ali estão tenham vontade de permanecer.

A Constituição Brasileira deixa evidente que a Educação é um direito de todos os cidadãos (artigo 205) visando “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Como lembra ainda Daniel Cara, “para o direito à educação se realizar são necessários dois esforços – ou dois trabalhos, tomados aqui como atividades orientadas a fins específicos: o trabalho do(a) educador(a) de ensinar (ou educar) e o trabalho do(a) estudante (educando(a)) de aprender” (Cara, 2019, p. 22). Para esse autor, o direito à educação está relacionado com a possibilidade de as pessoas se apropriarem da cultura que é essencial à humanidade e ao andamento da vida. Quando esse direito não é democratizado, pessoas não conseguem a sua emancipação, tornam-se reféns de suas condições limitadas e limitantes.

Pensar em direito à educação envolve também pensar nos sujeitos que trabalham na escola e em como tornar esse direito possível. Nesse ponto que versa sobre direitos, a carreira docente fica em evidência por conta da pouca atratividade em relação a outras carreiras de nível superior e pelo motivo de os professores/as precisarem, muitas vezes, clamarem em juízo, ou por terem que protestar publicamente, para terem os seus direitos garantidos.

O magistério é uma profissão pouco privilegiada, sempre submetida a decisões de órgãos hierarquicamente superiores, mas que nem sempre possuem a vivência/experiência do cotidiano escolar. Essas instâncias superiores culpabilizam os/as professores/as quando protestam por melhores condições de trabalho e renda, e parecem ignorar, como lembra José Pinto (2019, p. 62), que:

[...] é preciso enfrentar o desafio da qualidade, que passa essencialmente por tornar a carreira docente mais atrativa, o que só é possível com salários comparáveis aos pagos nas profissões de maior prestígio. Um economista, um advogado, um engenheiro, ganham duas a três vezes mais que um professor da Educação Básica com formação em nível superior.

De fato, a qualidade na educação está intrinsecamente ligada à valorização da profissão docente. De modo que, ao se pensar em investimento na área de educação, o primeiro deles

deveria ser a formação e a carreira docente como um todo. Segundo Fontoura e Tavares (2020), a profissionalização docente abrange não só salários, plano de carreira e demanda pelo mercado de trabalho, mas também o ambiente de trabalho, as relações interpessoais, a formação ao longo da vida, as experiências, entre outros. As autoras salientam a necessidade de também considerar a carreira do/a professor/a não somente no que tange à prática pedagógica, mas também o acesso à escola, as relações de trabalho, a remuneração, entre outros aspectos e concluem que “uma profissão sem carreira é uma profissão voltada para a desmotivação profissional” (Fontoura; Tavares, 2020, p. 14).

Gatti (2021) lembra que a imagem do/a professor/a está essencialmente vinculada à educação pública, por isso, faz-se necessária uma ação conjunta entre políticas educacionais e movimentos pedagógicos de formação dentro de cada escola, pois, segundo a autora, só assim novas representações de valor à educação e ao/a professor/a serão criadas na sociedade.

Arroyo (2019) sugere algumas possibilidades para a formação de docentes para a Educação de Jovens e Adultos, a saber:

- Produzir mais teorias sobre os processos de desumanização.
- Formar educadores para entender educandos roubados em suas humanidades.
- Compreender as violências de Estado que os ameaçam de extermínios.
- Reconhecer os próprios oprimidos sujeitos de resistências, libertação, emancipação.
- Reforçar o direito a saberem-se roubados em suas humanidades, mas lutando para se afirmar humanos, para recuperar suas humanidades roubadas, para preservar suas vidas ameaçadas (p. 19).

Ele acrescenta que é época de revisitar os ensinamentos de Paulo Freire e reaprender com ele. Devemos nos permitir ser questionados pelos oprimidos. É o momento de compreender que eles resistem à opressão e, por meio dessa resistência, se humanizam, se educam e educam a sociedade opressora, o pensamento pedagógico e a Educação. Segundo esse autor, como educadores, devemos não apenas nos deixar interrogar, mas também nos permitir ser educados pelos oprimidos.

Em outro texto, Arroyo (2017) lembra que a postura dos docentes precisa ser a de reconhecer nos jovens e adultos seus percursos pela busca de uma vida justa e de admitir suas próprias lutas enquanto profissionais da educação. O docente deve lançar “um olhar sobre o ofício de mestres-educadores/as reconhecendo-se também vítimas das injustiças na negação de seus direitos de trabalho. Reconhecendo-se profissionais por direito a uma vida justa deles e dos educandos/as” (p. 123).

O isolamento social provocado pela pandemia da covid-19, iniciada em 2020 e que durou cerca de 2 anos, mostrou ao Brasil a importância do/a professor/a, da escola e dos

encontros presenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos/as. Mostrou também que os professores/as da escola pública, apesar do baixo salário e das limitações dos recursos tecnológicos próprios, conseguiram atender os alunos/as que tiveram acesso às plataformas de ensino. Edgar Morin (2020), quando escreveu sobre as 15 lições do Coronavírus, fez questão de celebrar os profissionais da educação e de incluir em seu texto a desvalorização do magistério, que pelo visto também é grande na França, seu local de fala. O autor deixou evidente a necessidade de fazer justiça aos professores/as e educadores/as que “sem interrupção, no auge da crise, revelaram-se não mais funcionários ou profissionais, porém missionários” (p. 30), e acrescentou:

O importante é que a partir de agora as profissões desvalorizadas passem a gozar de pleno reconhecimento social, que as profissões dedicadas ao próximo – médicos e professores – sejam confirmadas na grandeza da missão a que se elevam durante a crise e na qual deveriam ser mantidas. Por fim, ressaltamos a desigualdade a que estão submetidas as mulheres, majoritariamente presentes na saúde e na educação, cuja remuneração é 22% inferior à dos homens com funções e competências similares (Morin, 2020, p. 30).

Apesar de pouco valorizados, os professores/as seguem fazendo o seu trabalho propondo intervenções no currículo para formar cidadãos conscientes dos seus deveres e direitos. Mesmo insatisfeitos por conta dos salários defasados e da estrutura precária de alguns prédios escolares, os professores/as prosseguem confiantes, pois sabem que o valor da profissão docente vem do próprio/a professor/a que não cansa de esperar, que acredita no seu trabalho, que busca/compartilha novos saberes e que está atento aos estudantes, trabalhando com ética e solidariedade.

Em 2020, com a chegada da pandemia da covid-19, no Brasil, a maioria das pessoas paralisou os seus afazeres cotidianos fora de casa e uma sensação de impotência em relação ao futuro pairou sobre quase todos. Ao decorrer dos dias daquele ano ficava cada vez mais difícil prever o fim do isolamento social e do uso da máscara de proteção facial. Esse período difícil que o mundo viveu demonstrou que há diversas formas de as pessoas aproveitarem o tempo.

Por exemplo, Josso (2020, p. 01), no texto “Meu herbarium”, narrou as suas memórias sobre como lidou com o confinamento no início da pandemia. A palavra "essencial" aparece no resumo quando ela diz: “O fechamento permitia de modo exclusivo a abertura do que foi chamado ‘o essencial’”. Para muito além dos serviços públicos essenciais que deveriam estar abertos durante a pandemia, é perceptível na escrita de Josso (2020) que o "essencial" é comparado ao que realmente precisa ser lembrado e, por isso, registrado.

Em seu trabalho, Josso (2020, p. 01) apresenta logo no resumo a intenção da escrita: “Em maio deste período, tive a ideia de escrever uma narrativa autobiográfica sobre meu relacionamento com o mundo vegetal”. Porém, ao longo da leitura, é possível identificar de forma mais marcante o essencial, na medida em que as coisas, os relacionamentos, as conversas internas, enfim, a vida de fato, são desfrutadas e, por isso, são lembradas e podem ser registradas como ela fez no fragmento abaixo, trazido como exemplo, e em todo o restante do texto.

Como bilhões de pessoas neste planeta, estive imersa no mundo das plantas desde a minha primeira infância - e antes mesmo, por meio da minha mãe - até aqueles dias de março a abril de 2020 de semiconfinamento em Genebra onde a vegetação, as árvores e os canteiros floridos eram nosso encantamento, assim como nas quatro viagens de carro ao Jura. A primavera certamente não foi examinada e apreciada tão minuciosamente como durante esses dois meses. [...] Parece que a Covid19 me permitiu criar um aspirador, limpar "per force" teria dito meu avô piemontês, e que meu pensamento livre das muitas tarefas anteriores deu lugar a um espírito de bisbilhoteiro, explorador, livre para acolher o que emerge de meus “buracos negros” psíquicos para tomar forma e se interconectar gradualmente (Josso, 2020, p. 02).

É possível identificar neste trecho e em todo o texto de Josso algumas características pertinentes a um "memorial de formação", pois contém momentos marcantes daquilo que foi essencial no período e no contexto em que vivia.

No texto de Nóvoa (2015), “Carta a um jovem investigador em Educação”, embora pertencente a outro gênero textual, como ele mesmo diz no início: “[...] apesar de o gênero epistolar pertencer a um tempo que já não é o nosso [...]” (p. 13), percebe-se que o autor deixa bem marcadas as memórias essenciais em cada recomendação aos jovens pesquisadores ao longo de seu texto, como por exemplo o que está registrado na página 14, ao mencionar o conselho de Fernando Pessoa: “Deixem-me fazer uma confissão: vim parar às coisas da Educação por acaso. Mas, nesse dia, voltei-me para mim, procurei perguntas e respostas, e aprendi a habitar este lugar. Ouvi as palavras de Ricardo Reis: “Põe quanto és no mínimo que fazes” (Nóvoa, 2015, p. 14).

Da leitura e posterior reflexão desse texto é possível aprender algumas lições para professores/as pesquisadores:

1.O ócio criativo é potente! Por exemplo, a leitura de textos diversos, o ato de assistir a vídeos de outras áreas e a conversa sobre temas diferentes de nosso campo de atuação expandem o conhecimento e trazem novas perspectivas. Para além disso, o ócio criativo é potencializado durante o tempo de descanso, seja ele o sono, a caminhada contemplativa ou a brincadeira com as crianças após um almoço de domingo. Como lembra Nóvoa (2015, p. 16), “Não há nada

mais útil do que o conhecimento inútil. É ele que nos prepara para ver e para pensar fora dos quadros rígidos em que tantas vezes nos deixamos prender”.

2.O pesquisador precisa se conhecer. Daí a importância da escrita do memorial de formação, pois a narrativa está imbricada com a vida, com as memórias e com as reflexões feitas a partir delas. Em seu texto, Nóvoa (2015) alerta sobre a relevância do autoconhecimento ao enfatizar que:

[...] ninguém se conhece sem partir. Sim, parte, divide-te em partes. Sem viagem não há conhecimento. E sempre que se bifurquem os caminhos à tua frente, segue por aquele que tiver sido menos percorrido. É isso que marcará a tua diferença como investigador. Sem coragem não há conhecimento (p. 14).

3.As regras acadêmicas precisam ser seguidas, mas não se pode deixar guiar somente por elas. Embora essas regras sejam fundamentais, é preciso arriscar, criar coisas novas. A academia não deve ser engessada, precisa ser orgânica, assim como são a Vida e a Educação. Por isso,

É preciso ler, ler muito, ler devagar, coisas diversas, coisas inúteis. É preciso pensar, pensar muito, conquistar o tempo de pensar. Se não gostas de ler nem de pensar, podes tornar-te um bom técnico de questionários ou de entrevistas ou de estatísticas ou de outra coisa qualquer, mas não serás um bom investigador (Nóvoa, 2015, p. 15).

4.Os encontros (com estudantes e colegas de profissão) devem mobilizar os envolvidos e precisam ser significativos para quem deles participar. A profissão docente não pode ser um ato solitário. Ela traz mais proveito quando se torna solidária. Como lembra Nóvoa, “Conhece em ligação com os outros. Perde tempo, conversa, partilha cada passo do teu trabalho” (Nóvoa, 2015, p. 16). Além dessas, mais três lições podem ser apreendidas do texto desse autor, a saber:

5.Fundamentar um estudo é conhecer em profundidade o(s) autor(es) em que a sua pesquisa está baseada, apenas mencioná-lo(s) no texto não é suficiente. Os escritos acadêmicos precisam ser consistentes, construídos e fundamentados em conceitos teóricos de autores que já percorreram o tema que se está pesquisando.

6.A originalidade é importante e a inovação é sempre um ato coletivo, por isso é preciso conhecer o campo de pesquisa, os autores, os conceitos e fazer as referências.

7.Os *feedbacks* são fundamentais. O ser humano precisa de validação para ter certeza de que está percorrendo um caminho desejado e fazendo boas escolhas. Contudo, a maioria das pessoas não foi ensinada a fazer elogios, não foi ensinada a dar *feedbacks* positivos. O mundo ocidental é tão competitivo que as outras pessoas são vistas como “adversárias”. Por conta

disso, muitos, ao usar de comparação, enxergam somente os pontos fracos dos outros e são diligentes nas críticas, de modo que os *feedbacks* negativos são mais frequentes. Então, faz parte da maturidade (pessoal e até mesmo pedagógica), ao receber alguma avaliação negativa, usar de sabedoria para alavancar o crescimento em todos os aspectos. Ensinar a dar e receber *feedbacks* amorosos e sinceros, sejam eles positivos ou negativos, faz parte da maturidade pedagógica.

O docente maduro pedagogicamente é aquele que enxerga a sua profissão com responsabilidade, que apresenta coerência nas suas atitudes e esforça-se política e pedagogicamente pela valorização da sua carreira. A maturidade pedagógica de forma alguma está atrelada à idade cronológica do/a professor/a ou ao tempo avançado de experiência na carreira. Entende-se como portador de ‘maturidade pedagógica’ o docente que apresenta elementos inerentes à sua profissão e é capaz de exercê-la plenamente.

Esses elementos foram reunidos no quadro abaixo:

Quadro 3 - Maturidade Pedagógica e seus elementos constituintes

Maturidade Pedagógica: capacidade de exercer plenamente os seguintes elementos
Conhecimento amplo do seu campo de atuação (Língua Inglesa, por exemplo);
. Capacidade de facilitar o aprendizado por meio dos recursos disponíveis a fim de fazer um trabalho de excelência;
. Consciência de incompletude nos processos formativos que resulta em aprendizagem contínua, ininterrupta e envolve as interações de todos os entes da escola, não somente por meio de frequência em cursos formais;
. Discernimento de que os relacionamentos pedagógicos (com os alunos/as, com os demais docentes e seus superiores) são interdependentes e que requerem atuação consciente, colaborativa e encorajadora com os discentes e demais docentes com quem se trabalha;
. Relação afetuosa com alunos/as e manejo de classe.

Legenda: Com base em Nóvoa; Alvim (2022) e Tardif (2000).

Fonte: A autora, 2023.

É possível fazer um trabalho de excelência nas escolas quando o/a professor/a consegue combinar conhecimento, atenção às necessidades dos alunos/as, um ambiente de apoio e um compromisso contínuo com o aprimoramento da própria formação. Esses aspectos que envolvem o fazer docente não são conseguidos de forma aligeirada, requerem uma formação contínua, partilha de experiências e muita reflexão.

É importante reconhecer que durante a formação docente inicial não é possível para os formadores abarcar todas as peculiaridades que os futuros professores/as vão encontrar nas escolas. Cada contexto educacional possui suas particularidades e desafios únicos que não

podem ser totalmente previstos ou abordados em um programa de formação inicial, por isso a importância do contato constante com outros professores/as da escola básica. Uma solução para ajudar os professores/as é promover a consciência sobre o desenvolvimento profissional contínuo ao longo de suas carreiras.

Em anos bem recentes, temos encontrado o conceito de desenvolvimento profissional docente em substituição à formação continuada (Nóvoa, 2008; Imbernón, 2009; Marcelo, 2009). A preferência pelo seu uso é justificada por Marcelo (2009, p. 9) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo “desenvolvimento” sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada (André, 2011, p. 26).

Nóvoa (2019) enfatiza a importância do aprendizado contínuo e do suporte aos professores/as, por meio de oportunidades de formação e colaboração com outros profissionais. Por isso é importante estabelecer uma cultura de aprendizado profissional nas escolas, onde os professores/as possam compartilhar experiências, refletir sobre sua prática e receber suporte adequado para enfrentar os desafios do ensino. Essas abordagens ajudam a fornecer a professores/as ferramentas necessárias para se adaptarem e crescerem em resposta às demandas da escola, garantindo assim uma educação de qualidade.

António Camilo Cunha (2015) afirma que a formação inicial dos professores/as deve naturalmente levar à formação contínua, atuando como um retorno constante para evitar a estagnação em abordagens rígidas e desconectadas da realidade escolar e das necessidades dos alunos/as. É a dinâmica em espiral do processo de formação docente que se destaca na articulação entre a formação inicial e contínua, e essa dinâmica deveria estender-se ao longo de toda a vida profissional do/a professor/a, manifestando-se em formas investigativas e projetos de formação. Autores como Perrenoud (2002) e Nóvoa (2002) também defendem essa perspectiva de uma formação docente contínua, que valoriza a reflexão, a colaboração entre os pares e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Nesse viés, a construção da identidade docente é um aspecto fundamental na formação de professores/as, envolvendo a compreensão e a internalização dos papéis, dos valores e das crenças que permeiam a prática educativa e o ser na profissão. A identidade docente não é fixa, mas sim um processo em constante desenvolvimento ao longo da carreira.

Como afirma Marcelo (2009, p. 112),

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da

identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Daí a importância da reflexão sobre a própria prática, das experiências vivenciadas em sala de aula e da interação com outros profissionais no processo de formação e consolidação da identidade docente. Desse modo, é necessário que os professores/as desde o início se tornem conscientes de suas crenças e valores, e de como esses influenciam suas ações em sala de aula. Nóvoa (1992) destaca que a identidade docente é construída socialmente, por meio das interações com os colegas, alunos/as, famílias e comunidade escolar. Portanto, a formação inicial e contínua deve fornecer oportunidades para professores/as explorarem e desenvolverem sua identidade docente, promovendo a reflexão, o diálogo e a colaboração entre os profissionais da educação.

1.4 O trabalho docente de Inglês na Educação de Jovens e Adultos

O trabalho do/a professor/a de Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos é uma tarefa desafiadora ao desempenhar um papel fundamental na promoção do aprendizado do Inglês, levando em consideração as necessidades e as características específicas desse público. A experiência da docência exige do/a professor/a a tomada de decisões difíceis; o/a professor/a se arrisca e coloca em jogo tudo o que sabe, ou seja, articula teoria e prática. Segundo Tardif (2000) o saber profissional está na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, e são plurais e heterogêneos.

O docente de Inglês pode começar o seu trabalho pela adaptação da abordagem de ensino para atender às necessidades dos alunos/as jovens, adultos e idosos. Ao ensiná-los é importante reconhecer que possuem diferentes motivações e experiências de aprendizado em comparação com estudantes mais novos. Nesse viés, o foco do ensino pode ser direcionado para situações de práticas sociais de comunicação e aprendizado voltados para suas necessidades e interesses específicos, como vocabulário relacionado ao trabalho, viagens, saúde, entre outros assuntos.

Muitos estudantes jovens e adultos podem ter tido algum contato prévio com o Inglês, seja por meio de experiências em seu ambiente de trabalho, viagens, gosto por músicas

estrangeiras ou estudos anteriores. O/A professor/a de Inglês pode aproveitar dessa bagagem cultural e valorizar essa experiência prévia, buscando relacioná-la ao conteúdo a ser ensinado. Essa relação pode desencadear em aumento da motivação pelo estudo do Inglês, da confiança e da autoestima dos estudantes.

Como visto, os jovens e os adultos têm diversos saberes por conta da sua bagagem cultural, das suas experiências de vida oriundas da sua profissão, do cotidiano, das relações interpessoais e de outros espaços formativos que frequentam. Tais saberes precisam ser considerados quando retornam à sala de aula. Ouvir atentamente os alunos/as dá trabalho, demanda tempo, é difícil, é um exercício de paciência e de muita afetividade. Entretanto, é a partir dessa ação que as aulas precisam ser elaboradas, ou seja, o trabalho do/a professor/a abrange planejar essa escuta e identificar os saberes dos/as alunos/as. A aula é o ápice da partilha.

De acordo com Freire (2008),

Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe (p. 27).

Então, durante uma aula, todos aprendem, tanto/a professor/a, quanto alunos/as. Por sua vez, é preciso lembrar que o trabalho docente, para ser efetivo, depende de diversos fatores, entre eles: professores/as capacitados, educandos motivados e estrutura escolar funcionando minimamente. Como lembram Tardif e Lessard (2014, p. 35): “A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotados de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”. Sendo assim, importante destacar que, para além da estrutura, as interações sociais que acontecem na escola fazem o trabalho docente acontecer e motivam professores/as a continuar acreditando na educação.

De fato, o reconhecimento do trabalho docente pelos alunos/as traz motivação ao/a professor/a. Nóvoa (2007), em sua palestra transformada em livreto, comenta as pesquisas encaminhadas em alguns países sobre o prestígio da escola e do/a professor/a. Ele faz questão de enfatizar que o desprestígio pela profissão docente se dá principalmente nas grandes cidades por conta da expansão e da democratização do ensino. Ele revela que as respostas oriundas dessas pesquisas são negativas quando as perguntas sobre a educação são generalistas. Porém,

esse autor ressalta que, em um segundo momento, quando os pais são questionados sobre a escola concreta dos filhos, as respostas apresentadas são diferentes:

[...] nessa segunda parte as opiniões são muito mais positivas. Isto é, existe uma divisão do tal “evidentemente”, da evidência geral de que está tudo muito mal. E depois a percepção de sua escola concreta e do professor concreto de seu filho. E aqui o prestígio da profissão é bem mais elevado. Não há maneira de se substituir os professores (Nóvoa, 2007, p. 19).

Tardif e Lessard (2014) salientam como é difícil conquistar o interesse dos alunos/as e destacam: “se é verdade que se pode manter fisicamente alunos dentro das salas de aula, não se pode obrigá-los a aprender, porque o aprendizado necessita de sua colaboração e participação. Ninguém pode forçar alguém a aprender” (Tardif; Lessard, 2014, p. 67).

Nesse viés, é especialmente relevante para o ensino de Inglês para jovens, adultos e idosos que o/a professor/a estimule no estudante a tomada de consciência de que, mesmo sem percebermos, o Inglês já permeia nosso cotidiano, para, a partir daí, por meio de textos autênticos que abordem temas socialmente relevantes, prosseguir e avançar com o conteúdo. Assim, estudantes da EJA podem ser encorajados a participar ativamente das aulas, por meio de atividades reflexivas, discussões, simulações de situações reais e tarefas colaborativas.

Couto e Filho (2019, p. 08) acrescentam que

Uma abordagem de educação que pode ser utilizada na sala de aula de línguas adicionais, agregada aos princípios freireanos, seria a competência comunicativa intercultural que apresenta uma preocupação não apenas com a competência linguística, mas também, com identidades e culturas. A Competência Comunicativa Intercultural para Byram (1997) inclui o contexto social e as dimensões não verbais de comunicação, como atitudes, conhecimentos, habilidades e valores humanos que fazem parte da identidade social de cada sujeito.

Dessa forma, o docente pode desenvolver atividades a partir de textos que abordam temas socialmente pertinentes e que podem ser encontrados em diversos formatos, como artigos de jornais e revistas, blogs e até mesmo postagens em redes sociais. A escolha de textos autênticos e o posterior envolvimento dos alunos/as por meio de perguntas reflexivas feitas em língua materna têm o propósito de inspirar ação, engajamento e promover mudanças positivas em níveis individual e coletivo. Essa escolha proporciona aos estudantes a oportunidade de entrar em contato com o Inglês real e atualizado, além de familiarizá-los com diferentes aspectos culturais e sociais dos países que têm o Inglês como primeira língua. Como lembram Couto e Filho (2019, p. 05), “[...] para uma educação que vise um efetivo aprendizado, é

necessário que as aulas na EJA sejam instigantes, que proporcionem uma real participação do aluno para que este compreenda a importância prática da educação escolar”.

Ao pensar acerca do interesse e do envolvimento dos estudantes em atividades escolares, convém considerar que em 26 de maio de 2009 - muito antes da pandemia de covid-19, que obrigou os atores da escola (educandos/docentes/gestores) e boa parte dos trabalhadores do mundo a relações remotas por conta do distanciamento físico - foi sancionada uma lei¹³ no Estado do Rio de Janeiro, pelo então governador Sérgio Cabral, que proibia o uso de celulares e de outros equipamentos tecnológicos em sala de aula, salvo quando autorizado e para fins pedagógicos. Tal lei foi pensada para assegurar que os alunos/as estariam focados nas atividades pedagógicas, enquanto estivessem no espaço escolar. Porém, como se conclui, já naquele tempo a tecnologia fazia parte do cotidiano e não poderia - como ainda não pode - ser ignorada.

Outrora e também neste tempo, existe a necessidade de dialogar de forma atrativa a tecnologia com a realidade do aluno, a fim de mantê-lo focado nas atividades educativas. Quando não existe esse diálogo, o fone de ouvido e os smartphones, por exemplo, podem gerar dispersão na aula, o que endossa as falas dos autores Tardif e Lessard sobre o desafio de motivar os alunos/as a permanecerem na escola ativamente engajados na aprendizagem.

Os alunos vão à escola porque são obrigados: uma das tarefas mais difíceis e constantes dos docentes é transformar essa obrigação social em interesse subjetivo. Todos os docentes o afirmam: nada é mais difícil do que ensinar a alunos que não querem aprender, alunos que recusam, não o professor, mas a escola em geral e o ter que estar aí. (Tardif; Lessard, 2014, p. 67-68)

Constata-se que a internet e os dispositivos tecnológicos não mais poderão ser ignorados, eles, na verdade, precisam ser trazidos como recursos para aprendizagem e para facilitar as trocas de saberes.

Durante a pandemia da covid-19 e o isolamento obrigatório, com acesso à escola física restrito de março de 2020 até o fim de 2021, quando o ensino remoto se tornou imperativo no Brasil, professores/as e alunos/as atentaram para a existência e a multiplicidade de recursos na internet como vídeos, canções, fotos, notícias, arquivos entre tantos outros acessados para fins pedagógicos. A utilização desses recursos durante esse período crítico permitiu vislumbrar a perspectiva de que, mesmo após o término do distanciamento físico, o uso dos dispositivos tecnológicos pudesse fazer parte do cotidiano escolar. Entretanto, a concretização dessa ideia esbarra no fosso das desigualdades sociais, uma vez que nem todos os alunos/as da escola

¹³ Lei nº 5453, de 26 de maio de 2009, que dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/>>. Acesso em: 19 abril 2021.

pública possuem esses dispositivos tecnológicos (celular/laptop) e, quando os têm, o acesso à internet é muitas vezes limitado ou mesmo ausente.

Como afirma Sinara Ribeiro (2021, p. 6-7), “o acesso aos recursos tecnológicos é um elemento revelador da desigualdade existente entre os alunos da EJA, pois observa-se que muitos dos alunos não possuem um computador, possuem na maioria das vezes um celular, e quando o tem, não possuem ‘pacotes de dados suficientes’”. Esta reflexão vai além, pois se antes, como vimos, o celular era proibido nas escolas, de 2020 em diante a internet, a tecnologia e seus dispositivos passaram a ser ferramentas didático-pedagógicas obrigatórias, principalmente por conta do ensino remoto durante a pandemia. Nesse período, os professores/as foram forçados a reinventar as ações educativas com recursos próprios e a maioria dos docentes das escolas públicas se distanciaram de muitos de seus alunos/as, pois a maioria dos estudantes não teve acesso às plataformas digitais disponibilizadas pelas redes de ensino.

Essa autora que relatou sobre o ensino de Língua Inglesa na EJA em tempos da pandemia da covid-19 escreveu o seguinte relato em seu artigo:

A autora do presente artigo, a partir da sua prática profissional no contexto da modalidade de ensino da EJA, especificamente no segundo segmento do Ensino Fundamental, evidencia que os alunos não são tratados de forma diferenciada; que o trabalho desenvolvido em sala de aula não é norteado a partir do modelo andragógico de ensino; que as experiências dos alunos muitas vezes não são valorizadas; que as aulas não são preparadas levando em consideração os problemas reais da vida pessoal e profissional do aluno e que não existe a compreensão da relevância da dimensão afetiva na relação/a professor/aluno e no processo de ensino/aprendizagem da LI. Além disso, percebe-se que dificuldades, como o acesso à internet, inviabilizam a modalidade de ensino voltada para a Educação de Jovens e Adultos (Ribeiro, 2021, p. 7-8).

Esse relato evidencia as falhas do trabalho docente de Inglês na EJA, principalmente o de motivar o aluno a permanecer na escola e expõe a urgência da discussão do modo de ensinar e aprender na EJA entre os (futuros) professores/as. Um grande desafio do trabalho docente é motivar o aluno a permanecer estudando, apesar das dificuldades que ele enfrenta para chegar à escola após um dia cansativo de trabalho. Para que a evasão não aconteça, os docentes precisam ativar nos estudantes a curiosidade de modo que eles queiram frequentar o espaço escolar por vontade de querer aprender. Nesse sentido, faz-se necessário apresentar ao aluno a ideia de que a escola é local para socializar e partilhar com afetividade o conhecimento.

Um dos desafios da contemporaneidade para a profissão docente, como apontou Magda Chamon (2011), envolve a aproximação entre os atores da escola por meio da socialização e do

envolvimento comprometido através da escuta atenta das experiências dos alunos/as, para assim despertar neles o desejo pelo diálogo e pelo compartilhar seus saberes.

A opção pela profissão docente pode ser feita, também, pela descoberta do prazer oportunizado pela dinâmica da sala de aula e pela possibilidade de se vivenciar a complexidade dos desafios do fazer pedagógico, que conferem maior respeito e credibilidade ao trabalho docente. É este fazer docente integrado ao processo de formação que acena de forma positiva com a possibilidade de construção do processo de identidade do professor. Nessa perspectiva, os educadores implicados com a docência podem assumir o papel de protagonistas para, numa ação coletiva, sintonizar a escola com novas concepções e práticas capazes de favorecer a compreensão das construções sociais e dos ordenamentos político-econômicos da sociedade que interferem negativamente nos processos educativos, para, neles, intervirem em favor da garantia do direito à educação de qualidade para aqueles a quem é negada (Chamon, 2011, p. 79).

A qualidade do trabalho docente é difícil de mensurar, pois cada realidade tem suas peculiaridades. Uma atividade que deu certo em uma turma pode ser um fiasco em outra; o envolvimento dos alunos/as numa aula e a classificação dela como boa ou ruim depende de fatores muito subjetivos. O que não se pode perder de vista no trabalho docente é o esforço na preparação de aulas envolventes que se integrem com a realidade do aluno, aulas pensadas a partir de uma escuta atenta.

A percepção do aluno como sujeito social e atuante deve mover o/a professor/a e reforçar nele o senso de responsabilidade com a formação cidadã do estudante, como dizem Tardif e Lessard: “O importante aqui é compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a ‘matéria-prima’ do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores” (2014, p. 20).

Entre as dificuldades do trabalho docente de Inglês na EJA, em geral, estão: a carga horária abreviada; o desafio de motivar os alunos/as que chegam à escola em estado de extremo cansaço após o trabalho; os diferentes níveis de domínio da língua materna e da Língua Inglesa dos alunos/as de uma mesma turma, entre outros desafios (Medeiros, 2017). Diante disso, o trabalho do/a professor/a de Inglês na EJA está baseado, principalmente, em tornar cada aula significativa para a realidade desse público e também em organizar as atividades tendo em vista a diversidade dos alunos/as.

Como diz Freire (1996, p. 12),

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.

Além da formação, tanto o trabalho docente, quanto os desafios da sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm sido pesquisados há alguns anos (Arroyo, 2007). Por ser voltado para um público diverso composto por jovens, adultos e idosos que por vários motivos não puderam dar continuidade aos estudos na idade regular e que retornam à escola por razões igualmente diversas, o ensino de Inglês é desafiador (Medeiros, 2017; Sardinha, 2017). Ensinar para esse público tão diverso pode apresentar algumas dificuldades específicas devido ao perfil dos estudantes da EJA. Por exemplo, os estudantes adultos podem enfrentar desafios de motivação, uma vez que frequentemente têm múltiplas responsabilidades e objetivos diferentes em suas vidas. Além disso, os estudantes da EJA apresentam diferentes níveis de conhecimento da língua e de experiências educacionais prévias, entre outros. Os desafios de ensinar Língua Inglesa na EJA é um tema que será discutido com mais detalhes no item 3.3.

Apesar das dificuldades apontadas anteriormente no ensino de Inglês para essa modalidade, boas práticas educativas com os alunos/as da EJA estão presentes nas escolas de todo o Brasil, entre elas está o estudo desenvolvido por Sardinha (2017) com estudantes do CEJA-Niterói, Rio de Janeiro. Por meio da aplicação de atividades que resultou em um produto educacional intitulado “*Sing and Think: O Letramento Crítico por meio de atividades com canções e outros textos multimodais em Língua Inglesa*” desenvolvido durante o seu Mestrado e que foi deixado como legado para os professores/as de Inglês daquela unidade e demais professores/as da Educação Básica, uma vez que está disponível no site do Programa de Mestrado Profissional – Práticas de Educação Básica, do Colégio Pedro II.¹⁴ Essas atividades tiveram como objetivo promover reflexões sobre práticas sociais por meio da utilização de gêneros textuais multimodais, como canções, cartuns, charges e vídeos curtos em Língua Inglesa. A autora relatou que conseguiu suscitar, nos estudantes dessa modalidade, reflexões sobre o tema da "pluralidade cultural" (assunto relevante e urgente na realidade brasileira), e incentivar a reflexão sobre os aspectos socioculturais e a importância do letramento crítico na construção de uma sociedade preocupada com o bem coletivo. Com o apoio dessas atividades por ela elaboradas, os estudantes foram conscientizados a terem participação crítica em suas realidades e estimulados a ações sociais pautadas na justiça e na igualdade (Sardinha, 2017).

Essa mesma autora, em um artigo publicado posteriormente, lembra que para desenvolver o Letramento Crítico nos alunos/as é preciso mediar a leitura com questionamentos acerca da intenção, da origem do texto e do contexto em que ele foi produzido. Assim, o/a

¹⁴ Produtos Educacionais produzidos por professores durante o Mestrado Profissional - Colégio Pedro II. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/produtos-educacionais>>. Acesso em: 17 ago. 2022.

professor/a estará focado não apenas no ensino da língua em si, como também terá em mente a “formação de cidadãos críticos que conseguem perceber que os textos não são neutros e que foram construídos com objetivo e contexto sócio-histórico determinados” (Sardinha, 2018, p. 15). Dessa maneira, ao preparar as suas atividades, o/a professor/a pensa no aluno como atuante social, pois o trabalho docente também envolve a formação cidadã do estudante.

Outro ponto a se destacar no trabalho docente de Inglês para a EJA são as avaliações. É importante para o estudante da EJA que ele seja avaliado continuamente, com critérios claros e realistas. Isso traz segurança e confiança no trabalho do/a professor/a e proporciona a autoconfiança no estudante.

Com formas tão flexíveis de organizar os currículos de acordo com os interesses e necessidades dos educandos, os processos de avaliação acabam por acompanhar estas novas estruturas, procurando aferir os novos conhecimentos adquiridos e valorizar a sistematização/superação de conceitos incorporados anteriormente. Ganham importância a auto avaliação e a situação individual em sua referência com o grupo (Haddad, 2007, p. 16).

Assim, ao avaliar, o docente precisa levar em consideração o progresso individual dos estudantes, valorizando seus esforços e proporcionando um ambiente contínuo de incentivo a continuarem aprendendo, com orientações objetivas sobre como melhorar o seu desempenho no Inglês.

Autores como Paulo Freire (1996; 2008) entre outros pensadores e pesquisadores da EJA, como Arroyo (2007; 2017), destacam a importância da prática docente dialógica, na qual os estudantes são vistos como pessoas em formação, e a necessidade de os planos de aula serem pensados e preparados a partir da bagagem cultural desses estudantes. Os textos produzidos por esses e outros autores abordando o fazer docente (Tardif; Lessard, 2014; Nóvoa, 2019) apontam para o enriquecimento de planos de aulas mais significativos, que se justificam socialmente e a partir do diálogo entre os docentes e entre professores/alunos.

Cabe ressaltar que, diferentemente de uma sala de aula do Ensino Regular e da EJA presencial, onde cada professor/a entra em uma turma em determinado horário para lecionar um conteúdo de um ano de escolaridade específico, o contato com o/a aluno/a no CEJA é feito por meio de orientações individuais, na maior parte do tempo. O/A professor/a fica em uma estação de trabalho ou sala e os alunos/as matriculados, em diferentes etapas de ensino, entram na sala e esperam para serem atendidos pelo/a professor/a daquela disciplina. Ou seja, o/a professor/a atende, durante o seu plantão, diferentes alunos/as que estão no Ensino Fundamental

II ou no Ensino Médio. Tal diversidade de estudantes e de conteúdos a serem ensinados requer do/a professor/a um olhar diferenciado para esse público.

Como diz Arroyo, “Na EJA, os professores intuem que ser mestres ensinantes é muito, porém exige-se mais. Essas vidas exigem respostas no plano da educação, dos valores [...] Não é por acaso que a letra E de EJA não é de ensino, mas de educação de jovens e adultos” (Arroyo, 2007, p. 38). Portanto, o trabalho docente de Inglês na Educação de Jovens e Adultos envolve diálogo e sensibilidade aguçada para perceber a real necessidade do aluno/a.

Em resumo, o trabalho docente de Inglês na Educação de Jovens e Adultos requer uma abordagem de ensino adaptada, que leve em conta as características desse público específico. Com a oferta de horário flexível, como a que é oferecida na Rede CEJA, para que o estudante trabalhador possa estudar a seu tempo, e com a valorização da bagagem cultural dos estudantes, é possível proporcionar uma experiência significativa de aprendizado de Língua Inglesa.

1.5 A escrita como ato formativo

Apesar de ser uma prática pouco observada na rotina de professores/as, e por vezes secundarizada ou pouco estimulada nos cursos de formação, a escrita docente do memorial é um ato formativo importante e benéfico para o desenvolvimento profissional. Ao escrever os seus processos formativos, o/a professor/a tem a oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica e organizar suas ideias. A escrita docente também desempenha um papel relevante na construção da identidade profissional. Nesse viés, ao registrar as suas reflexões, experiências e descobertas, o/a professor/a desenvolve uma narrativa pessoal que ajuda a construir a sua concepção como educador. Através da escrita, o/a professor/a pode se tornar um autor e contribuir para a produção de conhecimento na área da educação.

A escrita tem um potencial formativo que é capaz de estimular reflexões e articular elementos das histórias de vida. Josso (2007) lembra que narrar é um trabalho de autotransformação fundamental para uma educação continuada verdadeiramente digna desse nome e acrescenta “[...] as narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto” (p. 413).

Devido à capacidade da escrita de conferir novos significados às experiências vividas, os instrumentos de investigação escolhidos para serem utilizados nesta pesquisa (solicitação de

cartas e entrevistas narrativas escritas) foram pensados não só para conduzir este estudo, mas principalmente para envolver os quatro participantes em um processo de formação enquanto narram.

Delory-Momberger (2012) em seu artigo “Há vida sem narrativa?” instiga os leitores ao refletir por meio de perguntas e os leva a compreenderem que a narrativa está entrelaçada com o estudo das origens.

[...] pode-se apreender, compreender, conhecer vida fora da narrativa? A vida é acessível fora de determinadas formas de discurso e, especialmente, das formas narrativas? É a tais interrogações que respondem as mitologias e, principalmente, as narrativas etiológicas que “contam” a origem das coisas e dos seres (como faz a narrativa do Gênesis em relação à origem do mundo e do homem) (Delory-Momberger, 2012, p. 36).

Olhando por esse viés, em que por meio das palavras as coisas foram/são formadas, é possível perceber algumas evidências. Primeiro, as palavras são comuns aos seres humanos. Alguns animais, adestrados pelo homem, fazem uso de palavras, porém só os humanos as utilizam de forma cognitiva para a construção de mensagens, discursos e ensinamentos. A segunda constatação é que as palavras comunicam, sejam elas proferidas de forma oral ou escrita. Ao longo da história, a humanidade vem usando as palavras para interagir com o mundo ao seu redor e, assim, famílias, reinos, sociedades, cidades, leis, formas de governo e tudo mais que existe hoje e que já existiu foi construído ou destruído tendo a palavra como instrumento precursor. O conhecimento das histórias do mundo e das pessoas foi possível porque as palavras resultaram em narrativas. Além disso, com elas, as pessoas constroem suas próprias histórias e têm a oportunidade de passar pelo processo de biografar-se enquanto refletem.

Muitas pessoas desejam ter poderes como os dos super-heróis das histórias fictícias, desconsiderando que o superpoder intrínseco ao ser humano é a 'palavra'. Ela pode unir nações, pode motivar pessoas, pode emocionar, pode aproximar, mas também pode decepcionar, magoar, afastar e derrubar. Enfim, essas reflexões sobre os altos e baixos da vida são contempladas nas narrativas e Delory-Momberger (2012) as evidencia quando diz que “através da narrativa, aprende-se a analisar a realidade, a organizar e a compreender o mundo no qual se vive, tanto o mundo natural, quanto o mundo social” (Delory-Momberger, 2012, p. 36).

Outro conceito importante discutido por essa autora é o da temporalidade das narrativas. Ao introduzir o assunto, ela afirma que a relação dos seres humanos com o tempo é mediada pela linguagem e suas formas simbólicas, à qual eles recorrem para delimitar um espaço no decorrer do tempo e a qual eles designam como: “linha, fio, caminho, percurso, círculo, ciclo,

carreira da vida. O homem escreve no espaço a figura temporal de sua existência” (Delory-Momberger, 2012, p. 38).

Essa autora afirma ainda que antes de ser contada, a história surge ao mesmo tempo que o corpo. A narrativa abrange não só o sentimento de pertencimento a um coletivo, ela exprime o sentimento de existir que “se elabora e se experimenta sobre a forma de uma história” (Delory-Momberger, 2012, p. 40). A importância da narrativa se dá justamente nessa capacidade fundamental inerente à humanidade, cuja ação correspondente se constitui nas experiências vividas e contadas e que passam a ser história, “história de uma hora, de um dia, história de uma vida” (Delory-Momberger, 2012, p. 42).

Ao escrever uma autobiografia, a pessoa está também contando a história da sociedade da qual participa, ou seja, as ações afetam a comunidade e reverberam na história e, com isso, é possível afirmar como Delory-Momberger que “Não há vida sem narrativa porque não há humanidade senão na sociedade dos homens e, portanto, na história” (Delory-Momberger, 2012, p. 48). O homem é um ser coletivo e complexo como bem apontou Morin (2000), sendo assim, a narrativa, além de trazer reflexões interiores, reverbera na sociedade. Só é possível narrar uma memória por conta do que já foi vivido e espera-se que a partir da escrita narrativa seja deixado um legado pacificador e cheio de entusiasmo, de forma que haja aprendizado tanto para o narrador quanto para o leitor, pois ambos se unem em uma grande catarse, principalmente quando as experiências contadas são relacionadas aos dois.

Nesse aspecto, a escrita autobiográfica é autoformativa e transformadora. Ela é autoformativa, pois, além de fazer uma viagem para dentro das memórias de quem escreve, tem o poder de fazer refletir as ações passadas para ressignificá-las. Ela é transformadora, porque a escrita de si tem o poder de impulsionar quem escreve a repensar o jeito de como vem vivendo e de como interage com os outros seres criados, uma vez que, ao se perceber, ao entrar em contato com suas (re) ações por meio da escrita, como em um espelho, a narrativa de si acaba refletindo a nossa verdadeira condição humana ainda em construção. Só quem tem a coragem de enxergar os seus pontos fracos pode agir com misericórdia diante do erro do outro e a caixa de espelhos - analogia do ato de enxergar-se para escrever as memórias e as reflexões feitas a partir delas – é uma das formas de pensar sobre a prática, que pode gerar mudanças em quem escreve os seus processos formativos.

Como diz Josso (2012, p. 22),

O processo do caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e

desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural.

Os seres humanos percebem o mundo com os cinco sentidos e analisam tudo ao redor por meio deles. Como dito anteriormente, quando uma pessoa é desafiada a escrever as próprias memórias, é como se ela fosse colocada dentro de uma (grande) caixa com espelhos em todos os lados. Nesse ambiente, os sentidos ficam aguçados e são direcionados para dentro, a fim de que as memórias sejam visitadas. Nesse momento da escrita, em que os cheiros, os gostos, as texturas e suas respectivas lembranças emergem, o narrador revive a história e tem a possibilidade de dar novos sentidos àquela(s) experiência(s) ao afirmar, em seus próprios escritos, os valores e princípios que o regem no momento da escrita.

Por vezes, nesse momento, pode-se passar pelo perigo da autossabotagem e ela acabar por corromper o princípio da autobiografia, cuja base é a sinceridade e a consciência da sua humanidade. Morin (2000, p. 21) lembra que “o egocentrismo, a necessidade de autojustificativa, a tendência a projetar sobre o outro a causa do mal, fazem com que cada um minta para si próprio, sem detectar esta mentira da qual, contudo, é o autor”. Por isso, ao escrever sobre si, como em uma caixa de espelhos, o narrador precisa estar ciente de que vai entrar em contato não só com os seus pontos fortes, como também com as suas sombras, para enfrentá-las e ressignificá-las, sem a qual dificilmente haverá transformação.

Uma vez que o ser humano, em geral, tem por hábito considerar somente os próprios interesses, de fato, a escrita autobiográfica pode ser uma ferramenta para que se redirecionem novos percursos ou até mesmo para que uma nova história seja construída de forma que as experiências sociais vindouras possam levar em conta o bem comum. Então, além de autoformativa e transformadora, a escrita autobiográfica é também um ato de coragem terapêutica. Como salienta Freire (2008, p. 20), “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

Nesse sentido, a escrita de si só passa a ser terapêutica quando o reflexo dos acertos e dos erros do passado são ponderados e quando a pessoa está disposta a viver novas ações e celebrar a vida com disposição renovada e com olhos e ouvidos atentos aos outros seres criados, para viver com eles em uma interdependência harmônica.

Esse tipo de escrita acadêmica/de si, que é um memorial, precisa ser feita com temor, pois ela não é um diário pessoal, que pode ser protegido; ela é escrita por duas mãos, mas tem intervenções de quase uma dezena de mãos - simbolizadas por pessoas que fizeram parte da sua formação nos diversos espaços formativos. Para além disso, quando a escrita é finalizada, o

texto pode ser publicado, lido e discutido, por isso o temor, na verdade, o receio de revelar a alma. Porém, quando se dá conta da potência presente na escrita de ações passadas e na reflexão dessas memórias, a preocupação pelo julgamento se esvai, pois, enquanto se escreve, os erros são acolhidos e ressignificados durante a própria escrita.

É durante o tempo de reflexão nessa caixa de espelhos que o narrador, por meio da escrita de ações passadas, passa pelo processo de introspecção e tratamento, pois as ações reconhecidas por meio das palavras só serão curativas e transformadoras se as reflexões críticas sobre a prática corporificarem em ações concretas que demonstrem mudança. Aliás, como Freire (1996, p. 19) advoga, “Quem pensa certo está cansado de saber que às palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo”.

A narrativa escrita tem como vantagem a possibilidade de ser (re) visitada, ela impede que nos esqueçamos das reflexões feitas. Proferir palavras e contar as memórias são ações curativas e transformadoras, mas a palavra escrita como em um memorial tem um poder diferente, pois ao escrever mostra-se quem realmente é, a aparência interior fica registrada no papel, o reflexo sai do espelho e pode ser lido pelo mundo.

Segundo o Dicionário Online de Português¹⁵, o espelho, além de ser “vidro polido e metalizado que reflete a luz e reproduz a imagem dos objetos colocados diante dele”, tem como definição de sentido figurado as seguintes entradas:

- 1- “Coisa ou fato de cuja contemplação ou exame se deduz algum ensinamento, aviso, informação: a história é o espelho da consciência humana”;
- 2- “tudo que representa alguma coisa, e que, por assim dizer, a patenteia a nossos olhos: os olhos são o espelho da alma”
- 3- “Modelo, exemplo: espelho de virtudes”

De fato, nesses três sentidos, o espelho é um símbolo de pureza, de verdade e de sinceridade, pois reflete o verdadeiro conteúdo do coração (alma) e da consciência.

Além do “espelho”, o ato de narrar-se tem a característica peculiar de reunir palavras como: “reflexo”, “imagem”, “ver”, “ler”, “escrever”. Todos esses vocábulos articulados levam à reflexão. Curiosamente, a palavra “reflexo”, além de ser substantivo, também é um adjetivo cujo significado é: aquilo que resulta de reflexão. Ou seja, a “imagem” que “vemos” no “reflexo” do “espelho” e o ato de “escrever” nossas impressões proporcionam reflexão que podem resultar em ressignificação de pensamentos e atitudes.

¹⁵ Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/espelho/>>. Acesso em: 28 dez. 2021.

Em resumo, a escrita de si é de grande relevância não só para a formação docente, ela também contribui para o desenvolvimento pessoal. Ela suscita reflexões e possibilita transformações na sociedade a partir da mudança de atitude individual. A mudança acontece quando os incômodos desassossegam a alma a ponto de desejar viver uma história diferente ou quando um desconforto inquietante motiva a busca ininterrupta por justiça e paz nas relações.

A escrita do memorial de formação, por ser um documento no qual o/a professor/a relata sua trajetória educacional, experiências, reflexões e aprendizados ao longo de sua formação profissional, possui uma série de benefícios tanto para o próprio/a professor/a quanto para a sua prática pedagógica. Entre os benefícios mais relevantes estão o autoconhecimento, a reflexão da própria prática, o desenvolvimento profissional contínuo, a consolidação e a contextualização das experiências, a documentação e o registro histórico (quando publicado em dissertações/teses/revistas/anais), além da valorização da prática docente.

Por conta de a escrita proporcionar esses benefícios acima listados e por ela trazer a possibilidade de dar um novo significado às experiências vividas, todos os instrumentos desta pesquisa, detalhados no item 2.1., foram pensados para que, além de promover a realização deste estudo, os quatro participantes pudessem ficar diante da tela do computador envoltos pela caixa de espelho refletindo ao escrever as memórias e os desafios do trabalho docente, em um processo de formação em serviço. Mais adiante, no item 3.1. será possível ler evidências, por meio dos depoimentos dos docentes egressos que participam desta pesquisa, de que a escrita de si produz um profissional reflexivo.

Na próxima seção serão apresentadas as bases que justificam a escolha por uma pesquisa qualitativa, os procedimentos realizados, o local de realização da pesquisa, os/as professores/as participantes e como foi feita a análise dos dados.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

É preciso levar em consideração que “as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2000, p. 131). Partindo da premissa de que é extremamente necessária a atualização incessante do/a professor/a, esta pesquisa qualitativa, que teve por objetivo compreender a atuação docente de Inglês na Rede CEJA, envolveu os participantes egressos da FFP/UERJ em uma metodologia de formação em serviço, ao motivá-los a escreverem suas memórias formativas e os desafios do trabalho docente nessa Rede que oferece Educação de Jovens e Adultos, na modalidade semipresencial. Portanto, esta investigação tem caráter exploratório, de cunho qualitativo, por meio de entrevistas narrativas escritas e solicitação de produção de cartas, em ambiente virtual.

A entrevista narrativa oral é comumente usada por pesquisadores por ser um instrumento não estruturado que objetiva tomar ciência em profundidade de aspectos específicos de onde surgem as histórias de vida que levam o pesquisador a conhecer não só o entrevistado, como também o seu contexto social (Muylaert *et al.*, 2014). Segundo esses autores, a entrevista narrativa tem “característica colaborativa, uma vez que a história emerge a partir da interação, da troca, do diálogo entre entrevistador e participantes” (Muylaert *et al.*, 2014, p. 194). Nessa perspectiva, o participante da pesquisa não informa sobre sua experiência, mas faz um relato sobre ela, tendo a oportunidade de refletir sobre o que ainda não havia pensado. Essa ferramenta é aplicada de forma oral utilizada para gerar histórias e por isso

[...] podem ser analisadas de diferentes formas após a captação e a transcrição dos dados. Neste processo são envolvidas as características para linguísticas (tom da voz, pausas, mudanças na entonação, silêncio que pode ser transformado em narrativas não ouvidas, expressões entre outras), fundamentais para se entender o não dito, pois no processo de análise de narrativas explora-se não apenas o que é dito, mas também como é dito (Muylaert *et al.*, 2014, p. 195).

Conforme enfatizam esses autores, a entrevista narrativa oral é um método potente, uma vez que torna possível “a compreensão dos sentidos que produzem mudanças nas crenças e valores que motivam e justificam as ações dos informantes” (p. 193). De igual modo, Inês Bragança (2014) endossa que as narrativas orais implicam em formação tanto para o narrador

quanto para o ouvinte, como a autora relata “o circuito narrativo, potencialmente, produz formação” (p. 92).

Entretanto, apesar de a entrevista narrativa oral apresentar benefícios poderosos, a ferramenta utilizada para esta pesquisa é a entrevista narrativa escrita, pois ela tem o intuito de induzir a reflexão dos participantes por meio de depoimentos escritos. Ela será melhor detalhada no próximo item.

Antes de iniciar a investigação, foi preciso dar entrada em um processo, na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), solicitando autorização para que os docentes de Inglês da Rede CEJA, egressos da FFP/UERJ, pudessem participar desta pesquisa, uma vez que os professores/as da Rede CEJA são servidores da SEEDUC-RJ. Além disso, foi necessário também submeter o projeto à Plataforma Brasil a fim de obter aprovação junto ao Conselho de Ética em Pesquisa da UERJ para que a pesquisa com os professores/as da Rede CEJA pudesse acontecer. No processo, foi solicitado, também, que as plataformas de trabalho docente (CEJA-Virtual e o Sistema de Controle Acadêmico - SCA) pudessem ser objetos de estudo, a fim de descrever o trabalho do/a professor/a de Inglês e os conteúdos nelas inseridos.

A pesquisa obteve pareceres favoráveis tanto no Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob o número 5.341.388, assim como na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e também na Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação Cecierj (Processo: SEI- 030046/001348/2021).¹⁶

Em seguida, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os professores/as foram convidados oficialmente a participar da pesquisa e informados sobre seu teor, os riscos/benefícios da participação e por meio da assinatura do termo foram garantidos os seus respectivos anonimatos e os das Unidades em que eles atuam como docentes de Inglês da Rede CEJA. Os professores/as participantes desta pesquisa serão caracterizados no item 2.3. Além disso, neste mesmo item, será descrito como se deu a identificação desses docentes. Cabe salientar que toda a pesquisa, desde a identificação dos professores/as participantes até a execução dos procedimentos (questionário, entrevista, solicitação de escrita de cartas e a investigação nas plataformas de trabalho, como objetos de estudo), foi realizada em ambiente *on-line*.

¹⁶ Site para consulta do processo. Disponível em: < https://sei.fazenda.rj.gov.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_processo_pesquisar.php?acao_externa=protocolo_pesquisar&acao_origem_externa=protocolo_pesquisar&id_or_gao_acesso_externo=6. Acesso em: 10 jul. 2023.

A pesquisa pela internet se justifica pelos estudos de Nicolaci-da-Costa; Romão-Dias e Di Luccio (2009) que salientam que há legitimidade em fazer entrevistas *on-line*, quando os participantes usam a rede com frequência e com familiaridade. Os procedimentos de investigação foram realizados pela rede social escolhida pelo/a professor/a participante e fora do horário de trabalho do mesmo. Dessa feita, o uso da internet, além de facilitar a comunicação com os egressos, foi o meio utilizado para a realização da pesquisa em si.

A opção por não escolher uma Unidade da Rede CEJA ou sequer identificar a Unidade em que o/a professor/a participante trabalha se dá pelo fato de esta pesquisa prezar pela garantia do anonimato dos participantes (previsto no TCLE), já que muitas Unidades da Rede CEJA têm apenas um professor/a de Inglês. A seguir está o detalhamento dos procedimentos investigativos desta pesquisa, a apresentação do perfil dos professores/as participantes e da Rede CEJA, além da metodologia utilizada para fazer a análise dos depoimentos.

2.1 Instrumentos de investigação

Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ver Apêndice A), foram adotados os seguintes instrumentos de investigação: questionário (produzido no aplicativo Google Formulário – ver Apêndice C); entrevista narrativa escrita (ver Roteiro no Apêndice D) e pedido de produção de duas cartas aos professores/as participantes (ver Apêndice E). Uma carta, endereçada aos atuais docentes formadores da FFP/UERJ e a outra à coordenação pedagógica da Rede CEJA, com o intuito de destacar, nas cartas, alguns temas importantes para a formação de futuros professores/as para o trabalho com a EJA. Além disso, constituíram como instrumentos de investigação as ementas do curso de Letras-Português/Inglês, da FFP/UERJ, e as plataformas de trabalho da Rede CEJA.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE informa a intenção da pesquisa, deixando claro que a participação é voluntária e que os sigilos das identidades e unidades de trabalho dos participantes estão garantidos. Além disso, no termo estão explicitados os possíveis riscos e os benefícios na participação desta pesquisa. Tanto o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), quanto o link do questionário e a solicitação da escrita das cartas foram enviados *on-line*, via rede social escolhida pelo participante da pesquisa.

Entre os riscos da pesquisa está o desconforto em responder perguntas de ordem acadêmica/profissional/pessoal, porém está assegurado, com o termo assinado pela pesquisadora responsável, que a identidade dos participantes e os nomes das Unidades da Rede CEJA em que eles trabalham estão preservados e mantidos em segredo.

A pesquisa proporcionou benefícios pessoais e sociais aos participantes oferecendo a possibilidade de reflexão e conscientização sobre a prática docente e a formação inicial/continuada, pois ao pensar e escrever as memórias formativas o/a professor/a participante teve a possibilidade de redimensionar a consciência de sua prática para, caso queira, (re)significá-la. Além disso, com os resultados desta pesquisa, as instituições envolvidas (FFP/UERJ e a Rede CEJA) podem repensar a produção de atividades formativas docentes que sejam mais significativas para os que trabalham/trabalarão com a EJA.

O objetivo do questionário foi coletar informações sobre a formação inicial e continuada, bem como sobre a experiência profissional dos professores/as participantes. Para esta investigação, as plataformas de trabalho docente (CEJA-Virtual e SCA) foram consideradas objetos de estudo. Foi assinado um termo de utilização dos dados das plataformas (Apêndice B) cujo compromisso foi o de descrever as plataformas, de coletar informações sobre o material disponibilizado e o de estabelecer a comunicação com os professores participantes, a fim de demonstrar tanto o trabalho docente quanto os recursos utilizados para o ensino de Inglês na Rede CEJA.

As entrevistas narrativas escritas foram feitas com o auxílio da internet, sem gerar custos para os mesmos e fora do horário laboral dos/as professores/as. As perguntas da entrevista versam principalmente sobre o histórico acadêmico/profissional e o trabalho docente na Rede CEJA. A forma escrita da entrevista foi pensada para esta pesquisa, pois o objetivo é que o distanciamento do entrevistador proporcione ao participante o tempo necessário para reflexão e organização do pensamento antes de responder as perguntas.

Esse instrumento de pesquisa está baseado nos estudos de Carlos e Pereira (2011) que defendem a escrita como dispositivo de formação em educação. Elas descreveram a potencialidade da escrita de relatórios docentes por meio de dois estudos realizados com professores/as dos anos iniciais da escolarização básica em Portugal e Brasil e salientaram que

[...] há um potencial de aprendizagem na escrita através do armazenamento, da difusão e socialização de informações e do estímulo à reflexão que a permeia. A escrita narrativa funciona como uma forma de organizar o pensamento, identificar e problematizar o conhecimento, reconstruir as experiências e, conseqüentemente, proporcionar novas práticas (Carlos; Pereira, 2011, p. 186).

Além disso, essas autoras asseveram que “a escrita tem um potencial formador — que pode ser acionado ou não — para a melhoria da prática e para o desenvolvimento profissional docente” (p. 189).

A relevância de escrever os processos formativos já foi discutida neste estudo, no item 1.5., e, desse modo, a forma escrita da entrevista narrativa foi a ferramenta escolhida para esta pesquisa, pois ela tem o intuito de fazer os participantes refletirem com base na organização do pensamento e na emersão das experiências do vivido. Esses processos desencadeiam reflexões que podem levar a mudanças tanto internas (pessoais) quanto do contexto social.

A entrevista narrativa escrita, preferencialmente, acontece em ambiente *on-line* e se caracteriza como ferramenta estruturada, com questões pré-estabelecidas, que servem para apreender os múltiplos pontos de vista dos participantes sobre um ou mais temas. As perguntas são enviadas pela rede social escolhida pelo participante e podem ser respondidas em prazo pré-estabelecido entre o entrevistador e o participante. Nesse viés, o distanciamento visual do entrevistador proporciona ambiente favorável para escrita e para a organização do pensamento, pois não é necessário ter respostas imediatas, como acontece nas entrevistas orais. Além disso, após a entrevista narrativa escrita, a transcrição das narrativas não é necessária, pois os dados já chegam digitados para o pesquisador analisar.

Aos docentes de Inglês foi solicitado a escrita de duas cartas, último instrumento de investigação aplicado (ver Apêndice E). O pedido foi que, ao escreverem a carta para os atuais formadores da FFP/UERJ, destacassem alguns pontos relevantes e necessários, na opinião deles, para a formação de futuros/as professores/as para a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Na segunda carta, endereçada aos coordenadores da Rede CEJA, foi solicitado que os participantes apresentassem as suas considerações sobre os cursos e encontros oferecidos pela Rede e dessem sugestões de temas para os cursos / encontros bimestrais da área de Inglês.

Com as cartas, foi possível visualizar que, de um lado, como remetentes, estão os/as participantes da pesquisa com suas considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos; de outro lado, como destinatários, os formadores que estarão diante de um material cujos temas conversam com as reais necessidades da sala de aula da EJA. Pensando em Rubem Alves, quando afirma que as “Cartas de amor são escritas não para dar notícias, não para contar nada, mas para que mãos separadas se toquem ao tocarem a mesma folha de papel”, os Docentes de Inglês, ao firmarem o compromisso de participação nesta pesquisa por meio da escrita das cartas e de seus depoimentos, assim o fizeram com a esperança de que os seus escritos sejam lidos e considerados.

Nesse material estão as percepções, as experiências e os argumentos de professores/as de Inglês da Rede que compõe os Centros de Educação de Jovens e Adultos que podem contribuir com a atualização dos currículos produzidos nas Licenciaturas não só da Faculdade de Formação de Professores, da UERJ, como também de outras Universidades. Essa proposta corrobora com o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que compreende a escola como espaço necessário à formação inicial e à formação continuada e que enxerga o profissional da educação como agente da sua própria formação. Esse mesmo decreto também salienta que a formação docente precisa integrar o cotidiano da escola, além de considerar os diferentes saberes e a experiência profissional (Brasil, 2016).

Nesse viés, como descrito no primeiro capítulo, no item 1.5., o ato de escrever sobre as experiências e sobre temas que versam sobre o trabalho na EJA também pode ser descrito como parte integrante da formação docente. Assim, as cartas solicitadas, além de terem o intuito de provocar nos professores/as participantes (auto) reflexão e pensamento crítico, têm também como objetivo lançar luz sobre a Educação de Jovens e Adultos e, principalmente sobre a Rede CEJA, por meio dos escritos dos profissionais que fazem essa modalidade progredir.

A carta, atualmente em desuso, é um recurso antigo de comunicação. De acordo com Siqueira (2013) faz parte da categoria de gêneros textuais conhecida como correspondência e também engloba textos como bilhetes, ofícios, e-mails e cartões postais. Esses exemplos de correspondência fazem parte de uma categoria de gênero textual conhecida como epistolar. Essa autora lembra que “até a criação do telégrafo, no século XIX, a carta foi o instrumento possibilitador de reduzir as distâncias e permitir aos ausentes fazerem-se presentes” (Siqueira, 2013, p. 15). Essa autora acrescenta que a troca de cartas, antigamente, era a única forma de comunicação entre pessoas que estavam longe uma da outra, permitindo que notícias e sentimentos fossem ‘transportados’ por terra e mar. As cartas e os bilhetes se tornaram um importante meio de compartilhar informações e ideias entre indivíduos e pequenos grupos aos quais as correspondências eram enviadas. “A prática epistolar permitia o contato na vicissitude da ausência e da presença. Desde a Antiguidade, a escrita de cartas possui uma importante função, pois, além de aproximar, representa as práticas sociais e culturais à qual pertence” (Siqueira, 2013, p. 22-23). A carta tinha como principal função levar informações aos que estavam distantes.

Siqueira (2013) relatou sobre a importância da estrutura básica da carta: ao escrever uma carta, a pessoa deveria sempre levar em consideração o senhor para quem estava trabalhando e para quem a carta seria enviada. Também sugeria termos, expressões de elogio, exaltações e

congratulações a serem utilizadas com base na posição do destinatário, para que a escolha das palavras fosse mais apropriada e elegante de acordo com o tipo de remetente.

Segundo Luís Fardilha (2017), a escrita de cartas está passando por um processo acelerado de transformação, impulsionado pelos avanços tecnológicos rápidos nas técnicas de comunicação e de informação. As mensagens eletrônicas e as mensagens de texto instantâneas praticamente tornaram obsoletas as correspondências em papel, que eram protegidas por envelopes e enviadas pelas agências postais tradicionais. Até mesmo a correspondência comercial e oficial está abandonando os meios de comunicação estabelecidos ao longo dos séculos, rendendo-se à rapidez e outras vantagens da tecnologia digital.

Gastaud e Costa (2017, p. 13) deixam claro que

A carta não é uma invenção dos séculos XVI e XVII, entretanto, é nesse período que adquire importância como instrumento de comunicação social; escrever cartas é uma prática social da cultura escrita que se generaliza e populariza ao mesmo tempo em que uma parcela maior da população é alfabetizada e são criados os sistemas escolares.

Essas autoras lembram que no período entre o final do século XIX ao começo do século XX, a escrita epistolar tornou-se um dos meios de afirmar as práticas culturais da escrita em uma sociedade cada vez mais baseada na escrita. Além disso, as autoras evidenciam que “[...] escritas para suprir a falta, ou suprimir a distância, as cartas levam o correspondente – ou suas palavras por escrito – ao destinatário distante. [...] As cartas podem efetuar ligações afetivas através das fronteiras da ausência” (p. 18).

Kohlrausch e Zucchi (2015) deixam claro que ao ser publicada e sair do campo privado, a carta adquire um novo patamar, ela passa a ser olhada por todos e pode sofrer críticas sobre as informações ali aparentes. Nesse sentido, o mesmo pode acontecer com as cartas escritas pelos participantes desta pesquisa. Quando publicadas e lidas, podem ser recebidas de diversas formas: com indiferença, com entusiasmo, com preocupação, entre outros sentimentos, porém o objetivo desta pesquisa é a reflexão e ação. Por meio da compilação e análise das cartas, os destinatários (formadores da FFP/UERJ e coordenadores da Rede CEJA) são levados a refletir sobre as próprias práticas educativas e a agirem visando à melhor formação, inicial e continuada, a ser oferecida aos docentes.

Assim sendo, as cartas foram pensadas para esta pesquisa por julgar a escrita um instrumento potencial da formação docente e por considerar a escola como um espaço formativo. Nesse viés, é indispensável conhecer o que professores/as pensam, uma vez que os profissionais que lá trabalham possuem saberes e práticas que são relevantes para teorizar na

Universidade. Por esse motivo surgiu a iniciativa de solicitar cartas para que professores/as participantes desta pesquisa escrevessem para os atuais formadores tanto da FFP/UERJ quanto da Rede CEJA, partindo do entendimento de que o diálogo que as cartas proporcionam traz novas elucidações e atende à demanda da busca por um ensino significativo e de qualidade que as instituições envolvidas tanto prezam.

A proposta deste estudo é consubstanciar os temas relevantes para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos a partir dos depoimentos escritos de quem já trabalha com esse público, para que os atuais formadores tenham acesso às reais necessidades de professores/as da Educação Básica, em especial da modalidade EJA. Por isso, foi feita a compilação das cartas de professores/as participantes endereçadas aos formadores da FFP/UERJ e à coordenação da Rede CEJA e a análise das mesmas realizada com base na metodologia da tematização proposta por Fontoura (2011), para que estes tenham acesso aos temas por meio de artigos publicados em revistas e da própria tese, disponibilizada no site do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da FFP/UERJ. Com as publicações divulgadas, pretende-se avisar por meio de compartilhamento nas redes sociais das instituições para que os formadores tomem ciência dessa pesquisa e ampliem as possibilidades de suas propostas formativas.

A finalidade de publicar os resultados em revistas e compartilhar com os formadores é evidenciar os temas que realmente precisam ser desenvolvidos na formação docente para o trabalho de Inglês com a EJA. De fato, pode-se afirmar que a proposta é uma retroalimentação dialética que pretende unir a teoria e a prática com a finalidade de integrar a escola e a universidade, na expectativa de, assim, promover uma formação docente comprometida com a transformação social. Acredita-se que “a formação deve estar pautada na constante construção de conhecimentos e teorias sobre a prática a partir de uma reflexão crítica” (Lima; Silva, 2021, p. 71).

Com a iniciativa de publicar a análise das cartas e das entrevistas por meio de artigos e de disponibilizar essas publicações para a FFP/UERJ e para a Rede CEJA, pretende-se colaborar com uma formação docente mais significativa para o trabalho com a EJA. O intuito inicial é que essa compilação/análise das cartas chegue aos seus respectivos destinatários para que as reflexões ali contidas se materializem em ações concretas, a fim de que a formação de professores/as (inicial e continuada) contemple as reais necessidades da modalidade Educação de Jovens e Adultos.

A escrita (das cartas e das respostas das perguntas da entrevista) foi a forma escolhida para a participação dos/as professores/as nesta pesquisa por acreditar que o ato de escrever

proporciona a conjugação da reflexão e do aprendizado. Escrever as memórias e as práticas pedagógicas pode levar à percepção de nuances ocultas e proporcionar o aperfeiçoamento das atividades educativas. Nesse sentido, Carlos e Pereira (2011) lembram que a narrativa escrita também é formativa, pois além de fazer refletir, pode conduzir o escritor a mudança de rota. Acrescentam que

A formação ultrapassa a fronteira do acadêmico, incluindo a história familiar, as experiências de escolarização e de trabalho, a inserção na cultura local, dentre outras. Nessa perspectiva, investigar e narrar dimensões da própria vida e sua interface com experiências de trabalho constitui-se em um investimento de formação que enfatiza o papel do sujeito no processo. São reconstruções do vivido que presentificam representações da realidade e possibilitam o surgimento de novos significados e outros parâmetros para a inserção e a compreensão da própria prática profissional (Carlos; Pereira, 2011, p. 184-185).

Essas autoras também enfatizam que escrever sobre os processos formativos e a prática profissional em si proporciona o pleno envolvimento na atividade desenvolvida, possibilitando ao/a professor/a o benefício cognitivo e reflexivo de perceber o que precisa ser banido ou continuado em sua prática, conduzindo-o a um eu-profissional e pessoal mais consciente e investigativo.

Convém ressaltar ainda que todos os instrumentos de pesquisa citados aqui estão relacionados nos Apêndices deste estudo.

2.2 O campo de realização da pesquisa

A instituição escolhida para a realização desta pesquisa é a Rede CEJA (Centros de Educação de Jovens e Adultos). Esta rede tem duplo vínculo, a saber: Fundação Cecierj (Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro) e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). A gestão pedagógica da Rede CEJA é de responsabilidade da Fundação Cecierj e a parte administrativa é compartilhada entre ambas, tendo em vista que os/as professores/as são servidores da SEEDUC-RJ.

De acordo com o site da Fundação Cecierj¹⁷, a Rede CEJA tem mais de 50 unidades espalhadas no Estado do Rio de Janeiro e oferece o Ensino Fundamental II às pessoas com

¹⁷ Site da Fundação Cecierj. Disponível em: <<https://www.Cecierj.edu.br/rede-ceja/estudando-no-ceja/>>. Acesso em: 01 jun. 2022.

idade a partir de 15 anos e o Ensino Médio aos estudantes a partir de 18 anos, em sistema semipresencial. Logo, não existem aulas regulares como nas escolas tradicionais. Os alunos/as estudam a seu tempo e vão até a Unidade da Rede CEJA em que estão matriculados para ter orientação com o/a professor/a (tirar dúvidas), para fazer as avaliações e para participar de oficinas (aulas coletivas). O material didático é oferecido gratuitamente na escola, em sistema de empréstimo, e também está disponível no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), chamado CEJA-Virtual. É possível estudar uma ou mais disciplinas por vez na ordem em que o estudante desejar. Importante esclarecer que a plataforma – CEJA-Virtual foi desenvolvida pela Fundação Cecierj.

No ato da matrícula, a escola prescreve qual fascículo a ser utilizado a partir da análise do histórico escolar do aluno. O estudante que concluiu todas as disciplinas de uma determinada série do Ensino Fundamental II ou do Médio continuará os estudos de onde parou. Caso o aluno tenha concluído parcialmente uma série do Ensino Fundamental II ou do Médio, ou seja, ficou em dependência em alguma disciplina, pode finalizar a(s) disciplina(s) com pendência naquela série e prosseguir os estudos normalmente nas outras disciplinas sem precisar repetir todo o ano escolar no qual não foi aprovado. Outro dado importante é que os alunos/as com mais de 18 anos, aprovados no ENCCEJA ou no Provão do CEJA (aplicado semestralmente somente para os alunos/as matriculados em unidades da Rede CEJA), em quase todas as áreas do conhecimento, poderão cursar somente as disciplinas da área que não obtiveram aprovação.

O atendimento presencial nas unidades da Rede CEJA conta com o apoio de uma equipe de professores/as da SEEDUC-RJ para orientar os estudos das diferentes disciplinas. Cada unidade de ensino tem um quadro informativo no qual é possível verificar o dia e o horário do/a professor/a. Caso o aluno tenha dúvidas, é possível comparecer à escola para solicitar orientação ou enviar mensagem pelo AVA. Como dito anteriormente, o atendimento ao aluno é individualizado.

Ao matricular-se, o aluno é orientado acerca de uma palestra presencial de acolhimento, e já é informado sobre a data do encontro. Nessa palestra, ele recebe todas as informações referentes ao estudo no CEJA. Além disso, recebe a carteira escolar com o seu número de matrícula, o qual funciona como *login* e senha para o primeiro acesso à plataforma CEJA-Virtual, onde pode receber orientação de professores/as, conforme horário de trabalho disposto no mural de avisos, além de acesso aos materiais, exercícios, vídeos e outros recursos lá existentes.

Os estudantes também são encorajados a participar de encontros coletivos chamados: ‘oficinas’, onde o/a professor/a discute um tema do conteúdo da disciplina ou oferece

palestras/filmes seguidos de reflexão abordando conceitos interdisciplinares. As oficinas podem estar relacionadas a uma disciplina ou ser interdisciplinares. As orientações e as oficinas são, na sua maioria, presenciais, porém, no tempo de isolamento social por conta do período mais crítico da pandemia da covid-19, esses encontros em grupo passaram a ser oferecidos *on-line* pela plataforma *Zoom* ou *Meet*, cujos links foram disponibilizados aos alunos/as dentro da plataforma CEJA-Virtual.

O material didático da Rede CEJA é organizado em fascículos por disciplina. Esses fascículos estão disponíveis nas escolas para empréstimo e também na plataforma CEJA-Virtual. O material de Inglês do Ensino Fundamental II é composto de oito fascículos (dois para cada ano de escolaridade) e o material de Língua Inglesa do Ensino Médio compreende sete fascículos, sendo quatro para o Módulo I e três para o Módulo III (divisão atual de acordo com a nova Base Nacional Comum Curricular, que não oferece a disciplina Língua Inglesa na 2ª série do Ensino Médio). Na Rede CEJA, os alunos/as têm a oportunidade de realizar seus estudos em etapas, escolhendo tanto as disciplinas que iniciarão a estudar quanto a sequência em que serão cursadas.

O material que é usado atualmente foi produzido pelo Ciecierj e disponibilizado para todas as Unidades do CEJA. Esse material contém explicações referente a todos os conteúdos que são cobrados dos alunos e muitos exemplos que são práticos e muito úteis para que consigam resolver os exercícios (Silva, 2017, p. 37).

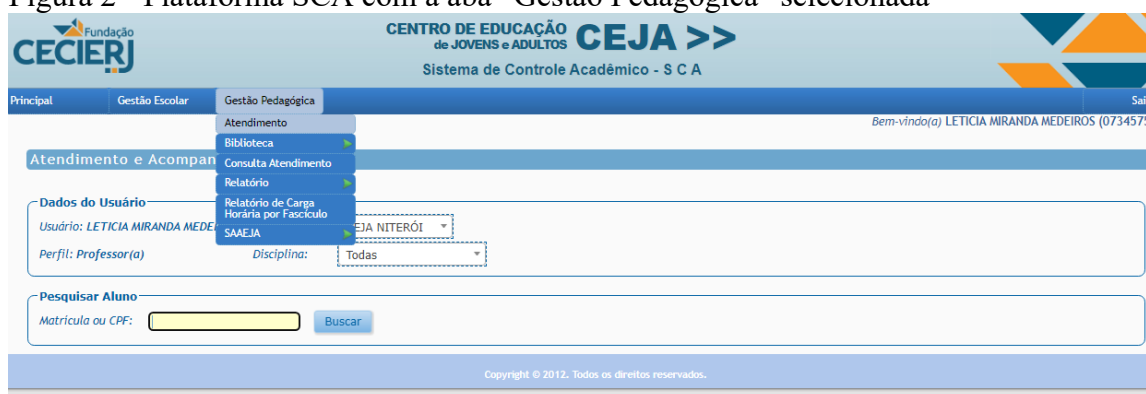
Importante tornar evidente que não será feita a análise detalhada dos fascículos de Inglês nesta pesquisa, uma vez que o objetivo deste estudo é compreender a atuação docente de Inglês na EJA semipresencial. Porém, de modo geral, o material de Inglês é de fácil entendimento, com enunciados e explicações em Língua Portuguesa, o que facilita a autonomia do aluno do CEJA. As avaliações na Rede CEJA são feitas, principalmente, por meio de provas realizadas toda vez que o aluno finaliza o estudo de um fascículo. Elas são preparadas pelo/a professor/a de cada disciplina, que tem autonomia para dividir a pontuação máxima (100 pontos) em até 3 avaliações por fascículo, que pode ser a execução de atividades avaliativas na plataforma até a realização de provas presenciais. As avaliações presenciais são feitas na sala de provas da Unidade em que o aluno está matriculado. Não há data e nem hora marcada para a realização das avaliações. A sala de provas fica disponível para o aluno durante o horário de funcionamento da escola. O aluno precisa apenas informar ao/a professor/a de plantão na sala de avaliações a disciplina e número do fascículo estudado para a realização da prova. O/a

professor/a pode propor atividades no CEJA-Virtual e oficinas para valerem bônus na nota final da prova de um determinado fascículo.

É liberado para estudar determinado fascículo o aluno que obtiver nota maior ou igual a 50 no fascículo anterior. Caso não atinja o referido somatório, o aluno continuará estudando o mesmo fascículo, pedirá orientação ao/a professor/a da disciplina, fará novos exercícios e depois que o/a professor/a sentir que o aluno está preparado, o estudante poderá solicitar uma nova oportunidade para fazer a prova.

As imagens 2 e 3 abaixo mostram uma das plataformas de trabalho dos docentes que atuam na Rede CEJA, chamada de “Sistema de Controle Acadêmico” – conhecida como SCA. No CEJA, todo o processo de registro dos alunos/as é realizado por meio do SCA, que estabelece a conexão entre informações da secretaria e informações pedagógicas. Através do SCA, os funcionários da secretaria inserem os dados pessoais e o histórico escolar de cada aluno durante o processo de matrícula. Essa plataforma permite que cada professor/a tenha acesso às informações pedagógicas relevantes para a disciplina que leciona na escola. Na imagem 2 é possível visualizar na aba em azul escuro, os itens “Principal” (local onde ficam hospedados os avisos do coordenador geral da Rede); “Gestão Escolar” (utilizado pela secretaria e direção para inclusão de alunos/as e afins) e “Gestão Pedagógica”, onde o/a professor/a tem a opção de clicar em “Atendimento”; “Biblioteca”; “Consulta Atendimento”; “Relatório”; “Relatório de Carga Horária por Fascículo”; “SAAEJA”.

Figura 2 - Plataforma SCA com a aba “Gestão Pedagógica” selecionada



Fonte: Print da Plataforma SCA (Sistema de Controle Acadêmico). Acesso em: 14 set. 22.

O item “Atendimento” é o mais utilizado pelo/a professor/a, pois nessa aba, após digitar o número de matrícula do aluno, o docente pode selecionar no bloco “Atendimento do Aluno” (ver Imagem 3) o tipo de atendimento que deseja efetuar (Acolhimento; Atendimento Virtual; Merenda; Oficina Presencial; Orientação). Além disso, no bloco “Avaliações”, cabe ao/a

professor/a, após a correção da prova, digitar a nota do estudante para que ele prossiga com os estudos.

Figura 3 - Plataforma SCA com a situação escolar de uma aluna do Ensino Médio

Atendimento do Aluno

Para inserir um atendimento clique no botão que represente o tipo de atendimento desejado.

Empréstimos pendentes

Não foram encontrados empréstimos.

Avaliações

Componente Curricular	Notas nos Fascículos	Situação
(Inglês) Fascículo 01	1 - Letra: A - Nota: 60 - Início: 25/10/2022 - Fim: 25/10/2022	Aprovado.
(Inglês) Fascículo 02		<input type="button" value="Avaliações"/>
(Inglês) Fascículo 03		Pré-requisito: Fascículo 02
(Inglês) Fascículo 04		Pré-requisito: Fascículo 03
(Inglês) Fascículo 05		Pré-requisito: Fascículo 04
(Inglês) Fascículo 06		Pré-requisito: Fascículo 05
(Inglês) Fascículo 07		Pré-requisito: Fascículo 06

Fonte: Print da Plataforma SCA (Sistema de Controle Acadêmico). Acesso em: 14 set. 22.

Sempre que um estudante busca o auxílio do/a professor/a, é necessário que ele/ela faça o registro do atendimento prestado no SCA. Esse registro desempenha um papel crucial na determinação da frequência do aluno na escola, pois permite o acompanhamento de suas interações e o registro das orientações e suporte recebidos. Em relação à frequência, caso um estudante fique mais de um mês sem comparecer à unidade do CEJA e sem receber atendimento dos professores/as, sua matrícula será considerada inativa. Isso resultará na impossibilidade de acessar o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e, conseqüentemente, o aluno não poderá realizar as atividades extras que precedem as avaliações presenciais na plataforma, nem se comunicar com os/as professores/as por meio do recurso de mensagens do AVA. Para reativar a matrícula, basta o/a aluno/a justificar o período de ausência na secretaria.

Os alunos/as que se ausentaram da escola por muitos anos ou que procuram o CEJA buscando uma suposta facilidade na conclusão de seus estudos enfrentam os maiores desafios. Os que ficaram distantes da escola apresentam dificuldades, pois muitas vezes não tiveram aula de Inglês anteriormente ou dizem não gostar da Língua Inglesa. Além disso, alguns desses alunos/as também enfrentam dificuldades na utilização de recursos tecnológicos, o que se torna um obstáculo significativo, uma vez que a plataforma de ensino é virtual (AVA).

Tomando como base os estudantes que frequentam o CEJA-Niterói, é possível perceber que são idosos com décadas longe da escola, são jovens que precisam terminar a 3ª série do Ensino Médio, pois tiveram aprovação no ENEM e são adultos que precisam do certificado

para conseguirem um emprego, para permanecerem no trabalho ou obterem uma promoção, entre outras demandas sociais. De modo geral, em relação ao grupo que busca o CEJA na expectativa de uma conclusão dos estudos mais rápida e fácil, percebe-se que esses estudantes não estão acostumados a estudar nessa modalidade e encontram dificuldades em se adaptar ao formato semipresencial de ensino. Esse grupo tem uma visão distorcida dessa modalidade. Quanto à rapidez, ela é alcançada apenas por meio do empenho do estudante, exigindo que ele dedique tempo para estudar e realizar os exercícios e provas de cada disciplina.

Há que se destacar que o ponto forte da Rede CEJA é a oferta do horário flexível. Como a maioria dos estudantes jovens e adultos possui outras responsabilidades, como trabalho e família, a oferta de horários flexíveis (manhã, tarde e noite) para as avaliações e para orientações com os/as professores/as, permite que os estudantes conciliem seus compromissos diários com o aprendizado do Inglês e das outras disciplinas.

Além do SCA, o/a professor/a da Rede utiliza a Plataforma CEJA-Virtual (ver Imagem 4), onde ele tem a possibilidade de postar vídeos e exercícios.

Figura 4 - Sala Virtual de Inglês, na Plataforma CEJA-Virtual



Fonte: Print da Plataforma CEJA-Virtual. Acesso em: 14 set. 2022.

Tendo como parâmetro a imagem acima, após clicar no botão rosa, à direita, uma nova tela é aberta e aparecem para o aluno/professor os fascículos e os recursos digitais da Sala de Aula de Inglês produzidos pelos profissionais da Fundação Cecierj (Ver Imagens 5 e 6).

Figura 5 - Sala de Aula de Inglês do Ensino Médio com a divisão dos fascículos por Módulos e os vídeos disponibilizados pela Coordenação de área da Fundação Cecierj

Fonte: Print da Plataforma CEJA-Virtual. Acesso em: 14 set. 2022.

Figura 6 - Sala de Aula de Inglês, na Plataforma CEJA-Virtual, com vídeos e o botão para acesso ao material impresso

Fonte: Print da Plataforma CEJA-Virtual. Acesso em: 14 set. 2022.

2.3 Participantes da pesquisa

Como citado anteriormente, os docentes que trabalham na Rede CEJA têm vínculo empregatício com a SEEDUC-RJ e chegam a uma Unidade dessa Rede quando surge uma vaga. No ato da escolha, o/a professor/a, além de ser informado que vai trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, também é convidado a fazer um curso de formação continuada *on-line* (não-obrigatório) para entender o funcionamento das plataformas virtuais de trabalho, cuja implantação e suporte são oferecidos pela Fundação-Cecierj.

Com o intuito de conhecer os processos formativos desses professores/as e o trabalho docente de Língua Inglesa nessa Rede de Ensino, para esta pesquisa, a escolha dos participantes foi feita a partir do seguinte recorte:

- 1- Professor/a de Inglês regente em qualquer Unidade da Rede CEJA;
- 2- Docente formado no curso de Letras-Português/Inglês, pela Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ).

A comunicação com os/as professores/as com o perfil necessário para participar desta pesquisa foi feita por meio de convite no “Fórum de Comunicação”, na “Sala de Discussão de Professores de Inglês”, dentro da plataforma CEJA -Virtual e também por mensagem privada.

Abaixo (imagem 7) está o convite disponibilizado no “Fórum de Comunicação”, dentro da “Sala de Discussão de Professores de Língua Inglesa”, na Plataforma CEJA-Virtual.

Figura 7 - Convite aos egressos da FFP/UERJ, professores/as de Inglês da Rede CEJA, no Fórum

The image shows a screenshot of a forum post in a virtual environment. The header of the forum is 'Sala de discussão - Professores de Língua Inglesa'. The post is titled 'CONVITE aos professores de Inglês que estudaram na FFP/UERJ' and is dated 'terça, 28 set 2021, 10:48'. The author is 'LETICIA MIRANDA MEDEIROS, Professora(a)'. The text of the post is as follows:

Olá, colegas.

Gostaria de saber quem de vocês estudou Letras – Português/Inglês na Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Essa minha curiosidade precede um convite!

Caso você seja egresso(a) da FFP/UERJ, gostaria de convidá-lo(a) para fazer parte da minha pesquisa. Meu intuito é conhecer o perfil acadêmico e profissional dos egressos da FFP/UERJ que lecionam Inglês na Educação de Jovens e Adultos. Sua participação na minha pesquisa será anônima e se dará das seguintes formas: você vai responder um questionário rápido no "Google Forms" e vai me conceder uma entrevista para que eu possa compreender os seus processos formativos e qual foi a contribuição da FFP/UERJ no seu trabalho com os alunos da EJA. Todos os procedimentos serão on-line, fora do seu horário de trabalho e em um dia/hora previamente agendado por nós.

Então, fica aqui o meu convite, caso você tenha estudado na FFP/UERJ, entre em contato comigo respondendo esta mensagem por aqui ou escreva para mim por meio dos meus contatos abaixo. Estou ansiosa por conhecer os seus processos formativos!

Desde já, MUITO OBRIGADA!

Desejo sucesso na sua caminhada!

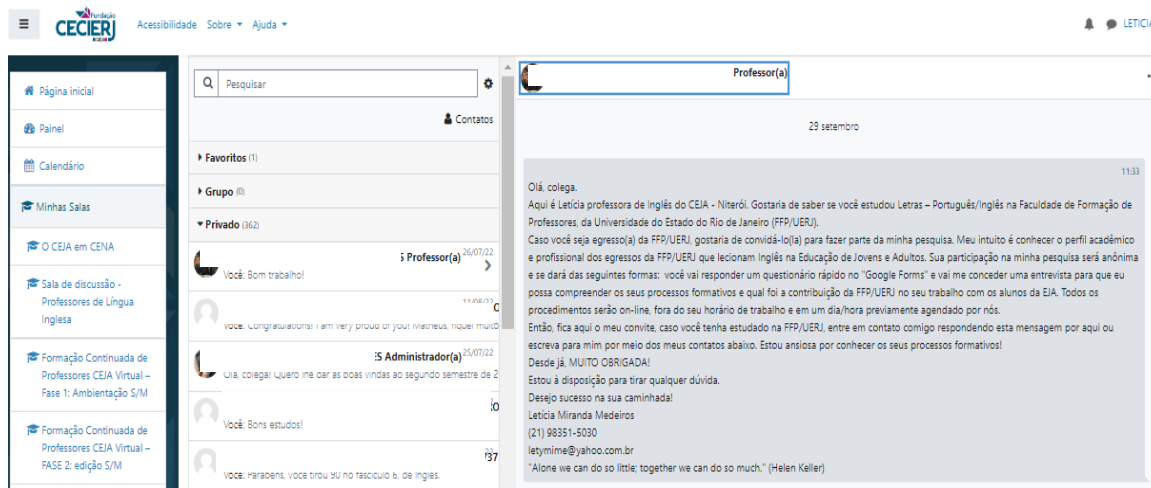
Leticia Miranda Medeiros
(21) 98351-5030
letymime@yahoo.com.br

"Alone we can do so little; together we can do so much." (Helen Keller)

Fonte: Print da Plataforma CEJA-Virtual. Acesso em: 14 set. 2022.

Uma cópia do convite acima foi encaminhada a todos os professores/as de Inglês da Rede CEJA, enviada por mensagem privada, dentro da plataforma CEJA-Virtual.

Figura 8 - Convite enviado por mensagem privada a professores/as de Inglês, da Rede CEJA



Fonte: Print da Plataforma CEJA-Virtual. Acesso em: 14 set. 2022.

Para melhor visualização, segue a mensagem enviada aos professores/as de Inglês da Rede CEJA.

Olá, colega.

Aqui é Leticia, professora de Inglês do CEJA - Niterói. Gostaria de saber se você estudou Letras – Português/Inglês na Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ).

Caso você seja egresso(a) da FFP/UERJ, gostaria de convidá-lo(la) para fazer parte da minha pesquisa. Meu intuito é conhecer o perfil acadêmico e profissional dos egressos da FFP/UERJ que lecionam Inglês na Educação de Jovens e Adultos. Sua participação na minha pesquisa será anônima e se dará das seguintes formas: você vai responder um questionário rápido no "Google Forms" e vai me conceder uma entrevista para que eu possa compreender os seus processos formativos e qual foi a contribuição da FFP/UERJ no seu trabalho com os alunos da EJA. Todos os procedimentos serão on-line, fora do seu horário de trabalho e em um dia/hora previamente agendado por nós.

Então, fica aqui o meu convite, caso você tenha estudado na FFP/UERJ, entre em contato comigo respondendo esta mensagem por aqui ou escreva para mim por meio dos meus contatos abaixo. Estou ansiosa por conhecer os seus processos formativos!

Desde já, MUITO OBRIGADA!

Estou à disposição para tirar qualquer dúvida.

Desejo sucesso na sua caminhada!

Leticia Miranda Medeiros

(21) 98351-5030

letymime@yahoo.com.br

"Alone we can do so little; together we can do so much." (Helen Keller)

Após o envio dos convites, recebi o retorno de vários colegas que consideraram a pesquisa interessante, mas que estavam impedidos de participar por não terem estudado na

FFP/UERJ. Porém, quatro professores/as com o perfil desejado para esta pesquisa responderam positivamente ao convite.

Mediante o interesse desses quatro docentes, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) para leitura e anuência. Os/As professores/as participantes desta pesquisa (docentes de Inglês da Rede CEJA; egressos da FFP/UERJ) assinaram o termo que informa, além do teor da pesquisa, que a participação não é obrigatória, que será sem ônus para os/as participantes e que poderão desistir e retirar o consentimento a qualquer momento, sem serem prejudicados. Como informado no início deste capítulo, todo o contato com os/as participantes da pesquisa aconteceu por meio da *internet*.

Com os dados em mãos (respostas do questionário, relatos das entrevistas e cartas), foi possível conhecer os perfis dos quatro egressos, participantes desta pesquisa, que de agora em diante, serão nomeados como Docente de Inglês 1, Docente de Inglês 2 e assim por diante, para salvaguardar o anonimato dos mesmos.

Os quadros a seguir apresentam os perfis acadêmicos e profissionais dos participantes da pesquisa.

Quadro 4 - Perfis acadêmicos dos docentes de Inglês, participantes da pesquisa

	Sexo	Idade	Ano de conclusão da Graduação	Título de Pós-Graduação	Curso de atualização recente
Docente 1	F	45	2000	Mestrado	Sim
Docente 2	M	47	1999	Especialização	Não
Docente 3	F	44	2001	Especialização	Sim
Docente 4	M	48	2001	Especialização	Não

Fonte: Dados oriundos do questionário, respondido no ano de 2022 (Apêndice C).

No quadro 4 é possível ver os perfis pessoais e acadêmicos dos quatro participantes desta pesquisa. Todos já viveram mais de quarenta anos e terminaram a Graduação em Letras-Português/Inglês praticamente na mesma época. Relataram que possuem algum curso de Pós-Graduação.

No questionário, a Docente de Inglês 1 informou que fez Mestrado e escreveu um memorial de formação em sua dissertação. Além disso, fez questão de escrever que participou do encontro de formação continuada chamado “CEJA em Cena”. O Docente de Inglês 2, formado em 1999, relatou que fez o curso de especialização chamado “Tutoria em Educação à

Distância”; a Docente de Inglês 3, formada em 2001, cursou especialização em Língua Inglesa e o Docente 4 fez especialização em Linguística Aplicada. Os Docentes de Inglês 2, 3 e 4 informaram que não escreveram um memorial de formação no Trabalho de Conclusão de Curso.

Com as respostas do questionário foi possível delinear também os perfis profissionais de cada participante desta pesquisa, a saber:

Quadro 5 - Perfis profissionais dos docentes de Inglês, participantes da pesquisa

	Anos de docência em Inglês	Anos de docência na Rede CEJA	Quantidade de instituições em que trabalha	Carga horária semanal
Docente 1	Mais de 21	2 a 5	2	32
Docente 2	Mais de 21	11 a 15	2	32
Docente 3	Mais de 21	11 a 15	4	42
Docente 4	Mais de 21	11 a 15	2	32

Fonte: Dados oriundos do questionário, respondido no ano de 2022. (Apêndice C).

No quadro 5 é possível perceber que todos os docentes trabalham em mais de uma escola, têm carga horária semanal de trabalho de no mínimo 32 horas e lecionam Inglês há mais de duas décadas. Três Docentes (2, 3 e 4) informaram que trabalham na Rede CEJA há mais de dez anos; a Docente de Inglês 1 informou que é nova no CEJA, porém relatou que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos, no sistema presencial, desde que conseguiu a sua primeira matrícula como professora da Rede Estadual do Rio de Janeiro.

Um dado que chama atenção está nas informações dadas pela Docente de Inglês 3, que informou que trabalha em 4 escolas e tem carga horária de trabalho bem extensa - 42 horas semanais. A realidade dessa Docente é comum entre professores/as, que precisam trabalhar em duas ou mais escolas para conseguir um salário digno e poder sustentar a família. Com uma carga horária extensa, o tempo e a disposição para estudo ficam bem reduzidos.

Nóvoa e Vieira (2017) fazem uma crítica contundente ao excesso de carga horária de professores/as, pois ela é um impeditivo para a formação do/a professor/a reflexivo. Em suas próprias palavras, “[...] Com escolas degradadas, horários de trabalho exagerados e uma acumulação excessiva de tarefas, é impossível conseguir o tempo e disponibilidade para a reflexão e a pesquisa” (p. 35-36).

Os dois quadros acima evidenciam a necessidade de investimento na carreira docente (que pode ser feito por meio da dignidade salarial, assim como a possibilidade de o/a professor/a

trabalhar em apenas uma escola, entre outros aspectos) e a importância de conscientizar a sociedade sobre o respeito e a valorização de professores/as brasileiros.

2.4 Metodologia de análise dos dados

Os relatos e as cartas foram analisados segundo a metodologia da Tematização, proposta por Fontoura (2011), que consiste em demarcar palavras, expressões ou temas que, a partir de uma leitura cuidadosa dos escritos dos participantes, e após reflexão, foram relacionados com os teóricos para assim serem discutidos e aprofundados. Esse recurso de análise será detalhado no quadro a seguir:

Quadro 6 - Metodologia de análise - tematização

Como fazer a tematização dos relatos?
Primeiro passo: Reunião de todo o material coletado.
Segundo passo: Leitura atenta para o conhecimento de todo o material, deixando as impressões e intuições fluírem, inicialmente, para depois ir precisando os focos.
Terceiro passo: Demarcação dos relatos que serão considerados relevantes, delimitando passagens que pareçam ao pesquisador significativas para o seu trabalho. Em seguida, classificar e agregar esses dados em ideias-chave, com cuidado especial na seleção dos temas e na exemplificação dos extratos de fala que sejam, de fato, pertinentes.
Quarto passo: Para cada agrupamento de dados, o pesquisador precisa levantar os temas, indicando os trechos que sinalizam esta seleção.
Quinto passo: Definir unidades de contexto (trechos mais longos) e unidades de significado (palavras ou expressões), de modo a descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação, e então perceber se o tema escolhido é fundamental para compreender o objeto do estudo e se este desvela alguma dimensão do referencial teórico adotado na pesquisa.
Sexto passo: Separar as unidades de contexto do corpus com o intuito de visualizar o panorama geral do encaminhamento da análise dos dados.
Sétimo passo: Interpretação propriamente dita, relacionando os temas e extratos à luz dos referenciais teóricos.

Fonte: A autora, 2023. Adaptação do artigo de Fontoura (2011).

As entrevistas narrativas escritas foram individuais e feitas pela rede social escolhida pelos/as professores/as participantes. A Docente de Inglês 1 escolheu o *Facebook-Messenger* e os demais preferiram o *WhatsApp*. As perguntas foram enviadas e respondidas por escrito. Após consulta sobre a melhor forma de participar da entrevista, a Docente de Inglês 1 preferiu separar 1 hora e 30 minutos do seu dia para responder todas as perguntas. Já os demais participantes solicitaram que a entrevista fosse dividida em blocos e enviada gradualmente.

Após o período das entrevistas e de posse das respostas do questionário, dos relatos escritos e das cartas endereçadas aos formadores da FFP/UERJ e à coordenação da Rede CEJA, a etapa seguinte foi a leitura atenta de todo o material e a reflexão sobre o mesmo para definir algumas unidades de sentido e prosseguir com a análise. Os seguintes temas foram apreendidos:

1. Os percursos formativos dos professores/as participantes;
2. As características da EJA;
3. Os desafios do ensino de Inglês na EJA;
4. A influência da FFP/UERJ no trabalho com a EJA;
5. As contribuições da formação continuada;
6. Sugestões de temas para compor a formação de professores/as para atuação na modalidade EJA.

Para que haja melhor entendimento desta metodologia de análise, a título de exemplificação, o tema 1 – Os percursos formativos dos professores participantes - foi assim definido, pois, nas entrevistas, todos os participantes relataram suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Por exemplo, sobre a escolha da profissão, assim eles escreveram:

Docente 1 - *Resolvi prestar vestibular para Letras Português/ Inglês por gostar dessas disciplinas. No terceiro período, consegui meu primeiro emprego na área, dando aulas de Inglês para o Fundamental I e nunca mais parei.*

Docente 2 – *[...] eu já atuava na profissão ensinando colegas, vizinhos e familiares com dificuldades nas disciplinas que eu dominava. Quando chegou a hora do vestibular, foi por eliminação e, entre Letras e História, meu gosto pela Língua Inglesa falou mais alto.*

Docente 3 - *Por gostar muito de estudar a língua inglesa e por admirar uma professora que eu tive em um curso de idiomas. Eu ficava encantada com a forma simples que ela ensinava e a relação com seus alunos.*

Docente 4 – *[...] decidi migrar para a área de Letras porque, também sempre gostei de ler bastante.*

Esses relatos junto a outros referentes às suas trajetórias acadêmicas e profissionais, foram entrelaçados com o referencial teórico e puderam ser incluídos no tema 1 - Os percursos formativos dos professores/as participantes, cujas discussões estão no item 3.1.

Assim, tendo como base de análise a metodologia da tematização, o intuito do capítulo seguinte é apresentar os temas encontrados nos relatos obtidos com as entrevistas, com as cartas e com o questionário para responder, por meio do diálogo com o aporte teórico, as questões desta pesquisa que introduziram as reflexões sobre o trabalho docente de Inglês na Rede CEJA.

3 ESTUDO DOS TEMAS

Por meio da metodologia da tematização, neste capítulo serão analisados os temas encontrados nos relatos dos/as professores/as participantes desta pesquisa, além da análise dos assuntos abordados nas cartas destinadas aos atuais professores/as da FFP/UERJ e da Rede CEJA.

A escrita de carta pessoal foi um recurso muito utilizado nos séculos passados como meio de comunicação entre pessoas que estavam distantes geograficamente. Neste século XXI, a carta caiu em desuso e foi substituída pelas mensagens digitais e instantâneas, como o endereço eletrônico (e-mail) e os aplicativos de celular como *WhatsApp*, *Messenger* e *Telegram*. A carta, apesar de ser um gênero textual bem antigo, possibilita uma escrita mais extensa. Ela foi pensada para esta pesquisa a fim de proporcionar reflexão tanto para quem escreve, quanto para os destinatários. Além disso, nos casos específicos das cartas aqui analisadas, elas podem ser vistas como instrumento de comunicação entre a escola básica e a universidade.

Por meio das cartas, os formadores podem ter consciência do trabalho docente em algumas Unidades da Rede CEJA e, com isso, refletir em temas que precisam ser discutidos na formação de professores/as inicial/continuada. Assim sendo, este texto serve como ponte entre a escola básica e a universidade para que se busque desconstruir a dicotomia entre conhecimento teórico (que, no senso comum, a universidade tem a posse) e o conhecimento prático (que é requerido das escolas), e para que se instale o diálogo entre as instituições com vistas à aproximação, e para além disso, objetivando testificar que os professores/as da Educação Básica possuem saberes que precisam ser compartilhados, uma vez que eles têm a habilidade de refletir e teorizar a prática, construir saberes e transformar realidades.

Portanto, neste capítulo, pretende-se dialogar com os escritos dos professores/as participantes e com os referenciais teóricos a fim de responder às questões que impulsionaram esta pesquisa (já relatadas na página 18), que versam sobre os desafios enfrentados pelo/a professor/a de Inglês inserido na Rede CEJA e sobre a influência da FFP/UERJ e da Rede CEJA para os processos formativos e para o trabalho docente de Língua Inglesa nessa Rede.

Assim, este capítulo foi dividido em seções para que cada tema encontrado no material de pesquisa pudesse ser desenvolvido, cada qual forma um título que foi analisado e relacionado ao referencial teórico. De certa forma, todo o *corpus* aqui analisado proveniente dos escritos de

professores/as participantes pode representar outras vozes de docentes que trabalham na Educação Básica.

3.1 Os percursos formativos dos professores/as participantes

A profissionalização docente aborda tudo o que está envolvido nessa profissão: formação inicial e continuada; o trabalho docente em si; as relações interpessoais, que envolvem troca de experiências com os colegas e o diálogo com os alunos/as; o progresso na carreira docente que abrange remuneração, carga horária, tempo para estudo; entre outros (Fontoura, 2019). Os processos formativos dos professores/as estão intrinsecamente ligados a cada item relacionado acima. Fica até difícil pontuar onde exatamente o processo formativo começa. Imagina-se que o gosto pela profissão é iniciado muito antes da escolha pela Graduação em Licenciatura. Talvez todo esse processo comece durante as brincadeiras de escola no quintal de casa com outras crianças; possivelmente, durante o período das aulas na Educação Básica, ao se apaixonar por uma matéria em específico; provavelmente, o gosto pelo ensino venha da profunda admiração por um professor/a; ou pelo fato de gostar de auxiliar os próprios colegas em suas dúvidas, acerca de um conteúdo em especial, entre outros numerosos motivos. Na realidade, fica difícil precisar quando um professor/a escolhe seguir essa carreira.

Segundo Cunha (2015) a formação docente é longa e se dá em diferentes tempos. Começa no tempo em que se é aluno da Educação Básica, ao observar os professores/as, depois avança com a formação acadêmica, o ingresso na profissão e por fim com a maturidade profissional. Tardif (2000) também esclarece que os professores/as são trabalhadores que ficaram imersos em seu campo de trabalho por aproximadamente 16 anos, antes mesmo de começarem a exercer a profissão docente. “Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo” (p. 13).

Desse modo, o saber docente não vem apenas do que o/a professor/a aprende na faculdade, a sua identidade docente é construída com o tempo, com a história de vida dos professores/as, nos encontros com os colegas, alunos/as e com outros professores/as que os inspiraram. Os saberes docentes também estão atrelados à relação dos professores/as com os conhecimentos científicos e com a prática, na experiência profissional, na reflexão sobre o que significa educar, ensinar e aprender e na relação com os alunos/as e com os colegas de profissão.

Enfim, o tornar-se professor/a é uma construção contínua, que começa muito antes de ingressar na faculdade e continua ao longo da vida profissional.

De acordo com Filomena Monteiro (2019, p. 122-123),

[...] torna-se importante a compreensão de que fatores cognitivos, afetivos, éticos, crenças e valores, que influenciam na identidade profissional e, conseqüentemente, no compromisso pessoal, bem como os diferentes contextos formativos e de atuação, entre outros aspectos, afetam as aprendizagens da docência ao longo da carreira e precisam ser tomados enquanto fatores importantes para se pensar a formação de professores.

Desse modo, a escolha pela profissão docente não pode simplesmente estar atrelada ao início da Graduação. Os próprios relatos desta pesquisa, disponibilizados a seguir, demonstram que os Docentes de Inglês da Rede CEJA têm clareza de que os seus processos formativos começaram enquanto alunos/as da Educação Básica, antes mesmo da entrada na faculdade. Quando perguntados se o período em que eram estudantes da escola básica interferiu na escolha profissional, a resposta positiva foi unânime.

*Sim. Sempre gostei do ambiente escolar. Tive professores muito bons. (Docente de Inglês 1)*¹⁸

De certa forma, pois sempre me destaquei em Português e Língua Inglesa. Muito disso se deve ao incentivo que recebia em casa e aos ótimos professores que tive. (Docente de Inglês 2)

Sim. Sempre tive um bom rendimento e interesse na língua inglesa, na Educação Básica. (Docente de Inglês 3)

O Docente de Inglês 4, além de responder afirmativamente que o período escolar interferiu na escolha pela profissão, relatou a sua insatisfação com a área em que atuava como técnico em Eletrônica e assim continuou relatando:

De certa forma. O que eu não queria mais, isso eu já tinha certeza, ou seja, continuar na área técnica. Porém, a dúvida pairava sobre o novo norte. Qual seria? Então, a

¹⁸ Por considerar a narrativa docente parte do texto, foi mantido o mesmo tamanho da letra original e em itálico para demonstrar que são depoimentos dos participantes da pesquisa.

escolha se deu ao me deparar com o curso oferecido na graduação da UERJ/FFP: língua portuguesa e língua inglesa. Achei fantástico conciliar essas duas disciplinas. Não pensei duas vezes. Essa seria a minha nova profissão. (Docente de Inglês 4)

A escolha profissional geralmente é feita muito cedo, no período da adolescência, por isso, após experimentar a profissão, alguns resolvem mudar, como foi o caso do Docente de Inglês 4. Ao ser questionado sobre a decisão de ser professor/a. Ele escreveu que foi

Por pura vontade de transformar o tecido social. Minha formação no ensino médio foi técnica, (Eletrônica) e durante um bom tempo atuei na área e em grandes empresas. No entanto, senti que as pessoas são maiores do que os números; então, decidi migrar para a área de Letras porque, também sempre gostei de ler bastante. (Docente de Inglês 4)

Os demais participantes escolheram ser professores/as de Inglês por terem afinidade com a disciplina.

Resolvi prestar vestibular para Letras Português/ Inglês por gostar dessas disciplinas. No terceiro período, consegui meu primeiro emprego na área, dando aulas de Inglês para o Fundamental I e nunca mais parei. (Docente de Inglês 1)

Na verdade, nunca foi minha primeira opção. Embora, de certa forma, eu já atuava na profissão ensinando colegas, vizinhos e familiares com dificuldades nas disciplinas que eu dominava. Quando chegou a hora do vestibular, foi por eliminação e, entre Letras e História, meu gosto pela Língua Inglesa falou mais alto. (Docente de Inglês 2)

Por gostar muito de estudar a língua inglesa e por admirar uma professora que eu tive em um curso de idiomas. Eu ficava encantada com a forma simples que ela ensinava e a relação com seus alunos. (Docente de Inglês 3)

De fato, os processos formativos dos professores/as não têm início com a entrada na universidade. Todas as memórias da época da escola básica, a admiração pelos professores/as desse período, somado aos conhecimentos pedagógicos do tempo da Graduação e ao contato com alunos/as e demais professores/as, durante os estágios e o exercício da profissão, por meio

da partilha de conhecimento são processos que formam e continuam formando professores/as (Medeiros, 2017).

De acordo com Freire (1996), a formação docente é uma atividade inconclusa, pois enquanto existirem alunos/as buscando conhecimento, teremos professores/as pesquisando e se atualizando, seja em cursos formais, seja em conversas com os colegas em contínua reflexão sobre a prática-teoria-prática. Como lembram Nóvoa e Vieira (2017, p. 25), “A bagagem essencial de um professor/a adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência”.

Em outro texto, Nóvoa (2019) salienta a necessidade de se construir uma formação docente que articule a universidade às redes escolares para reforçar os processos formativos de professores/as. Além disso, esse autor entende que é primordial reconhecer os saberes docentes e reforçar a presença coletiva dos professores/as no suporte aos futuros colegas e na integração destes à escola.

Aliás, tornar-se professor/a é tarefa individual e também coletiva. O contexto em que o docente está inserido (educação infantil, regular, EJA, ou outro) muito influencia em sua identidade. Como diz Marcelo (2009, p. 115), “[...] a docência como profissão precisa rever-se e reconstruir-se para continuar cumprindo os compromissos morais que veio desenvolvendo: assegurar o direito de aprender de todos os meninos e meninas, adultos e adultas”. Esse autor acredita que ser professor/a é um processo evolutivo que deve culminar na resposta à seguinte pergunta: “O que quero vir a ser?” (p. 113). É na (re) interpretação de experiências que esse processo é feito. É, portanto, um processo evolutivo e realizado ao longo da vida.

Nesse sentido, a Graduação, em geral, é a porta de entrada para a profissão e os professores/as participantes reconhecem esse fato. Em suas cartas à FFP/UERJ, as Docentes de Inglês 1 e 3, oferecem por escrito o reconhecimento por ter tido a experiência de estudar em uma instituição totalmente voltada para a formação de professores/as. Em suas próprias palavras elas escreveram:

Queridos professores, mestres e doutores, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, O motivo do meu contato é para agradecer por todo conhecimento que me foi passado durante o meu tempo de graduação no final da década de 90. [...] Fiz o curso de Letras, Português / Inglês nessa universidade tão referendada entre os anos de 1996 e 2000. (Docente de Inglês 1)

Tenho atuado como professora de inglês mais da metade da minha vida. Tive a sorte de identificar muito nova a minha escolha profissional e, durante essa trajetória, tive a honra de aprender com vocês. Eu me transformei como profissional e tive convicção da minha decisão dentro da FFP/UERJ, onde eu tenho orgulho de dizer que fiz parte.
(Docente de Inglês 3)

Tais relatos mostram que, no período de estudo a que as docentes se referiram, a FFP/UERJ cumpriu a sua missão na formação dos professores/as. As Docentes de Inglês 1 e 3 relataram também que começaram a trabalhar na área mesmo antes de concluir a Graduação:

Já no terceiro período consegui meu primeiro emprego de carteira assinada, como professora de Inglês do Ensino Fundamental I [...], em um colégio particular que queria sair na frente na oferta da Língua Inglesa para esse segmento. (Docente de Inglês 1)

Eu tive a oportunidade de começar a atuar em escolas privadas no início da minha formação. (Docente de Inglês 3)

É possível constatar com a leitura do material analisado que os processos formativos dos professores/as participantes vão para além da formação inicial, eles perpassam a escola e seus desafios de ensino e voltam para a faculdade com o objetivo de atualização.

Em sua carta à FFP/UERJ, ao refletir enquanto escreve, a Docente de Inglês 1 registra evidência de que os seus processos formativos não terminaram com o fim da Graduação. Como o próprio nome diz, é um processo que vai avançando, seja por meio da pesquisa, seja por meio de cursos de atualização ou à proporção em que as conversas com os colegas e com os alunos/as acontecem.

O diploma na mão não é significado de “estar pronto para atuar”, mas sim de “estar munido de recursos” para buscar fontes de conhecimento necessários para atuação nos diferentes ambientes de ensino/aprendizado. Nesse processo, busquei aperfeiçoamento em cursos livres, cursei especialização e terminei o mestrado com intuito de oferecer aulas mais significativas. (Docente de Inglês 1)

Marcelo (2009, p. 120) lembra que “a prática forma o docente muito mais que a teoria adquirida na formação inicial”. O que os professores/as conhecem está ligado à pesquisa na

prática; à reflexão na/sobre a prática e à narrativa dessa prática. Ou seja, “o conhecimento está situado na ação, nas decisões e julgamentos dos professores/as. Esse conhecimento é adquirido através da experiência e da deliberação, e os professores/as aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem” (p. 121).

A formação docente é marcada pela alteridade, que se baseia na compreensão e valorização do outro com quem se convive no ambiente de trabalho e refere-se à capacidade de reconhecer e respeitar a individualidade, a diversidade, as diferenças e as particularidades de cada pessoa. Assim, estudantes e colegas de trabalho com suas bagagens cheias de desafios muitas vezes abalam os paradigmas instituídos e desestabilizam os planos de aula consolidados. Desse modo, como o trabalho docente é orgânico e fluido, os saberes docentes também precisam sofrer atualização constante. Compreender o outro, aceitar as diferenças, aprender a conviver, amadurecer por meio da prestação de contas, tudo isso leva ao processo de maturidade pedagógica.

Porém, como ressaltam os autores Nóvoa e Vieira (2017), “A profissão docente tem uma matriz individualista muito forte” (p. 24). Não só eles, Marcelo (2009) já havia escrito sobre a solidão da profissão.

O isolamento dos professores é claramente favorecido pela arquitetura escolar – que organiza as escolas em módulos padrão –, assim como pela distribuição do tempo e do espaço, e pela existência de normas de independência e privacidade entre os professores. O isolamento, como norma e cultura profissional, tem certas vantagens e alguns evidentes inconvenientes para os professores (Marcelo, 2009, p. 122).

Por estar em uma profissão solitária e sem a perspectiva de troca, o/a professor/a que trabalha sozinho, por estar acostumado, ou por preferência, ou por não encontrar um ambiente de escuta favorável, pode estar sujeito à exaustão e ao adoecimento. Nóvoa e Vieira (2017) salientam que ninguém tem posse da profissão sozinho, é preciso um reforço das dimensões colaborativas e do trabalho em equipe para construir “comunidades de prática” que tenham uma ação consistente em processos de inovação pedagógica e de pesquisa, mas também na formação de professores” (p. 24). Eles também afirmam que a docência é construída no singular e no coletivo, ela é um vir a ser, ir se tornando, ir se aperfeiçoando com suas próprias experiências e com a prática compartilhada dos colegas de profissão. Como diz Monteiro (2019, p. 123),

Nesse sentido – das dimensões individuais e coletivas, subjetivas e intersubjetivas, pessoais e relacionais –, os processos formativos dos professores precisam ser pensados e articulados no/com os contextos das escolas e de seus projetos educativos, para que se garanta a efetividade do desenvolvimento profissional docente em seus múltiplos aspectos.

Sozinho, o docente passa a maior parte do seu tempo sendo observado e ouvido por seus alunos/as. Perante a sua turma, ele/ela apenas suspeita que está fazendo um bom trabalho, pois a maior parte dos alunos/as não foi ensinada a dar um retorno ao/a professor/a ou a questionar alguma prática, por exemplo. É, também, no singular que o/a professor/a consegue criar vínculos com a turma e direcioná-la à transformação da realidade a partir dos conhecimentos compartilhados.

No coletivo, o/a professor/a consciente da importância da relação com alunos/as e seus pares, pode ser fortalecido ao experimentar a prática da partilha e da confissão, e criar vínculos com colegas. Dessa forma, as reuniões pedagógicas e os momentos de intervalo são ocasiões em que professores/as aproveitam para conversar sobre um aluno-destaque, ou sobre outro que é desrespeitoso, ou ainda sobre uma atividade bem-sucedida, entre outros assuntos. Quando essas ações viram rotina, esse coletivo tende a se encorajar mutuamente, no grupo podem tomar consciência de que não estão sozinhos, que precisam de aperfeiçoamento das práticas educativas, que compartilham afinidades e que podem aprender com o depoimento do outro.

É preciso pontuar que mesmo diante de fatores adversos como o isolamento dos profissionais de educação em suas rotinas laborais, eles se apropriam de suas experiências para se reinventarem diante dos obstáculos e limitações que surgem cotidianamente. De acordo com Freitas e Marinho (2019), que escreveram sobre a cultura escolar na/da EJA, “é importante salientar que, mesmo com todo um cenário de solidões, isolamentos e alguns sofrimentos profissionais, a escola e seus agentes parecem congrega-se para conjunturas de uma cultura escolar lutadora” (p. 189-190). Esses autores acrescentam que os/as professores/as assumem a liderança de atitudes e comportamentos persistentes, que se transformam em forças impulsionadoras de oportunidades de transformação.

Dessa forma, é imperativo que professores/as compreendam que não é razoável trabalhar sozinho, mesmo que a organização escolar e a divisão seriada em salas diferentes os obriguem a esse distanciamento. Convém ressaltar, concordando com Nóvoa e Vieira (2017, p. 24), que “a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior, mas através de um reforço do trabalho entre os pares”.

A Docente de Inglês 3, em sua carta à FFP/UERJ, também deixou claro que a sua formação não se resumiu ao curso de Graduação. Ela relatou que já trabalhava como professora enquanto fazia faculdade e, quando encontrava dificuldades com os alunos/as, professores/as da FFP/UERJ não conseguiam aconselhá-la, pois alguns não tiveram vivência na Educação Básica.

No trecho abaixo, retirado de sua carta à FFP/UERJ, está o seu relato sobre a importância do coletivo docente, já mencionado anteriormente.

Nas aulas de Prática Pedagógica, eu apresentava algumas situações vivenciadas com os meus alunos e, na maioria das vezes, os meus professores não conseguiam me aconselhar porque eles também não tiveram aquela determinada vivência com o Ensino Fundamental e Médio. Assim, a minha saída sempre foi recorrer aos professores da escola em que eu trabalhava. Além da experiência pessoal, eles conheciam o contexto que os estudantes estavam inseridos. (Docente de Inglês 3)

Antes de mencionar a importância do coletivo docente para o desenvolvimento profissional, é preciso destacar o trecho onde a Docente de Inglês 3 relata que alguns de seus professores/as não conseguiram aconselhá-la em situações vivenciadas com os/as alunos/as. O que pode ter acontecido é que esses docentes da FFP/UERJ não tiveram experiência de trabalho na Educação Básica, ou seja, após cursarem a Graduação e a Pós ingressam direto nesta Instituição de Ensino Superior. Ou pode ser que até já tivessem trabalhado com turmas da escola básica, porém, nesse tempo, não atuaram com o Ensino Fundamental II e Médio.

De qualquer forma, essa experiência de início de carreira da Docente de Inglês 3 coaduna com os escritos de Nóvoa e Vieira (2017, p. 63), quando trazem que “é fundamental reconhecer a existência e a importância de um conhecimento profissional docente, distinto do conhecimento científico das disciplinas e do conhecimento pedagógico”. Essa experiência de aprendizado com o coletivo docente vivenciada pela Docente de Inglês 3 é validada por Nóvoa e Alvim (2022), pois insistem que a formação dos professores/as precisa acontecer dentro da escola básica, para que os professorandos possam experimentar todas as nuances desse espaço, em contato com professores/as mais experientes e alunos/as reais.

Por isso digo e repito: sem um reforço do papel dos professores na formação dos seus futuros colegas, sem a criação de vínculos e cruzamentos entre aqueles que estão em formação e os que já são profissionais, sem uma terceira presença coletiva, não conseguiremos avançar para novos modelos de formação de professores. Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. [...] Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 86-87).

Escolher conscientemente o trabalho colaborativo, seja por meio de uma conversa na hora do intervalo enquanto toma um café, seja em uma troca de experiências no fim do turno, faz com que o fazer pedagógico fique mais leve e cheio de significado. O trabalho docente que,

por vezes, é tão solitário, pode ser minimizado pelo processo dialógico e de prestação de contas ao coordenador, ou ao orientador, ou a outro colega de profissão, que traz luz às ações e pode proporcionar novas formas de interação a partir da escuta atenta e da troca de experiências. Fontoura (2019) reconhece a solidão do fazer docente, porém reforça que muitas coisas motivam professores/as, entre elas estão os “alunos que aprendem, reconhecimento profissional, bons salários, condições de trabalho condizentes com a complexidade do fazer docente” (p. 299).

De fato, o processo formativo do/a professor/a não começa na formação inicial (uma vez que as lembranças de quando era aluno na escola básica interferem diretamente na constituição do ser docente), abrange também a formação continuada por meio da escrita de vivências individuais, da partilha oral ou escrita de práticas educativas bem-sucedidas, de cursos de atualização e de conversas entre os pares, pois está ligado diretamente à dimensão pessoal e ao mesmo tempo coletiva.

A Docente de Inglês 1 relatou com clareza, em sua carta à FFP/UERJ, que os seus processos formativos não são estanques. Como ela mesma escreveu,

Refletindo sobre a citação de C.S. Lewis, escritor e professor universitário de Oxford: “Pensava que nós seguíamos caminhos já feitos, mas parece que não os há. O nosso ir faz o caminho”, percebo que a carreira profissional docente é uma profissão de aprendizado constante, a cada nova turma, novos desafios; a cada lançamento tecnológico, uma necessidade de atualização. (Docente de Inglês 1)

Além disso, quando questionada se fez cursos de atualização por conta própria, relatou que

Sim. Fiz vários ao longo da carreira. Cursos oferecidos por editoras, cursos oferecidos pelo Estado, curso de Conversação em Inglês. (Docente de Inglês 1)

Os demais participantes desta pesquisa também responderam afirmativamente a essa pergunta. Em especial, destaca-se os relatos dos Docentes 3 e 4.

Sim. Curso de inclusão social, por exemplo. (Docente de Inglês 3)

Sim. Diversos na área de Língua Inglesa. Tenho especialização em Linguística Aplicada no ensino-aprendizagem da língua inglesa aos falantes de português. (Docente de Inglês 4)

É possível perceber que a necessidade de atualização está intrinsecamente ligada aos desafios enfrentados em sala de aula (tema que será discutido no item 3.3) e que levam o/a professor/a a avançar na busca por conhecimento e na pesquisa para facilitar o trabalho docente.

Quando questionados se fizeram cursos de atualização voltados especialmente para o público da EJA, todos os Docentes responderam que fizeram os cursos oferecidos pela Rede CEJA, voltados para a utilização da plataforma. Porém, a Docente de Inglês 1, relatou que participou de um curso específico para o público dessa modalidade.

Fiz um curso pelo Estado, eles estavam implementando o NEJA (Nova Educação de Jovens e Adultos), lançaram apostilas e deram curso de capacitação para os professores. (Docente de Inglês 1)

Esse curso de formação que a Docente 1 relatou foi proporcionado pela rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, que desenvolveu um material didático específico para alunos/as, em quatro módulos, elaborado em parceria com o Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj), e voltado para o público da EJA.

Um depoimento avaliativo desse curso de formação continuada para professores/as da rede estadual que trabalharam com a NEJA foi analisado e discutido no artigo de Medeiros e Fontoura (2018), intitulado “Formação continuada de professores de Língua Inglesa: análise de um relato”. No excerto abaixo, retirado desse artigo, é possível ler a avaliação de uma Docente de Inglês sobre essa vivência formativa, que pode ser transcrito, pois esse texto também cumpre com o compromisso do anonimato do participante da pesquisa. Assim ela relata:

Participar do curso NEJA foi uma experiência gratificante que acrescentou conhecimento à minha prática. Com a leitura dos textos propostos e a execução dos trabalhos (atividade de reflexão, plano de ação e fórum temático) pude refletir sobre minhas ações em sala de aula, de modo a oferecer uma abordagem de ensino mais próxima da realidade do aluno (p. 452).

A Docente de Inglês 1, formada no ano 2000, apesar de trabalhar na Rede CEJA há pouco tempo, desde 2020, tem experiência com a Educação de Jovens e Adultos em outras escolas públicas estaduais. À época, ela disponibilizou os seus escritos avaliativos do curso de

formação para professores/as da NEJA, o que tornou possível a análise e a publicação do artigo acima mencionado. Em suma, a análise de seus relatos contidos nesse artigo, destaca a importância da formação continuada de professores/as por proporcionar melhoria da prática pedagógica através da reflexão, da troca de experiências com os colegas e da leitura de teóricos para aquisição de novos conhecimentos (Medeiros; Fontoura, 2018).

Nesta pesquisa atual, quando perguntados sobre a significância dos cursos de formação continuada para a prática pedagógica com os alunos/as da Rede CEJA, assim responderam:

Esses cursos são sempre enriquecedores e nos proporcionam novas ideias e modos de agir na escola. (Docente de Inglês 1)

Sim, mas não por se tratarem de algo direcionado a este público, mas na prática pedagógica como um todo. (Docente de Inglês 2)

Sim. De todos os cursos que eu já fiz, mesmo não sendo totalmente direcionados para o público do EJA, sempre fiz uma associação do que foi aprendido com a realidade dos meus alunos. Procuro aplicar novas abordagens, de acordo com as dificuldades desses alunos, ou busco alguma estratégia que seja eficiente para cada um deles em sala de aula. Por exemplo, pode ser um exercício adaptado ou uma aula expositiva acompanhando o processo de raciocínio daquele aluno. (Docente de Inglês 3)

Nóvoa e Alvim (2022) afirmam que “o ciclo do desenvolvimento profissional se completa com a formação continuada” (p. 67) e lembram que “a formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa” (p. 68). Aliás, essa parceria entre a universidade e a escola, tão importante e necessária, foi um dos temas encontrados nas cartas dos Docentes e que será discutido no item 3.6. Além disso, esses mesmos autores reiteram que a formação continuada não precisa estar atrelada apenas a cursos, que são, sem dúvidas, primordiais para a atualização nas áreas disciplinares e pedagógicas em que os docentes atuam; dão ênfase, porém, na formação continuada dentro da escola, pois é ali que ela se define e se enriquece para cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional docente.

A própria Docente de Inglês 3, em sua carta à FFP/UERJ, em um trecho já apresentado acima, escreve sobre a importância de recorrer aos pares para o seu desenvolvimento profissional, assim ela escreveu: “[...] a minha saída sempre foi recorrer aos professores da

escola em que eu trabalhava. Além da experiência pessoal, eles conheciam o contexto que os estudantes estavam inseridos”. (Docente de Inglês 3). Esse trecho corrobora com a afirmação de Nóvoa e Alvim (2022) sobre a relevância da troca de experiências entre os pares e evidencia a importância do coletivo e de uma formação continuada pensada na escola, para a escola e com os participantes da escola.

O caminho da formação leva à consciência de si a partir da reflexão sobre os trajetos percorridos. Ponderações como as dos participantes desta pesquisa relatadas acima podem ser ativadas com base no diálogo ou, como foi o caso desses professores/as, por meio do pedido da escrita de seus percursos formativos. Nóvoa e Vieira (2017) salientam que é necessário criar condições para que o/a professor/a se envolva tanto no trabalho colaborativo quanto em pesquisa. Estimular a escrita do/a professor/a é ponto crucial para a concretização de um/a professor/a reflexivo/a. Esses autores endossam que a questão da escrita é decisiva para a inscrição de cada professor/a na profissão e, por conseguinte, a inscrição, de forma pública, da profissão na sociedade. Nas palavras dos autores, por meio da escrita é “[...] que começa uma vivência da profissão que vai influenciar, profundamente, o modo como cada um de nós se torna professor/a e como, mais tarde, se comportará como profissional” (p. 38).

Infelizmente, ainda não é comum nas escolas e em algumas universidades a cultura da escrita do memorial do/a professor/a. Não é comum também encontrar entre professores/as a prática de publicar artigos relatando sequências didáticas, por vezes, inovadoras. Geralmente, o/a professor/a escreve os seus processos formativos ou publica as práticas bem-sucedidas apenas quando o edital de concurso de Pós-Graduação solicita a escrita de um memorial ou durante os cursos de Especialização/Mestrado/Doutorado, porém nem todos os programas de Pós têm essa prática. Na realidade, se o ato da escrita fosse comum entre professores/as, nas escolas e nas universidades, os desafios do trabalho docente poderiam ser amenizados pela reflexão de si e de seu fazer, pela partilha de ideias e posterior adequação das atividades para cada contexto.

Além disso, como aponta Nóvoa (2009, p. 39), existem outros benefícios proporcionados pela escrita.

O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

O registro sobre os processos formativos resulta no ato de formar-se, pois enquanto o/a professor/a escreve ele vai tomando consciência da própria prática e pode ressignificar algumas ações. Nesse viés, o momento da escrita resulta na consolidação gráfica de memórias. Paulo Freire (2013), em seu livro “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido”, deixa registradas as suas memórias pessoais e profissionais, e também relata sobre o valioso tempo da escrita. Assim ele pontua que, “as ideias [...] vieram sendo partejadas na ação-reflexão-ação em que nos envolvemos, tocados por lembranças de ocorridos em velhas tramas, o momento de escrever se constitui como um tempo de criação e de recriação [...]” (p. 52).

Com o intuito de investigar as premissas acima apontadas por Freire e Nóvoa sobre a importância da escrita para a formação continuada de professores/as, foi perguntado aos participantes, no fim da entrevista, se a participação deles neste estudo trouxe algum benefício. Todos responderam afirmativamente e acrescentaram percepções relevantes para o campo da formação docente.

Sim. Fez refletir sobre a minha prática e como realizo o meu trabalho (Docente de Inglês 1)

Sim, porque fez repensar minha formação e, também, a prática docente. (Docente de Inglês 2)

Sim. Foi muito interessante repensar sobre a minha prática pedagógica. A escrita me conduz a muita reflexão para melhorar como profissional e percebo que acredito no poder transformador da Educação, mesmo depois de tantos anos de atuação na área. (Docente de Inglês 3)

Sim. É um ato de reflexão sobre a minha própria prática pedagógica. O fato de parar para responder fez que eu pudesse identificar as fragilidades do meu fazer pedagógico. (Docente de Inglês 4)

De acordo com esses relatos, os/as participantes desta pesquisa tiveram o entendimento de que escrever sobre os percursos formativos e sobre o fazer pedagógico trouxe como principal benefício a reflexão na/da/sobre a prática.

Uma das maneiras de formar um/a professor/a reflexivo/a é induzi-lo/a à escrita do memorial e, ao longo da carreira, estimulá-lo/a a escrever artigos sobre suas práticas em revistas para que o saber profissional possa ser compartilhado com colegas. A prática regular de reuniões pedagógicas também é um ótimo recurso para formar profissionais reflexivos, tema esse que será discutido mais adiante no item 3.5, que discute “as contribuições da formação continuada”.

Os depoimentos dos Docentes de Inglês trouxeram evidências de que os processos formativos de professores/as da EJA não terminaram com a conclusão da Graduação, mas continuam avançando na proporção em que as conversas com colegas e com alunos/as acontecem e podem progredir com a reflexão seguida da escrita de si e das memórias formativas. Os relatos demonstraram também que o campo da Formação Docente, por ser da área humana, é um campo vivo e dinâmico e requer reformulação curricular para atender as reais necessidades de atuação profissional. A integração escola-universidade por meio da formação continuada pode ser um dos caminhos necessários para que essas lacunas sejam preenchidas. Formar professores/as conscientes das particularidades da EJA é tarefa urgente que precisa ser feita na Graduação e em cursos de formação continuada. Como afirmam Lima e Augustinho (2023, p. 17)

A profissionalização dos agentes da EJA passa a se tornar realidade quando a Educação de Jovens e Adultos é tratada como campo pedagógico específico, com seus sujeitos, possuindo peculiaridades que somente serão satisfeitas se, dentre outros fatores, os docentes que neste campo atuam tiverem formação pertinente a esta modalidade de ensino.

Nóvoa (2019) advoga a ideia de que toda a sociedade precisa se envolver em ações educativas. Em suas próprias palavras, “a intenção é constituir, coletivamente, espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas que sejam ambientes propícios à formação dos jovens professores/as. Este terceiro lugar tem de ser mais do que a soma das universidades e das escolas” (p. 203).

Essa ideia está intimamente relacionada à Educação de Jovens e Adultos, pois a EJA tem mesmo essa proposta de formação ao longo da vida, que envolve ensinar partindo do cotidiano do aluno. Nessa perspectiva, a sociedade como um todo (o mercado, a igreja, o quintal de casa, o salão de beleza, a praça pública, os museus, enfim todos os espaços da comunidade e as pessoas que frequentam esses lugares) passa a ser ambiente educativo. Nesse sentido, formar professores/as é ir preparando para os desafios da diversidade (etária, de estima, de pensamentos, de perspectivas de futuro, de credos, entre outras diferenças) que estão presentes

não só na sala de aula da EJA, como também em todos os espaços educativos públicos. “A educação ao longo da vida, também, é concebida na formação do professor da EJA, haja vista ser ele também um dos sujeitos da EJA” (Silva; Dantas; Amorim, 2019, p. 7).

Deste modo, com os depoimentos dos participantes desta pesquisa ficou evidente que a escrita pode trazer grandes progressos para a ressignificação de ações educativas. Josso (2007) destaca a importância crucial de documentar experiências formativas como uma parte essencial da educação continuada. Argumenta que essas práticas proporcionam uma revelação de várias facetas da existência singular e coletiva, alimentando a criatividade e a inventividade no modo de pensar, agir e coexistir.

Além da relevância da escrita para o desenvolvimento profissional docente, os depoimentos dos participantes também demonstraram que os processos formativos docentes são dinâmicos e ininterruptos e que o desenvolvimento profissional permeia todas as interações, seja pela participação em cursos de atualização (formação inicial/continuada); seja nas relações interpessoais que acontecem na escola (contato com alunos/as, conversa com demais professores/as e reuniões pedagógicas), seja pela reflexão por meio da escrita de si e de seus processos.

O que nos leva a afirmar que “professor/a gera professor/a”. O verbo gerar aqui é entendido como provocar o nascimento ou o aperfeiçoamento de outro/a professor/a por meio da convivência. O magistério é uma carreira relacional. Desde a tenra idade, mesmo antes da escolha da profissão, observamos nossos professores/as e os temos como exemplos positivos ou negativos. Eles são espelhos de outros futuros professores/as.

Assim sendo, a afirmação "professor/a gera professor/a" está baseada na ideia de que a relação entre um professor/a e seus alunos/as pode ter um impacto significativo no desenvolvimento e na formação destes. Ao inspirá-los, motivá-los e ensiná-los de forma eficaz, estimulando o pensamento crítico, os estudantes podem ser movidos a seguir a mesma carreira. Isso pode acontecer quando um professor/a demonstra paixão pelo ensino, conhecimento profundo na área que ensina e abordagem de ensino estimulante.

É importante ressaltar que nem todos os estudantes que entram em contato com professores/as apaixonados pela carreira se tornarão docentes, porém isso não diminui o valor do trabalho do/a professor/a. A afirmativa "professor/a gera professor/a" não deve ser interpretada de modo literal, mas sim como uma forma de destacar a influência que um mestre pode ter na vida de seus alunos/as, inspirando-os a seguir uma carreira na educação ou em outras áreas em que possam fazer a diferença.

Essa afirmativa cabe também para os licenciandos em formação e para os professores/as já formados, uma vez que a observação, a convivência e a troca de experiências com outros/as professores/as gera professores/as maduros e reflexivos. Como lembram Nóvoa e Alvim (2022, p. 66), “é na passagem da universidade para as escolas, e na forma como os professores/as mais experientes acolhem os mais jovens, que se joga grande parte do futuro profissional de cada um”. Esses autores ainda acrescentam que “Precisamos dos outros para nos tornarmos professores” (p. 67). De fato, as experiências compartilhadas e o trabalho em equipe proporcionam reflexão coletiva e o amadurecimento.

Enfim, percebe-se, a partir dos relatos, que os/as professores/as participantes têm alto nível de comprometimento com as suas carreiras e principalmente com o público da Educação de Jovens e Adultos.

3.2 As características da EJA

A Educação de Jovens e Adultos se distingue da Educação Regular por ser uma modalidade de ensino da Educação Básica destinada a jovens, adultos e idosos que precisam dar continuidade ao Ensino Fundamental e/ou Médio por não terem a oportunidade de fazê-lo na idade apropriada (Brasil, 1996).

A EJA é direcionada para a garantia da formação humana e social de alunos/as, ao acrescentar valores e saberes novos, além das diferentes etapas da escolarização (Ensinos Fundamental e Médio), voltada para todos os cidadãos brasileiros, inclusive aqueles que estão em situação de privação de liberdade. Portanto, a Educação de Jovens e Adultos é marcada pela inclusão, pelo respeito à cultura, à experiência e aos conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

Essa modalidade de ensino não pode ser conhecida como um mini Ensino Regular, com oferta reduzida dos conteúdos, pois os jovens e adultos que frequentam a EJA, apesar da defasagem escolar, são amadurecidos e têm prática social ativa - experiências, saberes e responsabilidades com a família, com o trabalho e com a comunidade.

A EJA busca estimular o desenvolvimento das capacidades dos alunos/as, enriquecer seus conhecimentos e aprimorar ou reorientar suas competências, a fim de atender suas necessidades pessoais e profissionais. O acesso a essa modalidade é assegurado pela Carta Magna Brasileira, no artigo 208, quando diz que a Educação Básica deve ter oferta gratuita a

todos os cidadãos, inclusive “para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988) e, também, pela Lei de Diretrizes e Bases, quando salienta, no artigo 37, que: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996).

É preciso pontuar que o tema Educação de Jovens e Adultos só esteve presente nos marcos legais após a década de 40. De acordo com o Dossiê - EJA (Santos *et al.*, 2022, p. 7)

Desde a criação do Serviço de Educação de Adultos (1947) até meados da década de 1960, predominaram no Brasil as “cruzadas” e as “campanhas” pela “erradicação do analfabetismo no país”. Ou seja, a educação de jovens e adultos não integrava a estrutura do ensino, mas se constituía em alvo de ações episódicas ou paralelas. A educação de jovens e adultos foi organizada sob a forma da “Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes” (1947-1963), com o agravante de não ter caráter permanente, pois sua vigência tinha de ser prorrogada anualmente por portaria do Serviço de Educação de Adultos. A campanha foi iniciada com o I Congresso de Educação de Adultos – de âmbito nacional –, realizado em fevereiro de 1947.

As campanhas para alfabetização de adultos começaram há mais de 8 décadas e até hoje é necessário fazer chamadas públicas para exames de certificação e convites à população para matrícula na EJA, uma vez que o analfabetismo ainda não foi erradicado e há muitos cidadãos adultos que ainda não concluíram a Educação Básica.

Acerca desse assunto, o Docente 4 escreveu em sua carta à FFP/UERJ sobre sua indignação a respeito desse tema.

Historicamente foram muitas as campanhas para minimizar o vergonhoso número de jovens e adultos não alfabetizados ou com baixíssima escolaridade: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), Campanha Nacional de Educação Rural, Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo, etc. O que me chama a atenção em tudo isso é o fato de serem campanhas, algo com início e fim e não algo estruturado de forma em longo prazo com o real intuito de eliminar definitivamente esse problema. (Docente de Inglês 4)

Sua indignação está justamente no fato de as campanhas não atingirem o seu propósito por falta de vontade política de realmente erradicar o analfabetismo e estruturar os sistemas educacionais para cumprir com os decretos e leis voltados para a educação de adultos. O próprio Dossiê - EJA (Santos *et al.*, 2022) confirma que o Brasil financiou muitas campanhas,

programas e movimentos voltados para a EJA com poucos avanços. O Docente 4 acrescenta, em sua carta à FFP/UERJ, que a negligência em relação à educação é um projeto arquitetado que reforça a desigualdade. Assim pontua:

É sabido que em toda prática educativa subjazem pressupostos que norteiam as práticas docentes. Acredito que mais importante do que qualquer abordagem metodológica ou epistemológica (o que é conhecimento? como podemos adquiri-lo?) é explicitar as concepções políticas (quais são as formas de poder?) e axiológicas (que valores estão em jogo?) para o público-alvo da EJA. E por que digo isso? A educação é fundamental para a socialização do homem e conseqüentemente para a sua humanização. Caso ao aluno lhe seja tolhida a oportunidade de desenvolver a linguagem, não apenas a sua capacidade de compreender o mundo é afetada, mas também o seu poder de agir sobre ele. Portanto, “a crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto” (Ribeiro, 1977) e antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, a distorção sériedade encontrada nos alunos da EJA passou a ser interpretada como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social caracterizada pela desigualdade. Em face do exposto, vemos que o papel do professor da EJA vai além do simples ensinar, requer reflexão, propondo uma “educação libertadora” (Freire, 1982). (Docente de Inglês 4)

A visão holística sobre a EJA presente nesse trecho escrito pelo Docente de Inglês 4 revela não somente a falta de investimentos na educação ao longo da história Brasileira, mas também evidencia que o nível de escolarização do povo brasileiro está atrelado ao acesso restrito do trabalhador aos recursos econômicos que ele mesmo produz. A distribuição de renda desigual no Brasil, além de diminuir o poder de compra do trabalhador, afeta diretamente na procura deste à escola, pois além de cumprir com o expediente laboral, precisa fazer renda extra, muitas vezes no contraturno do trabalho, para complementar o salário e sustentar a família, não restando tempo disponível para frequentar a sala de aula.

No fim do trecho acima, o Docente de Inglês 4 citou Paulo Freire para escrever sobre o papel do/a professor/a diante desse cenário desfavorável, ao salientar que a classe docente precisa proporcionar uma educação libertadora.

Paulo Reglus Neves Freire, educador, filósofo e patrono da Educação Brasileira, que também ficou conhecido como precursor da pedagogia crítica no Brasil, por desenvolver o método de alfabetização de adultos fundamentada no diálogo e na problematização, a fim de induzir uma postura crítica nos educandos, acreditava que todos os seres humanos têm por

vocação o ir além, por isso ele ensinava seus alunos/as a serem responsáveis por suas ações para atingirem sua plena realização e serem capazes de transformar suas próprias realidades (Freire, 1996).

De fato, uma questão essencial para quem trabalha com a Educação de Jovens e Adultos é compreender quais são as particularidades de quem frequenta essa modalidade. Em geral, os/as alunos/as são pessoas que vivenciam opressões desde a infância, em diversos níveis, como social, político, cultural e econômico, além de enfrentarem desafios múltiplos para manterem a frequência escolar e serem bem-sucedidos nos estudos.

Como afirma Arroyo (2017, p. 41),

Os percursos de ônibus das periferias revelam quem são esses educandos e seus educadores. Revelam a EJA, opção dos periféricos. Oferta periférica – saída de emergência no sistema escolar. Identidades carregadas de indagações a exigir tempos de aprofundamento como temas geradores de estudo-formação.

Assim, reconhecer que os estudantes da EJA são pessoas provindas das camadas carentes da sociedade e que não tiveram acesso ao que lhes é de direito é o princípio norteador da formação para quem quer trabalhar com essa modalidade. Nos trechos abaixo, retirados das cartas à FFP/UERJ, é possível perceber a caracterização do público da EJA feita por participantes desta pesquisa:

[...] turma heterogênea. Vários níveis de conhecimento de Inglês em uma mesma turma, ter que lidar com adolescentes, adultos e idosos reunidos no mesmo espaço de ensino/aprendizagem. (Docente de Inglês 1)

Pensar no aluno do CEJA é mais que pensar em um grupo. É pensar no indivíduo. [...] Na educação de jovens e adultos, cada indivíduo é único. (Docente de Inglês 2)

[...]educandos que estavam voltando para a escola e tentando finalizar seus estudos. [...] alunos que apresentam laudos médicos. [...] adultos, que apresentam limitações na aprendizagem e não foram diagnosticados. (Docente de Inglês 3)

[...] a distorção série-idade encontrada nos alunos da EJA passou a ser interpretada como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social caracterizada pela desigualdade. [...] O aluno do CEJA é um aluno que já foi muito “maltratado” pela

vida. Não são exceções os alunos que sofreram algum tipo de violência (senhoras que voltam a estudar depois de anos de opressão do marido, e tantos outros casos). Então o CEJA é mais do que reinserir pessoas no mercado de trabalho, traz a esperança de um novo recomeço a muitas pessoas. O meu dia a dia é acolher e incentivar esses alunos a não desistirem, muito mais do que sentar ao lado deles “apenas” para ensinar a minha matéria, ou trocar apostilas, etc. (Docente de Inglês 4)

Por conta dessas características tão peculiares, o perfil do educador que trabalha com jovens, adultos e idosos precisa ser diferenciado em relação ao/a professor/a que trabalha com o Ensino Regular.

Seja qual for a etapa de ensino, é esperado que o/a professor/a reconheça que seus alunos/as trazem conhecimentos gerais oriundos de outros espaços formativos (família, ambiente religioso, entre outros) antes de prosseguir com os conteúdos. Porém, para o/a professor/a da EJA, por lidar com alunos/as mais experientes, essa característica torna-se ainda mais relevante, de forma que é essencial que o docente leve em conta as trajetórias dos estudantes, reconhecendo que eles já chegam à escola com vasta bagagem cultural, que precisam ser consideradas no planejamento das aulas. É necessário também que o educador respeite o tempo de aprendizado de cada educando, para que o aluno avance de acordo com seu potencial e no seu momento.

Além disso, é fundamental ao docente da EJA considerar a faixa etária dos educandos para não infantilizar o ensino. Como relatam as autoras Jaqueline Ventura e Maria Inês Bomfim (2015),

[...] a complexidade diferencial dessa modalidade de ensino não se realiza satisfatoriamente com um professor motivado apenas “pela boa vontade ou por um voluntariado idealista”, uma vez que não se pode “infantilizar” a EJA no que diz respeito a métodos, conteúdos e processos (BRASIL, 2000). Tal complexidade requer considerar os múltiplos saberes que os alunos dessa modalidade raramente externam, muitas vezes desvalorizados pela escola. (p. 217)

Nessa modalidade, o/a professor/a é um adulto lidando com outros adultos, jovens e idosos. Então, tanto as conversas durante as aulas, quanto o material oferecido precisam levar em conta a faixa de idade do alunado. Di Pierro (2023) nos lembra que apesar de o início dos anos 1960 ter sido uma época caracterizada por um período criativo, durante o qual surgiram experiências inovadoras de educação e cultura popular voltadas para a formação cidadã, a

escolarização dos jovens e adultos foi posteriormente reformulada durante a ditadura militar, seguindo os princípios do ensino supletivo com abordagem tecnicista.

Essa herança ainda hoje se faz sentir na EJA, caracterizada pela reprodução dos currículos, das metodologias e dos modos de organização escolar padronizados do ensino de crianças e adolescentes, resguardado apenas o regime de aceleração de estudos. A padronização e a rigidez desse modelo vêm se mostrando inadequadas para acolher a pluralidade de interesses e perfis dos jovens e adultos, o que tem contribuído para uma procura reduzida e uma evasão elevada nos cursos de EJA (Di Pierro, 2023, p. 169).

Outro ponto necessário ao perfil do/a professor/a da EJA é a consciência de que estará diante de pessoas diversas (jovens/adultos em conflito com a lei, pessoas com deficiências física e intelectual, idosos, mulheres em situação de vulnerabilidade, trabalhadores, entre outras diferenças), pessoas cuja semelhança está em terem se ausentado, ou nunca terem frequentado a escola, por motivos diversos, em algum momento da vida.

Além das características anteriores, o educador dessa modalidade precisa ser um encorajador, pois, pelo histórico de exclusão, muitos/as alunos/as têm baixa autoestima e necessitam ser estimulados/as constantemente a não desistirem dos estudos. O/A professor/a precisa estar atento aos comportamentos incomuns dos/as alunos/as (sono demasiado; atrasos frequentes; palavras com excesso de raiva, entre outros) e, diante dessas condutas dissonantes, ter uma abordagem empática por meio do diálogo, para compreender os problemas (de aprendizado e da vida) que afligem os/as alunos/as com o intuito de se sentirem estimulados/as a prosseguir com o projeto de estudos. Além disso, como lembram Lima e Augustinho (2023), como um ser histórico, político, pensante, crítico e emotivo, a postura do educador nunca será neutra. “Saber escutar o aluno e, também, procurar mostrar o que pensa, indicando caminhos possíveis sem soluções prontas e acabadas, de acordo com suas escolhas e opções de vida, faz parte do fazer docente” (p. 13).

Como dizem Silva; Dantas e Amorim (2019, p. 5), por ser a EJA um “lugar que antes de mais nada é composto por pessoas que têm suas histórias, contextos de vida, suas existências próprias e que são capazes de transformar a realidade”, ter a consciência dessa heterogeneidade é primordial para que o trabalho docente aconteça com responsabilidade e compromisso com a formação integral do aluno. O Docente de Inglês 2, que trabalha na Rede CEJA há mais de uma década, ao escrever a sua carta à FFP/UERJ, demonstra sensibilidade quanto à caracterização do público que frequenta essa modalidade e quanto ao trabalho diferenciado tão necessário com esses alunos/as. Enxergar a individualidade de cada estudante dentro do coletivo favorece a elevação da autoestima e contribui para o sentimento de pertencimento na comunidade escolar.

Como o próprio Docente de Inglês 2 relata,

Pensar no aluno do CEJA é mais que pensar em um grupo. É pensar no indivíduo. Sei que isso nos é dito muitas vezes em aula, mas, a teoria na prática é outra. É inevitável, no cotidiano escolar, que tentemos encaixar nosso aluno dentro de um grupo já pré-estabelecido. E, assim, definimos tal turma como “agitada”, “rebelde”, “apática” ou mesmo “insuportável”. Por conta de um determinado nicho – pequeno, em geral, – definimos o todo. Eis o primeiro paradigma a ser quebrado no CEJA. [...] Daí emerge outro fator essencial ao profissional que pretende trabalhar com o alunado de CEJA e, creio eu, não há faculdade que ensine: ouça o seu aluno. Ouça sua história. Por mais simples que essa ação pareça, pode fazer muita diferença para aquele que conta. Compreender a trajetória do outro nos possibilita agir para mudá-la! Quem conta é porque quer ser ouvido. E, sabe-se lá há quanto tempo essa pessoa não espera por alguém disposto a escutá-la?!? (Docente de Inglês 2)

Como escreveu o Docente de Inglês 2, ouvir os/as alunos/as é muito importante para quem quer atuar na Educação de Jovens e Adultos. Escutar é estar consciente do que está ouvindo, é dar sincera atenção ao outro. Esse alerta sobre a escuta, presente no trecho da carta do Docente de Inglês 2, vai ao encontro das reflexões de Tardif (2000) sobre os saberes profissionais dos professores/as. Em seu texto, evidencia que “os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos. Mesmo que pertençam a grupos, a coletividades, eles existem primeiro por si mesmos como indivíduos” (p. 16). Esse autor salienta também, que mesmo sendo o trabalho docente majoritariamente coletivo, o ensino precisa alcançar cada indivíduo, pois o aprendizado é individual. Por esse motivo, escutar com atenção os/as alunos/as precisa ser tarefa presente no planejamento da aula.

Nóvoa e Alvim (2022, p. 18-19) também concordam que “a educação é um processo pessoal de apropriação do conhecimento, através do qual nos tornamos mais preparados e capazes. [...] A nossa palavra como educadores será inútil se não for capaz de despertar a palavra própria do educando”. Nesse sentido, o diálogo, a partir da escuta atenta, pode proporcionar a autonomia discente, por meio do incentivo aos estudos e da compreensão da humanidade do outro. O aluno vem para a sala de aula com suas próprias vivências, dificuldades, angústias, alegrias, aptidões, enfim peculiaridades que, ora são inerentes a sua individualidade, ora são frutos da convivência em sociedade. Todas essas particularidades acompanham cada indivíduo e formam a sua bagagem cultural, que precisa ser considerada no

que tange à seleção de conteúdos e preparo de atividades que sejam significativas para esse público.

Arroyo (2007) vem pontuando há mais de uma década que “A EJA é um campo especialmente instigante para o exercício da renovação do pensar e do fazer docente, para a revitalização do ofício de mestres” (p. 39). Enxergar a realidade em que estão inseridos os alunos/as da EJA e vê-los como indivíduos que, como coletivos, passaram e passam por vivências de rejeição e de reprovação social e escolar é primordial para que a relação interpessoal na sala de aula seja mais humana. “Vê-los como oprimidos será um olhar mais politizado do que vê-los como pobres, preguiçosos ou violentos, ou como reprovados e defasados” (Arroyo, 2007, p. 39-40). O primeiro passo para que professores/as possam quebrar esse paradigma sobre alunos/as da EJA (reprovados, defasados e apáticos) é aprender a escutar com amorosidade, como sempre ressaltou Paulo Freire.

Freire diz que a amorosidade é esse doar-se para outrem, ouvi-lo, senti-lo em toda sua existencialidade, como pessoa, como gente, como um semelhante que ama, odeia, despreza, sofre, crê, duvida, se dilacera, se rebela e se acomoda, enfim, como o outro que em mim ressoa objetiva e subjetivamente dada a mesma condição humana e que, tal como eu, é um ser de razão e de paixão. [...] quando Freire fala em amorosidade, ele também quer nos instigar a refletir se o mundo em que vivemos, o nosso planeta Terra, com sua biodiversidade complexa e inclusa numa pequena galáxia de um cosmos insondável, é efetivamente amado (Amorim; Calloni, 2017, p. 383).

Por isso, educar com amor é proporcionar condições de aprendizagem que possibilitem ao estudante o acesso ao conhecimento, ajudando-o a entender o seu papel no mundo e a exercer suas funções sociais (pai, mãe, trabalhador, entre outras) de forma plena e comprometida com valores éticos, visando o bem comum.

No decorrer de sua carta à FFP/UERJ, o Docente de Inglês 2 traz indagações muito pertinentes para o campo da EJA e nos leva a refletir no trabalho com essa modalidade.

Na educação de jovens e adultos, cada indivíduo é único, e o reconhecimento disso é fundamental para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Como exigir de um(a) aluno(a) que interrompeu seus estudos há trinta anos porque precisou trabalhar para ajudar no sustento da família ou, simplesmente, seu parceiro não achou necessário que estudasse, o mesmo nível de conhecimento daquele que está no CEJA porque preferiu priorizar outras atividades ao estudo, quando tinha opção?!? Será justo exigir da “senhorinha” o mesmo que do “moleque” repetente que não “tá nem aí” pra nada??? (Docente de Inglês 2).

Antes de responder a essas indagações, é preciso dar ênfase a um detalhe que vem ocorrendo com frequência na EJA e que, indiretamente, foi relatado pelo Docente de Inglês 2. Ao escrever - *“Será justo exigir da “senhorinha” o mesmo que do “moleque” repetente que não “tá nem aí” pra nada???”* - fica evidente um fenômeno cada vez mais comum nessa modalidade, que é a juvenilização da EJA.

Filho; Cassol e Amorim (2021) ressaltam que a presença cada vez mais frequente de adolescentes e jovens com pouca idade na EJA tem sido um processo resultante do insucesso escolar de alunos/as, que descaracteriza o formato original proposto para essa modalidade, que é atender adultos trabalhadores e idosos.

Esses autores salientam que é preciso repensar

[...] as práticas pedagógicas na EJA após a migração de adolescentes e de jovens, que formam um grupo heterogêneo de sujeitos que se juntam aos adultos e aos idosos nas salas de aula da EJA, distanciados por idades, por experiências e por perspectivas de vida muito distintas e singulares (Filho; Cassol; Amorim, 2021, p. 724).

Com isso, as ações pedagógicas precisam servir para o aperfeiçoamento e adequação do currículo, pois como lembram esses autores, diante desse cenário heterogêneo: “[...] o professor deve propor uma prática pedagógica que agregue todas as redes de saberes, tecida nos seus variados espaços/tempos e de experiências” (p. 725). Nesse aspecto, o principal desafio é atender com excelência à diversidade gritante de idades, de interesses, de necessidades de aprendizagem e de motivações desse público.

As indagações do Docente de Inglês 2, em um trecho já transcrito, é bastante pertinente - *“Como exigir de um(a) aluno(a) que interrompeu seus estudos há trinta anos porque precisou trabalhar para ajudar no sustento da família ou, simplesmente, seu parceiro não achou necessário que estudasse, o mesmo nível de conhecimento daquele que está no CEJA porque preferiu priorizar outras atividades ao estudo, quando tinha opção?!? Será justo exigir da “senhorinha” o mesmo que do “moleque” repetente que não “tá nem aí” pra nada???”*.

Essas perguntas podem ser respondidas com ajuda de Paulo Freire (2008) quando alerta para a necessidade da escuta atenta. Assim escreveu: “Escutá-los [...] é, no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los” (Freire, 2008, p. 26). Em seu livro, “A Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire conceitua o ato de escutar da seguinte forma,

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte

do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideais. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária (Freire, 1996, p. 75).

Na EJA, e não só nessa modalidade, a escuta atenta corresponde ao direito dos alunos/as de falar e de se colocar no mundo. As falas dos estudantes ecoam como um alerta que conduz a relação professor/aluno ao nível da escuta amorosa. É justamente a partir da observação do/a professor/a e posterior indagação do comportamento ‘não-convencional’, como por exemplo, ao questionar o motivo do atraso, a razão da tristeza no olhar, a falta de energia nas palavras, o desinteresse na aula, entre outros motivos, é que o diálogo começa e o/a professor/a passa a compreender a realidade e as particularidades de cada ser humano.

Machado e Alves (2015, p. 20) quando relatam o decréscimo das matrículas no Ensino Médio trazem que

Mesmo na modalidade EJA a presença majoritária é dos jovens e a matrícula vem caindo, como em todo Ensino Médio. Já sabemos que esta redução não significa que faltam alunos, mas há um abandono significativo da escola e, por outro lado, muitos jovens e adultos que concluíram o Ensino Fundamental não encontram opções de matrícula no Ensino Médio. Em muitos estados não há escolas próximas aos locais de trabalho ou próximos das residências, o que dificulta a frequência dos trabalhadores a escola, sobretudo porque este só podem estudar no noturno.

Essas mesmas autoras relatam que muitos jovens e adultos que decidem não retornar à escola demonstram certo desinteresse em relação ao aprendizado em si. Eles não veem motivos para concluir seus estudos, seja para adquirir conhecimento ou melhorar suas perspectivas de trabalho, especialmente quando atuam informalmente para ganhar o sustento e conseguem garantir sua sobrevivência e a de suas famílias. Alguns indivíduos que retornam a escola e procuram a EJA estão com pressa para finalizar seus estudos e, por isso, evitam frequentar o Ensino Médio regular, que leva mais tempo para ser concluído.

Machado e Alves (2015) ainda ressaltam que, independentemente do motivo pelo qual não retornam à escola, fica evidente que, para essas pessoas, a busca pelo conhecimento não é um fator determinante e acrescentam:

Há duas preocupações centrais de quem pesquisa e atua diretamente na defesa da EJA, hoje no Brasil: a primeira é dar visibilidade a esta multidão de sujeitos que não podem

ser alcançados por programas emergenciais e campanhas, a segunda é superar esta visão de que para o aluno jovem e adulto trabalhador basta um curso rápido ou basta apenas a certificação. Nossa compreensão sobre formação humana integral parte do princípio de que é fundamental conhecer os sujeitos desta modalidade e dar-lhes oportunidade de uma educação de qualidade social (Machado; Alves, 2015, p. 21).

Nesse viés, é preciso esclarecer que a Rede CEJA tem a preocupação em oferecer conhecimento sistematizado de qualidade. A título de exemplificação, um estudante que chega a uma Unidade da Rede CEJA para fazer todo o Ensino Médio, no ano de 2023, precisará estudar 101 fascículos para fazer 101 provas, no mínimo, para receber o certificado. Sendo assim, por trás de cada avaliação tem um módulo que precisa ser estudado e quando o aluno é reprovado, ou seja, não consegue alcançar a nota mínima de 50 pontos para a aprovação, a orientação dada é que o aluno estude novamente o fascículo e tire dúvidas com o/a professor/a da disciplina na qual está com dificuldade.

Tirar dúvidas/ensinar é muito mais do que passar os conteúdos de uma disciplina, pois a profissão docente envolve saberes que são intrínsecos à relação professor/aluno e a todos os sentimentos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, sendo que, na EJA, espera-se, pelos motivos aqui relatados, que o fazer docente principal nessa relação seja o encorajamento, uma vez que diante das dificuldades que alunos/as enfrentam por conta do horário do trabalho, contratempos diversos, tais como trânsito, problemas na família, entre outros desafios, por vezes, ficam desestimulados de frequentar a sala de aula.

Como diz Tardif (2000, p. 16), “o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores/as carregam as marcas do ser humano”. Aliás, especialmente na EJA, a tarefa fundamental do professor “[...] é semear desejos, estimular projetos, consolidar uma arquitetura de valores que os sustentem e, sobretudo, fazer com que os alunos saibam articular seus projetos pessoais com os da coletividade [...]” (Machado, 2002, p. 154).

Os autores Silva, Dantas e Amorim (2019, p. 05) relataram que “[...] nas últimas décadas a literatura fala de uma educação mais humanizada, social e identitária, onde os sujeitos da EJA sejam visibilizados em um tempo de direitos humanos, no e com o mundo”. O último parágrafo da carta do Docente de Inglês 2 à FFP/UERJ, abaixo transcrito, corrobora com a pesquisa desses autores, ou seja, o olhar humanizado e menos técnico da profissão para os estudantes é que precisa permear a relação/a professor/aluno e todo o fazer docente na EJA.

Mais que profissionais, devemos ser humanos. É sabido que notas e conceito não são garantia de nada. Quantos excelentes profissionais, em todas as áreas, já não se

perderam por falta de incentivo e tornaram-se mediócras em sua área de atuação?!? Conheço alguns... Que a defasagem do tempo a qual o aluno do CEJA, em geral, é vítima não se torne um empecilho, mas uma mola propulsora! Mais que um educador, o professor do CEJA é aquele que dá asas e incentiva o voo. Que vejamos, cada vez mais, nossos alunos alçarem altos voos... (Docente de Inglês 2)

Nesse trecho, o Docente 2 resume as características essenciais do perfil de um educador da EJA – atento, encorajador, humanizador e empático. Como lembram Nóvoa e Alvim (2022), “A educação deve ser vista, acima de tudo, como uma forma de produzir o comum, aquilo que, valorizando as diferenças, nos faz pertencer a uma mesma humanidade” (p. 42). Esses autores ressaltam que o ‘comum’ a que eles se referem não vem da palavra ‘comunidade’, mas sim da palavra ‘comunicação’, porque nela está inserida “as possibilidades de diálogo e de partilha com os outros. É o tema da cidadania, da participação na *res publica*, da importância da educação como espaço público” (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 19).

Desse modo, pensar a formação docente para o trabalho com alunos/as da Educação de Jovens e Adultos é salientar que a heterogeneidade gritante na EJA (presente nas diferenças etárias, de gênero, de vivências, entre outras) é proveniente da nossa humanidade e, por isso, tudo o que é humano (corpo, linguagem, consciência, atitudes, sentimentos, entre outros aspectos) precisa ser considerado na relação/a professor/aluno e no trabalho docente, por meio da escuta atenta, a qual leva a ações de empatia e de compreensão da individualidade de cada estudante, e que precisa resultar na produção de aulas mais significativas para o aluno, considerando de antemão o que ele já sabe, para, depois, avançar com o conteúdo.

3.3 Os desafios do ensino de Inglês na EJA

Apesar de o Inglês não ser falado como primeira língua em nenhum país da América Latina, o ensino de Língua Inglesa é obrigatório na Educação Básica Brasileira, a partir do Ensino Fundamental II (Brasil, 2017). Essa obrigatoriedade, apesar de ser criticada por alunos/as, ocorre porque o Inglês passou a ter caráter de comunicação internacional, ou seja, deixou de pertencer a um determinado país, é o idioma oficial da internet, dos negócios, do turismo, entre outros setores. Sua expansão é tamanha, que há mais falantes de Inglês não-nativos do que nos países cujo idioma é a primeira língua (Barros; Gomes, 2015).

Vargas (2020) contra-argumenta afirmando que dada a influência hegemônica do Inglês e sua ampla gama de impactos culturais, sociais e políticos no Brasil e no mundo, é crucial contar com professores/as críticos e reflexivos que possam questionar e contestar os objetivos puramente comerciais e neoliberais do ensino dessa língua. Essa autora afirma que professores/as de Inglês devem ir além da mera transmissão de conteúdo para se tornarem agentes ativos de transformação em todo o ambiente pedagógico, considerando que a escola é um espaço de (trans) formação.

Os autores Couto e Filho (2019, p. 07) ao escreverem sobre o Inglês na EJA lembram que

Há muito, é consenso que o aprendizado e o uso de outro idioma oportunizam aos indivíduos um contato com diferentes sociedades e culturas, expondo-os a diferentes realidades e levando-os à percepção das diferentes maneiras de se fazer algo, abrindo-lhes novos horizontes, aproximando pessoas e culturas.

Estudar uma língua estrangeira é muito mais que aquisição de conhecimento, aumenta a capacidade cognitiva, principalmente quando seu estudo abrange a comparação com a língua materna. A tradução do Inglês para o Português é uma ferramenta didática que desenvolve habilidades linguísticas tanto em língua estrangeira quanto em língua materna (Tecchio; Bittencourt, 2011). Além disso, o estudo do Inglês proporciona o conhecimento de novas culturas, alarga fronteiras e impulsiona a mente a sair da zona de conforto.

Assim como no Ensino Regular, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é uma modalidade da Educação Básica, o Inglês é uma disciplina obrigatória, oferecida a partir do 6º ano de escolaridade (Brasil, 2017). Conforme Ventura (2012), os professores/as geralmente chegam para ensinar na EJA sem nunca terem discutido na universidade sobre as peculiaridades de seu público. “[...] há uma clara relação entre a ausência da discussão sobre a especificidade da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial e o despreparo dos professores em lidar com este público na Educação Básica” (Ventura, 2012, p. 74). De modo geral, as turmas de EJA são formadas por jovens, a partir de 15 anos, adultos e idosos que, em sua maioria, veem no Inglês um grande obstáculo para a conclusão dos estudos.

A ausência de formação adequada dos professores/as, muitas vezes, resulta em ensino infantilizado e em muitos desafios para o docente, como relataram as autoras Adriana Farias e Mayara Assis (2016) ao discutirem sobre a Educação de Jovens e Adultos na pauta da formação inicial docente.

O problema reside no fato de que os currículos para a formação do magistério da Educação Básica têm secundarizado o campo de estudos da EJA. O corolário desta lacuna se constata na chegada dos docentes e pedagogos, recém-formados, às escolas de Educação de Jovens e Adultos, com total desconhecimento da modalidade e sua especificidade, assim como os aspectos no âmbito histórico, legal, político-pedagógico, operacional, metodológico e avaliativo. A saída para a maioria dos recém-formados é recorrer ao conteúdo e ao método de ensino destinados às crianças e adolescentes, com o intuito de transferi-los para a EJA. A ausência de formação específica acarreta práticas de aligeiramento, infantilização e resulta na permanência da concepção de ensino supletivo, contemplada anteriormente na Lei nº5692/71. (p. 1)

Os problemas na formação inicial encontrados por essas autoras, de certa forma, reforçam o que a Docente de Inglês 1 escreveu em sua carta à FFP/UERJ. No trecho a seguir, ela relata a sua dificuldade ao se deparar com um público tão diverso em idades e interesses.

O grande desafio para mim, enquanto professora da EJA, foi ter que ensinar Língua Inglesa para uma turma heterogênea. Vários níveis de conhecimento de Inglês em uma mesma turma, ter que lidar com adolescentes, adultos e idosos reunidos no mesmo espaço de ensino/aprendizagem, bem como o desinteresse pelo estudo da língua de alguns. (Docente de Inglês 1)

De modo geral, as dificuldades relatadas pela Docente de Inglês 1, que atua em turmas da EJA há duas décadas, são comuns a todas as salas de aula da Educação de Jovens e Adultos - turma heterogênea, níveis diferentes de conhecimento da disciplina em uma mesma turma, (des) interesse pelo estudo da língua estrangeira, entre outros.

Ribas (2016) lembra que é preciso estimular nos professores/as concepções de ensino que promovam formas mais colaborativas de construção de conhecimento, além do desenvolvimento da autonomia no aprendizado por parte dos estudantes. Essa mesma autora, em outro texto, critica as “fôrmas prontas” do ensino de Inglês com o foco na função socializante da educação e adverte que o desejável é focalizar no que “os alunos podem aprender como resultado de seu engajamento com a educação” (Ribas, 2018, p. 1809). Assim, com o enfoque apropriado, os estudantes terão subsídios para questionar a ordem política, cultural e social.

Diante dos desafios enfrentados no início de seu trabalho na EJA, a Docente de Inglês 1 relatou que essas dificuldades foram superadas pelas lembranças do tempo da faculdade sobre a concepção freireana de enxergar, ouvir e respeitar os alunos/as e suas necessidades de aprendizado. Ao ser questionada na entrevista sobre os desafios enfrentados no ensino de Inglês, especificamente na Rede CEJA, essa mesma participante da pesquisa escreveu:

Pego jovens, adultos e idosos, alunos que têm uma noção de inglês e alunos que não sabem nada. A linguagem utilizada e o modo de ensinar precisam estar adequados à necessidade do aluno. Sem falar que uma hora vem um aluno tirar dúvidas sobre a apostila 6, no minuto depois vem outro aluno tirar dúvidas na apostila 2 e por aí vai. Cada momento é um conteúdo diferente a ser ensinado. Isso exige dinamismo e atenção (Docente de Inglês 1).

A Docente de Inglês 1 relatou sobre a necessidade de se ter domínio do conteúdo para trabalhar efetivamente com os diversos alunos/as da Rede CEJA que chegam com dúvidas de anos de escolaridade diferentes, muitas vezes no mesmo horário. Especializar-se na área de atuação é intrínseco a quem almeja maturidade pedagógica. Marcelo (2009, p. 118) lembra que, “quando o docente não possui conhecimentos adequados da estrutura da disciplina que está ensinando, pode expor o conteúdo erroneamente aos alunos/as. O conhecimento que os professores/as possuem do conteúdo a ensinar também influi no que e no como ensinar”.

Esse autor destaca ainda que o/a professor/a que tem conhecimento profundo da matéria consegue estabelecer mais conexões e relações com outros temas e pode transferir esse conhecimento à resolução de problemas cotidianos e acrescenta que “o conhecimento da matéria não é um indicador de qualidade de ensino. Existem outros tipos de conhecimentos também importantes: conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos/as (a quem se ensina), de si mesmo, e também de como se ensina” (Marcelo, 2009, p. 119). Pelo depoimento da Docente de Inglês 1, no trecho acima, é possível perceber que, para além do domínio de conteúdos, ela compreende que na EJA o modo de ensinar e a linguagem utilizada são cruciais para que os alunos/as aprendam o assunto que se está ensinando.

A importância de dominar todos os conteúdos de Inglês do Fundamental II e do Ensino Médio; o modo de ensinar para esse público; a adequação da linguagem para os estudantes da EJA e a presença de alunos/as com diferentes níveis de conhecimento do Inglês são os desafios relatados pela Docente 1 ao ensinar Língua Inglesa no CEJA.

O Docente de Inglês 2, durante a entrevista, escreveu que um dos desafios de ensinar Língua Inglesa na Rede CEJA é “*A carência de um conhecimento prévio da disciplina, pois os alunos não reconhecem o uso da mesma no seu cotidiano*” (Docente de Inglês 2). Já a Docente de Inglês 3 além de pontuar esse mesmo desafio, na entrevista, acrescentou que:

A minha dificuldade é mostrar a importância em aprender uma língua estrangeira para o mercado de trabalho, para compreender uma música, ou para utilizar alguma

ferramenta digital. Os alunos duvidam que podem realmente aprender a ler em inglês pela barreira de aprendizagem que foi colocada em algum momento em suas trajetórias acadêmicas. Além disso, não conseguem associar e notar a presença da língua inglesa em algumas atividades que eles já realizam no dia a dia. Fico muito feliz quando observo um aluno desenvolvendo suas habilidades em leitura (Docente de Inglês 3).

O ponto em comum entre os dois depoimentos está na tarefa diária, realizada pelos professores/as, de conscientização sobre a necessidade do estudo da Língua Inglesa e a demonstração de sua utilidade na vida cotidiana. Nesse viés, o trabalho docente envolve a formação de cidadãos conscientes.

A conscientização, de acordo com Paulo Freire (1979), está relacionada ao processo de transformação social e libertação das pessoas. Segundo o educador, conscientizar vai além da simples aquisição de conhecimentos, envolve uma compreensão crítica da realidade e ter entendimento das estruturas de poder e opressão presentes na sociedade. Para Freire, ter conhecimento e se apropriar dele é essencial para a transformação social e superação das injustiças e desigualdades. A conscientização, nesse sentido, é uma integração com a realidade, ela surge a partir da união entre a ação e a reflexão. Assim, segundo o educador, não é um processo passivo de assimilação de conhecimento, mas sim uma prática ativa que se desenvolve no contexto da ação-reflexão. Ao interagir com e no mundo e ao refletir sobre as consequências e significados dessa ação é que os indivíduos podem se conscientizar da realidade e das possibilidades de transformação (Freire, 1979).

O desafio da conscientização sobre a necessidade do estudo de Inglês relatado pela Docente de Inglês 3, no trecho acima, também foi pontuado no estudo sobre os processos formativos de professores/as de Inglês da EJA, egressos da FFP/UERJ (Medeiros, 2017). Nessa oportunidade foi verificado, entre os participantes da pesquisa, que ensinar nessa modalidade é ter o compromisso social de vincular os conteúdos à realidade do aluno, além de fazer os estudantes perceberem e compreenderem o outro, suas visões de mundo e outras culturas, para construir neles autoconfiança e serem cidadãos ativos na sociedade.

Ademais, nessa mesma pesquisa, os egressos de Letras-Inglês relataram que enfrentam o mesmo desafio diário que a Docente de Inglês 3 escreveu no trecho acima, que é o trabalho de convencimento dos alunos/as sobre a importância do estudo do Inglês para avançar no entendimento da língua, e a necessidade constante de argumentação para convencer os estudantes da EJA de que eles são capazes de aprender a língua estrangeira.

Além do seu relato na entrevista, em sua carta à FFP/UERJ, a Docente de Inglês 3 evidenciou uma inquietação referente ao trabalho com os alunos/as com deficiências. Assim ela escreveu:

Outra preocupação que os docentes têm enfrentado no momento é a melhor forma de trabalhar e avaliar os alunos que apresentam laudos médicos. Precisamos adaptar as nossas aulas, preparar atividades diferenciadas e provas para uma variedade de transtornos e síndromes que desconhecemos. Dificilmente há um psicólogo nos colégios para auxiliar nesse processo. Ademais, também temos os alunos, principalmente os adultos, que apresentam limitações na aprendizagem e não foram diagnosticados.
(Docente de Inglês 3)

Nesse trecho, a Docente de Inglês 3 chamou a atenção para a presença de jovens e adultos com deficiências na Unidade em que ela trabalha. Como ela mesma escreveu, muitos desses alunos/as apresentam laudo médico, porém uma grande parte dos estudantes chega à escola sem laudo, mas com muitas dificuldades. Em suas próprias palavras: “*adultos, que apresentam limitações na aprendizagem e não foram diagnosticados*”.

Como já foi mostrado neste estudo, no item narrativa autobiográfica, a preocupação da Docente de Inglês 3 é legítima e não se enquadra como caso isolado. Essa é uma realidade que não pode ser ignorada e estudos na área do ensino de Inglês para Pessoas com Deficiência (PcD) precisam ser aprofundados, para que o/a professor/a possa ter o suporte devido no atendimento a esses estudantes. Lopes e Lino (2021) ressaltam que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica que tem recebido muitos alunos/as que precisam de atendimento especial, mas “apesar da ampliação da demanda, a relação entre a EJA e a Educação Especial ainda não é um objeto de estudo privilegiado pelas pesquisas em educação, no contexto da educação inclusiva” (p. 4).

Com a criação da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), a Educação Inclusiva nas escolas públicas tem se intensificado. É necessário dar destaque para o capítulo IV da lei, que fala do Direito à Educação. O artigo 27 diz que “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades”. Além disso, o Artigo 28, incisos I, X e XI transcritos abaixo, deixa claro que a Educação Inclusiva deve dar-se em todos os níveis, inclusive na EJA; que deve ser oferecida

formação continuada para atendimento especializado e que deve haver profissionais disponíveis para atendimento especializado e específico para esse público.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; [...]

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio. (Brasil, 2015)

Amanda Goularte (2022) explica que há diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva. A primeira é quando se faz necessário acompanhamento especializado com uma abordagem de ensino direcionada ao desenvolvimento específico da pessoa com deficiência (PcD). Já a Educação Inclusiva é um processo educativo e social, voltada para a educação completa, que reconhece e considera as diferenças. Além de promover a aprendizagem, a Educação Inclusiva facilita a convivência com outras pessoas.

Essa mesma autora acrescenta que o ensino de Inglês traz benefícios ao desenvolvimento do estudante PcD, pois a neuroplasticidade é estimulada, trazendo satisfação por aprender algo novo. Ela aponta a necessidade de se ter dois professores/as em sala, sendo que um seria exclusivo para acompanhar o aluno com deficiência e promover o desenvolvimento individualizado em um contexto coletivo. Outra recomendação da autora é trabalhar com atividades adaptadas, com o uso de imagens, e promover trabalhos em duplas, para incentivar a autonomia e a socialização dos alunos/as.

Todavia, as recomendações acima nem sempre podem ser efetivadas na realidade das escolas regulares e da Rede CEJA, principalmente o item: acompanhamento pedagógico exclusivo para o estudante PcD. A SEEDUC-RJ mantém o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado, conhecido como NAPES¹⁹, que foi criado a partir da Resolução SEE / 2895 D.O 25/06/2005 e tem como objetivo a implementação da política de inclusão nas escolas da Rede Regular de ensino do Rio de Janeiro. O trabalho do NAPES é itinerante e, quando é acionado, esse órgão encaminha um profissional para visita à Unidade Escolar a fim de orientar e capacitar a equipe pedagógica da escola. O NAPES oferece polos de sala de recursos por região para atendimento especializado, além disso, faz a solicitação à SEEDUC de cuidadores para

¹⁹ Orientação da SEEDUC-RJ sobre cuidador ou intérprete de libras: Disponível em: <<https://www.seeduc.rj.gov.br/cuidador-ou-int%C3%A9rprete-de-libras>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

acompanhamento dos alunos/as com deficiência, além de letores e intérpretes de libras e os mesmos são encaminhados pela SEEDUC, por meio de uma firma terceirizada, que faz a seleção e treina essas pessoas. Esses cuidadores permanecem ao lado dos alunos/as para, literalmente, acompanhá-los, ou seja, exercem atividades de locomoção, higiene e alimentação do estudante com deficiência. Apesar do treinamento, os cuidadores não são professores/as especialistas na área da Educação Especial.

Do mesmo modo, o Cecierj mantém o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, conhecido como NAI²⁰; de acordo com o site, foi criado em janeiro de 2020 com o objetivo de promover políticas e ações que efetivem a inclusão do público interno e externo da Fundação Cecierj, especialmente dos alunos/as do Consórcio Cederj, buscando garantir o acesso e a permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) no nível superior. O NAI atende toda a rede Cecierj e, como explícito, seu foco são os alunos/as da Graduação. Assim como o NAPES, quando acionada, a coordenação do NAI presta atendimento auxiliando a equipe pedagógica. Porém, em relação à necessidade de mediadores/cuidadores, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão orienta as Unidades da Rede CEJA a contratarem os mesmos por meio de Recibo de Pagamento Autônomo (RPA), com os recursos oriundos das verbas que chegam aos CEJAs. Convém ressaltar que o NAPES não pode solicitar à SEEDUC-RJ o envio de cuidadores para auxiliar os estudantes com deficiência das Unidades da Rede CEJA, pois a gestão pedagógica dessa Rede cabe ao Cecierj.

Diante dessa realidade, os desafios dos professores/as de Inglês da Rede CEJA no atendimento a pessoas com deficiência são: adaptação de material, carência de apoio pedagógico especializado constante e o (des) conhecimento do modo de ensinar a esse público.

Além dos desafios apontados até agora, o Docente de Inglês 4 escreveu em sua entrevista que:

Os desafios são enormes. Aprender precisa ser prazeroso. Infelizmente, eu me limito a ajudar o aluno a memorizar o conteúdo da prova. Não há ludicidade e isso é ruim. A linguagem está intrinsecamente ligada ao lúdico, às artes, à música. No entanto, o governo não está nada preocupado com o ensino (não estou falando das verbas educacionais), prova fulcral é o estabelecimento do Novo Ensino Médio. Por si só, já é um absurdo. Extensivo ao CEJA, sem palavras. (Docente de Inglês 4)

²⁰ Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI. Disponível em: <<https://www.cecierj.edu.br/nai/>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

Como já foi mostrado no item 2.2, a Rede CEJA oferece a modalidade semipresencial, por isso o atendimento aos estudantes é individualizado, ou seja, não há formação de turmas, exceto quando os professores/as oferecem oficinas, que são aulas coletivas e são oferecidas por disciplina, para estudo de um conteúdo em específico; ou podem ser interdisciplinares, por meio de palestras ou apresentação de filme seguido de debate. A escrita inicial do Docente de Inglês 4, *“Infelizmente, eu me limito a ajudar o aluno a memorizar o conteúdo da prova. Não há ludicidade e isso é ruim”*, se dá, pois na maior parte do tempo, os alunos/as estudam os conteúdos da apostila sozinhos e tiram dúvidas com o/a professor/a, antes de fazer a prova.

O lamento do Docente de Inglês 4 sobre as provas não é pontual ou localizado. Marcelo (2009) afirma que os professores/as estão cada vez mais priorizando as demandas de gestão e avaliação em detrimento da interação com os alunos/as, considerada uma parte essencial de seu trabalho.

O Docente de Inglês 4 também tocou no assunto da ausência de ludicidade no ensino semipresencial. A ludicidade na escola é uma estratégia de ensino que motiva o aluno e facilita a aprendizagem. Benedito Monteiro e Eliane Monteiro (2015) fizeram um estudo sobre a importância da metodologia do lúdico na EJA e, a partir dele, relataram que

O lúdico pode ser compreendido pela própria ação de troca de experiências conjuntas em busca de seu desenvolvimento e dos que estão ao seu redor. É muito importante reconhecer o fato da ludicidade, essa prática pode unir prazer e necessidade, a metodologia lúdica faz com que o aluno aprenda com prazer, alegria e entretenimento, sendo que a educação lúdica não é simplesmente um passatempo e torna-se um modo mais prático no processo ensino aprendizagem (p. 32)

Os autores concordam que a ludicidade não se resume ao brincar por brincar, pois o lúdico desenvolve a capacidade pessoal, social e cultural do ser por meio de jogos. Além de facilitar a aprendizagem, o lúdico “prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento” (p. 26). Eles ressaltam que a ludicidade cria vínculos de respeito e companheirismo entre os estudantes e o/a professor/a, e acrescentam que os alunos/as “reconhecem que a ludicidade torna-os mais receptivos aos assuntos trabalhados. [...] Os jovens da EJA percebem o valor dos jogos e brincadeiras na sala de aula como um recurso pedagógico que os favorece em suas aprendizagens” (p. 27).

A ludicidade gera prazer e ajuda a criar vínculos entre professores/as e educandos, porém, como afirma o Docente de Inglês 4, não é uma prática comum no seu cotidiano. De fato, o atendimento individual oferecido na maior parte do tempo, em toda a Rede CEJA, não facilita

a inserção diária de atividade lúdica, porém ela pode aparecer em aulas coletivas (oficinas) quando os professores/as reúnem os alunos/as em uma mesma sala para ensinar algum conteúdo.

Para além dos documentos oficiais, as oficinas de Inglês na Rede CEJA, são exemplos de produção cotidiana de currículo que atendem às reais necessidades dos estudantes. Como relataram os docentes participantes desta pesquisa, nos trechos a seguir, essas aulas coletivas versam sobre temas convidativos e objetivam a consciência crítica do cidadão que está sendo formado.

Já dei oficinas com músicas em Inglês com temáticas sobre racismo, pluralidade cultural; oficina de leitura de textos em Inglês para o ENCCEJA e leitura de cartoons em Inglês. (Docente de Inglês 1)

Os temas das oficinas são diversos, pois, em geral, são multidisciplinares. (Docente de Inglês 2)

Durante alguns anos desenvolvi oficinas de estratégias de leitura direcionadas para as provas do CEJA, ENCCEJA e de vestibular. Eu sempre me preocupei em preparar os alunos para outros desafios fora da escola. Neste ano, com um aumento na utilização dos recursos tecnológicos, para lazer, trabalho ou estudo, desenvolvi algumas atividades sobre Fake News. Deste modo, os alunos poderiam refletir sobre sua responsabilidade social na reprodução de conteúdo falso, identificar possíveis fraudes e perceber que existem regras e leis também para o cenário digital. (Docente de Inglês 3)

A unidade na qual sou lotado é em local de difícil acesso. No segundo andar da biblioteca de um Ciep. Em um local que não tem linha de ônibus. [...] Até gostaria, mas não ofereço oficinas. Pelos motivos já explicitados (recursos, não há transporte, etc.). Os alunos são muito carentes e, do meu ponto de vista, já fazem um grande esforço para fazer a prova. (Docente de Inglês 4)

As oficinas são encontros coletivos fundamentais para essa modalidade semipresencial da EJA, pois é nessas aulas que acontece a socialização dos saberes. Como visto, três Docentes de Inglês relataram que têm liberdade de escolher os temas que querem apresentar, porém o

Docente de Inglês 4, por conta da estrutura da Unidade em que ele está lotado, fica impedido de realizar tais encontros e desenvolver melhor o seu trabalho.

O/a professor/a de Inglês da EJA que trabalha em escolas cuja oferta é presencial convive semanalmente com suas turmas e possui mais facilidade para criar vínculos com seus alunos/as. Já em um ambiente de ensino semipresencial, como o da Rede CEJA, o desafio do ensino está em fazer conexão com os alunos/as para despertar a curiosidade e facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Vivian Martins e Adriana Baptista (2018), no artigo “*A afetividade na Educação Online*”, escreveram que o/a professor/a pode se inspirar no comportamento das pessoas nas redes sociais para interagir com o seu público. Assim elas pontuam sobre essas interações: “pessoas do mundo inteiro interagem, se relacionam, trocam informações, criam intimidades e laços de afetividade sem nunca ter visto o seu interlocutor pessoalmente” (p. 02). Sendo assim, o desafio está em buscar meios para transpor esse comportamento das redes sociais para os ambientes virtuais de aprendizagem.

O cerne da questão é como criar vínculos afetivos que conectem professores/as e alunos/as para facilitar a aprendizagem em instituições que oferecem a modalidade semipresencial, como a Rede CEJA. Apesar do texto de Martins e Baptista (2018) ser voltado para a educação totalmente *on-line*, é possível transpor suas sugestões para a modalidade semipresencial da Rede CEJA, uma vez que os professores/as também fazem atendimento aos alunos/as por meio da plataforma CEJA-Virtual. Essas autoras sugerem que é necessário se fazer mais presente na vida do aluno, interagindo com ele de forma mais frequente, “procurando atendê-los individual e atenciosamente; lendo e respondendo atentamente aos seus trabalhos” (p. 04). Acrescentam que

Nos espaços físicos a construção do vínculo afetivo se dá por uma série de abordagens em que o docente procura conhecer melhor as peculiaridades do aluno observando o seu comportamento e linguagens verbais ou não; na Educação *Online* não é diferente. No entanto, a construção desse vínculo em ambientes *online* pode se dar por meio da comunicação verbal e escrita, por exemplo, ou via tecnologias que sejam capazes de representar as emoções e sentimentos (Martins; Baptista, 2018, p. 05).

Conforme as sugestões das autoras, é possível estabelecer conexões afetivas, na Rede CEJA, por meio de linguagem apropriada (elogios e incentivos, por exemplo) e pelo modo de ensinar adequado para cada aluno, seja presencialmente ou *on-line*. Ou seja, a Educação de Jovens e Adultos requer abordagens pedagógicas diferenciadas, considerando as características dos estudantes da EJA, tais como: flexibilidade no cronograma das aulas e nas atividades,

permitindo que os alunos/as conciliem suas outras responsabilidades (família/trabalho) com o aprendizado; além disso, é importante que os conteúdos estejam conectados e contextualizados às situações reais que os alunos/as enfrentam no cotidiano para que eles compreendam a aplicabilidade do conhecimento. Entre outras estratégias de ensino está a valorização das experiências dos educandos, ou seja, os professores/as podem incentivar a partilha de suas perspectivas e histórias para agregar conhecimento e promover o respeito pelas experiências dos educandos.

Cunha (2015) destaca a importância da relação entre professor/a e aluno/a, ressaltando a necessidade de estabelecer vínculos afetivos e de confiança para promover uma aprendizagem significativa. “Ser professor significa ser e estar com o humano, significa ser e tornar mais humano o que é humano” (p. 16). Logo, ser professor/a é uma tarefa nobre e desafiadora. A relação professor-aluno envolve muito mais do que apenas ensinar conteúdos; é guiar, inspirar, apoiar e, acima de tudo, humanizar a educação. Quando os educadores procuram valorizar a humanidade em si e nos outros, tornam-se agentes de transformação que ajudam a construir uma sociedade mais justa, solidária e acolhedora.

Em sua entrevista, o Docente de Inglês 4 mencionou a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM). Demonstrando sua insatisfação, assim escreveu: “[...]o estabelecimento do Novo Ensino Médio. Por si só, já é um absurdo. Extensivo ao CEJA, sem palavras.” (Docente de Inglês 4). De igual modo, em sua carta à coordenação da Rede CEJA, o Docente de Inglês 2 critica a nova base e deixa claro a necessidade de fazer adaptações à realidade do CEJA.

É inegável que ainda há muito a ser discutido e desvendado sobre a nova BNCC, mas de uma forma realmente esclarecedora. A realidade do CEJA não é a mesma das escolas presenciais e, por conta disso, se faz necessária uma adaptação que atenda ao nosso público. (Docente de Inglês 2)

A crítica ao novo currículo neste contexto ocorre porque, com a sua implementação, novas disciplinas foram criadas e, com isso, o/a professor/a de Inglês passou a ter que aplicar os módulos das novas disciplinas da Área de Linguagens, o que tornou o trabalho no CEJA ainda mais desafiador!

Os estudantes precisam cumprir além das treze disciplinas obrigatórias das Áreas do Conhecimento que são: Ciência da Natureza (Biologia; Física e Química); Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas/Sociais (Filosofia; Geografia; História e Sociologia) e

Linguagens (Arte; Educação Física; Língua Portuguesa; Literatura e Língua Inglesa), todos os percursos propostos pelo Novo Ensino Médio, que são quatro disciplinas no Núcleo Integrador (três Eletivas e Projeto de Vida), e como Trilhas de Aprofundamento, duas disciplinas (Componente de Área 1 e Componente de Área 2), totalizando dezenove disciplinas que os estudantes do Ensino Médio precisam cumprir no novo currículo.

Com isso, o trabalho do/a professor/a de Inglês na Rede CEJA aumentou, pois, além de ensinar os conteúdos presentes nos oito fascículos do Ensino Fundamental II e nos sete fascículos do Ensino Médio, ele também precisa orientar os estudantes sobre o estudo dos módulos e corrigir as provas das novas disciplinas da área de Linguagens. Consequentemente, o seu trabalho de convencimento para que os alunos/as continuem estudando intensificou.

Um ponto muito positivo que é preciso esclarecer sobre as novas disciplinas da BNCC é que os professores/as da Rede CEJA tiveram a oportunidade de compor o material voltado para a realidade dos estudantes que eles/as atendem, ou seja, foi dado ao/a professor/a autonomia para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados nos módulos para compor as disciplinas de Componente de área 1, Componente de área 2 e de Eletiva 3.

De acordo com Ribas (2018), existem pontos de vista contrários à nova Base, principalmente no que diz respeito à diversidade e aos conhecimentos locais dos estudantes. Essa autora, que escreveu sobre o Inglês na BNCC, afirma que: “A padronização de conteúdos a serem trabalhados por professores/as acabaria indicando aos alunos/as que há formas corretas e legítimas de pensar e de se expressar que compõem uma cultura elitista dominante, o que causaria efeito de exclusão e marginalização de alguns grupos” (p. 1786).

Essa mesma autora sugere que professores/as precisam ter um olhar crítico no que tange aos discursos convencionais presentes na BNCC, pois esses “[...] apontam para uma homogeneização e para o apagamento de questões sociopolíticas que impactam o ensino e a aprendizagem de uma língua” (p. 1817). Ribas (2018) orienta que, caso professores/as desejem que o estudante exerça de forma plena a sua cidadania e seja capaz de utilizar o que aprendeu na escola para responder aos desafios tecnológicos da vida contemporânea, será preciso conscientizar o educando sobre o que é ser um cidadão crítico.

O mesmo pensamento tem as autoras Moraes, Cunha e Voigt (2019) ao escrever sobre a EJA na BNCC. Afirmam que a nova Base tem o discurso de diminuir a desigualdade social, apresentando ensino igual e gratuito para todos, porém, na prática, a sua organização não considera as particularidades desse público, uma vez que só na introdução menciona a diversidade. Criticam a nova Base e insistem que é preciso que o currículo da EJA articule os diferentes saberes desse público e zele pelo entendimento de que as muitas realidades precisam

ser conhecidas, para não reforçar ainda mais as desigualdades na sociedade. Acrescentam que “as práticas curriculares deverão priorizar os conhecimentos que remetam os sujeitos a acreditar no seu potencial de aprendizagem” (p. 9). Desse modo, ainda segundo as autoras, a EJA necessita de uma abordagem criticamente mais reflexiva e emancipadora.

A presença da EJA na nova Base Nacional Comum Curricular foi comentada pelos Docentes de Inglês 2 e 4 e seus depoimentos coadunam com as autoras acima, que criticam o documento por não identificarem nele a preocupação devida com as peculiaridades presentes na EJA. Portanto, os desafios dos participantes desta pesquisa podem ser comuns a todos os demais professores/as da Rede e até mesmo daqueles que trabalham na EJA presencial, pois estes também foram afetados com a implementação da BNCC.

Além disso, os demais desafios apresentados aqui, como o de ensinar Inglês a Pessoas com Deficiência em um contexto que seja inclusivo, e a necessidade de convencimento da importância do estudo da Língua Inglesa, são comuns a qualquer professor/a da Educação de Jovens e Adultos, não só da Rede CEJA.

3.4 A influência da FFP/UERJ no trabalho com a EJA

Para iniciar este tema, faz-se necessário trazer a seguinte indagação: Que lugar a Educação de Jovens e Adultos ocupa no curso de Letras-Português/Inglês, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ)? Essa pergunta será respondida por meio da análise de ementas atuais desse curso, a fim de identificar a presença ou não do tema EJA em disciplinas obrigatórias e eletivas. Essa questão também será respondida com a ajuda dos egressos, participantes desta pesquisa, com o intuito de discutir a influência da FFP/UERJ no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos.

Como já foi dito no item 1.1 (“O estudo com egressos”), o Programa de Pós-Graduação em Educação da FFP/UERJ realiza regularmente, desde 2017, o Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais e, desde 2018, o Seminário de Egressos, com a apresentação de trabalhos de mestrandos e doutorandos, proporcionando rodas de conversas sobre pesquisas e atividades bem-sucedidas que fazem o conhecimento circular, merecendo destaque o fato de que o tema EJA esteve presente em todas as versões desse evento.

As contribuições da FFP/UERJ no trabalho com a EJA já foram alvo de pesquisa. Medeiros (2017) relatou que a instituição oferece vagas na disciplina eletiva “Educação de

Jovens e Adultos” a todos os cursos de Licenciatura, o que torna difícil conseguir uma vaga; o estudo também relatou que entre as principais contribuições da FFP/UERJ para o trabalho com a EJA estão o incentivo à pesquisa e ao estudo dos textos de Paulo Freire, constantemente referendados pelos professores/as do Departamento de Educação da FFP/UERJ.

A Faculdade de Formação de Professores da UERJ, desde 2009, mantém um grupo de estudos, pesquisa e extensão, chamado: “Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora”, conhecido como: PPEJAT²¹ – FFP/UERJ, coordenado pela professora doutora Márcia Soares de Alvarenga e é composto por diversos integrantes. De acordo com o site desse grupo, ele está vinculado ao ‘Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação’, e se traduz em esforços que buscam explorar temas específicos, utilizando abordagens teóricas e metodológicas orientadas pela curiosidade de examinar as tensões entre estrutura e contexto que surgem das lutas sociais, muitas vezes limitadas ou confrontadas por ações coletivas em diferentes contextos sociais. Os projetos e encaminhamentos de pesquisa em discussão no grupo de pesquisa PPEJAT, que se reúne na FFP/UERJ, concentram-se na interseção entre trabalho e educação como um campo de estudo e prática político-formativa que vai além das fronteiras da escolarização de jovens e adultos trabalhadores.

A FFP/UERJ também mantém, desde 2018, outro grupo de estudos, pesquisa e extensão, chamado Grupo de Políticas, Experiência e Contextos da EJA, conhecido como: GRUPECEJA – FFP/UERJ.²² Esse grupo é coordenado pela professora doutora Adriana de Almeida e reúne professores/as, estudantes, pesquisadores, profissionais da educação e estudantes do Curso de Especialização em Educação Básica/Gestão escolar, da FFP/UERJ. Atualmente, o grupo reúne oito participantes que atuam em diversas atividades como: pesquisa, formação continuada e ações extensionistas.

A professora doutora Kátia Abreu que é professora Adjunta de Linguística da FFP/UERJ, membro do grupo de pesquisa “Conversa de Professor” (FFP/UERJ), escreveu recentemente, junto com a professora doutora Maria Carlota Rosa, professora Titular de Linguística da UFRJ, o livro: “A alfabetização de idosos: um tema urgente no Brasil”. Esse livro, publicado no ano de 2021, aborda as barreiras não visíveis que complicam a vida diária dos idosos, que reconhecem sua necessidade de acesso ao Ensino Fundamental I e resistem à perda de autonomia.

²¹ Site do PPEJAT-FFP/UERJ. Disponível em: <<https://ppejatuerjffp.wixsite.com/website>>. Acesso em: 03 set. 2023.

²² Site do GRUPECEJA-FFP/UERJ. Disponível em: <<https://www.grupecejaffpuerj.com/>>. Acesso em: 05 jul. 2023.

Como visto, o fato de a FFP/UERJ ter professores engajados com a EJA e manter grupos de pesquisa voltados para a Educação de Jovens e Adultos repercute positivamente na formação de professores/as e no desenvolvimento de estratégias educacionais para esse público específico, o que demonstra o compromisso da instituição com a melhoria da educação voltada para essa modalidade e confirma a responsabilidade que a FFP/UERJ tem com a formação de professores/as qualificados para atender a essa demanda.

Com a divulgação desses grupos de estudos, pesquisa e extensão (PPEJAT e GRUPECEJA)²³ outros graduandos podem querer participar e, caso aumente o interesse de licenciandos da FFP/UERJ na participação de suas reuniões, além de produzir conhecimento e desenvolver práticas pedagógicas, esses grupos de pesquisa podem ainda contribuir para a formação de professores/as especializados em EJA. Isso fortalece a qualificação docente e possibilita um impacto direto na qualidade da educação oferecida aos estudantes da EJA.

Ao visitar o site da FFP/UERJ²⁴ em busca das ementas do curso de Letras-Português/Inglês, foi possível encontrar que o curso é reconhecido pela Portaria Ministerial nº 123 de 29/03/83 e tem por objetivo “Formar professores para atuar nas escolas de ensino fundamental e médio, lecionando as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas”. O site acrescenta que “o aluno formado poderá trabalhar como/a professor/a de língua portuguesa ou inglesa, além de suas respectivas literaturas em escolas públicas, privadas, cursos de língua e literatura e em cursos preparatórios para vestibular. Poderá ainda exercer a atividade de tradutor, intérprete, escritor em editoras, simpósios, conferências, etc.”

Após a análise de todo ementário do curso de Letras-Português/Inglês em busca do tema EJA, foi possível elaborar um quadro com as disciplinas obrigatórias, que podem conter o tema Educação de Jovens e Adultos ou traços dessa modalidade em seu corpo. Antes, convém salientar que as disciplinas que estão no quadro abaixo foram selecionadas por atenderem a dois critérios de análise: 1. ter em sua bibliografia a indicação de algum livro/artigo sobre a EJA ou traço dessa modalidade, como livros de Paulo Freire, que relata a sua experiência com a educação de adultos, ou 2. a indução de práticas educativas no Ensino Fundamental II e Médio, pois a EJA é uma modalidade da Educação Básica e também oferece esses segmentos.

²³ Após consultar, por e-mail, os Departamentos de Educação e Letras da FFP/UERJ e pesquisar no site desta instituição, foram encontradas essas iniciativas voltadas para o campo da EJA.

²⁴ Site do Departamento de Letras, da FFP/UERJ: <<http://www.ffp.uerj.br/index.php/24-departamentos/del-departamento-de-letras/74-graduacao-letras>>. Acesso em: 05 jul. 2023.

Quadro 7 - Traços da EJA em disciplinas obrigatórias do curso de Letras-Português/Inglês, da FFP/UERJ (continua)

DISCIPLINA	OBJETIVOS / EMENTA	BIBLIOGRAFIA
Estágio Supervisionado I (5º. Período)	A Prática de Ensino no contexto da Formação de Professores. Trajetórias de vida e profissão: outros espaços/tempos de formação. Os espaços educativos e as práticas docentes. As diferentes possibilidades de atuação docente e a diversidade dos processos de aprendizagem. As instituições escolares e os projetos educativos. A formação do professor pesquisador. A pesquisa como eixo do trabalho pedagógico. O cotidiano escolar como espaço de reflexão/ação.	FREIRE, Paulo. 2000. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra. FREIRE, Paulo. 2003. pedagogia do Oprimido. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra.
Estágio Supervisionado de Ensino de Língua Inglesa I (6º. Período)	Vivenciar práticas educacionais de salas de aula de língua inglesa em turmas de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. Preparação e acompanhamento de estágio orientado nas escolas cadastradas.	Sem traço da EJA na bibliografia.
Fundamentos e Práticas de Ensino em Língua Inglesa III (6º. Período)	Praticar e experienciar o ensino de língua inglesa, através de atividades para o ensino médio, analisando e refletindo as orientações pedagógicas destinadas a este nível. O ensino de habilidades orais, auditivas e de escrita em língua estrangeira. Formas de avaliação. Análise de material didático para o ensino médio.	Sem traço da EJA.
Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (7º. Período)	Planejar e vivenciar as atividades profissionais de língua portuguesa e literatura no ambiente escolar do Ensino Fundamental. Preparação e acompanhamento de estágio orientado nas escolas cadastradas.	Sem traço da EJA.
Fundamentos e Prática do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II (7º. Período)	Praticar e experienciar atividades didáticas em Língua Portuguesa e Literatura, a partir de reflexão e análise de orientações e procedimentos pedagógicos adequados ao Ensino Médio. I- Planejamento pedagógico. II- Análise dos princípios e/ou pressupostos dos PCNLP para o Ensino Médio. III- Leitura e interdisciplinaridade. IV- Literatura no Ensino Médio	FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se complementam. 28a. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
Estágio Supervisionado de Ensino de Língua Inglesa II (7º. Período)	Vivenciar práticas educacionais de salas de aula de língua inglesa em turmas de 1ª a 3ª séries do ensino médio. Preparação e acompanhamento de estágio orientado nas escolas cadastradas.	Sem traço da EJA.

Quadro 7 - Traços da EJA em disciplinas obrigatórias do curso de Letras-Português/Inglês, da FFP/UERJ (conclusão)

Estágio Supervisionado em Língua Port. no Ensino Médio (8º. Período)	Vivenciar as atividades profissionais do ambiente escolar do ensino médio. Preparação e acompanhamento de estágio orientado nas escolas cadastradas.	Sem traço da EJA.
---	--	-------------------

Fonte: A autora, 2023.

De acordo com o quadro acima, na ementa da disciplina “Estágio Supervisionado I”, que é obrigatória para todos os cursos de Licenciatura, aparecem como referência bibliográfica dois livros de Paulo Freire (2000; 2003), a saber: “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica” e “Pedagogia do Oprimido”. Apesar de não aparecer no referido documento a expressão Educação de Jovens e Adultos, espera-se, pela bibliografia já relatada, que o docente desta disciplina apresente as modalidades da Educação Básica, entre elas a EJA, para assim cumprir a ementa que, entre outros aspectos relata as “[...] diferentes possibilidades de atuação docente e a diversidade dos processos de aprendizagem”.

Em outra disciplina obrigatória do curso de Letras, “Estágio Supervisionado de Ensino de Língua Inglesa I”, cujo objetivo é fazer com que o professorando vivencie “práticas educacionais de salas de aula de língua inglesa em turmas de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental”, a EJA só será experienciada caso a escolha pelo estágio seja em uma turma dessa modalidade. Aliás, percebe-se a desatualização da ementa, uma vez que a nomenclatura atual do Ensino Fundamental, de acordo com a LDB (Brasil, 1996), é de “ano de escolaridade” e não de “série”.

De certa forma, como já relatado, essa e as demais disciplinas do quadro 7 foram selecionadas por terem em suas ementas o estudo da EJA em potencial, porém a reflexão sobre a modalidade só será de fato efetivada caso os professores/as que ministram as disciplinas de Estágio e de Fundamentos e Práticas se lembrem de refletir sobre a EJA e incentivem os seus alunos/as a buscarem experiências de estágio nessa modalidade. Conforme visto no quadro 7, a análise das ementas do curso de Letras-Português/Inglês²⁵ demonstram a ausência ou a secundarização do tema EJA nas disciplinas obrigatórias da FFP/UERJ. Logo após, ao analisar as ementas das disciplinas eletivas oferecidas pela FFP/UERJ, foi elaborado o quadro 8, a seguir, com quatro disciplinas que apresentam em suas ementas a EJA ou traços dessa modalidade.

²⁵ Ementário/UERJ: <<https://www.ementario.uerj.br/>>. Acesso em: 05 jul. 2023.

Quadro 8 - Disciplinas eletivas que tratam a EJA ou contêm traços da modalidade

DISCIPLINA	OBJETIVOS / EMENTA	BIBLIOGRAFIA
Educação de Jovens e Adultos	Analisar aspectos sociais, políticos e epistemológicos presentes nas diferentes concepções de educação de jovens e adultos. Visão histórica, política e social da educação de jovens e adultos (EJA) no contexto da educação popular. Os sujeitos das políticas públicas de EJA. O trabalho político-pedagógico no cotidiano da EJA.	Ver bibliografia no Anexo A.
Educação Popular	Refletir sobre o papel que a Educação pode ter junto aos setores populares no sentido de ser um espaço onde as próprias camadas populares desenvolvam (expressem, critiquem, reformulem, valorizem) coletivamente o seu conhecimento, as suas formas de apreender, explicar e intervir nos acontecimentos da vida social. Cultura do povo. Educação Popular e seu projeto político. A Educação Popular no Brasil e sua identidade com a história da América Latina.	Ver bibliografia no Anexo B.
Ensino Supletivo	Compreender a relação entre competência técnica e compromisso político na elaboração de estratégias para o processo ensino-aprendizagem no Ensino Supletivo. Aspectos psicopedagógicos e sócio-políticos do Ensino Supletivo.	Bibliografia não informada. Ver Anexo C.
Alfabetização de Jovens e Adultos	O curso se propõe analisar criticamente questões que remetem para uma reflexão sobre o analfabetismo como uma construção histórico-social, a prática da alfabetização de jovens e adultos e a análise de alternativas metodológicas para ampliar a ação educativa no âmbito do campo de estudos da Educação de Jovens e Adultos. A produção sócio histórica do analfabetismo no Brasil. O Trabalho político-pedagógico na alfabetização de jovens e adultos. Análise de práticas alfabetizadoras na educação brasileira: concepção de homem e sociedade em jogo. Experiências, tecnologias e materiais didáticos na construção da alfabetização de jovens e adultos.	Ver bibliografia no Anexo D.

Fonte: A autora, 2023.

Entre as disciplinas eletivas (quadro 8), também chamadas de Universais, que são oferecidas para todos os cursos da FFP/UERJ, uma disciplina com o nome “Educação de Jovens e Adultos” aparece no ementário (ver ementa no Anexos A). Outra disciplina eletiva -

“Alfabetização de Jovens e Adultos” (ver ementa no Anexo D), também apresenta discussões importantes sobre a EJA, porém por ser mais voltada para a alfabetização, talvez o interesse maior em cursar essa disciplina seja de quem faz o curso de Pedagogia. As demais disciplinas eletivas, “Educação Popular” e “Ensino Supletivo”, contêm traços da modalidade, cabendo ao/a professor/a que as ministram dar ênfase ou não à EJA e as suas peculiaridades.

As ementas das disciplinas expostas nos quadros 7 e 8 e as discussões feitas a partir delas corroboram com os resultados dos estudos sobre a EJA na formação inicial escritos por Farias e Assis (2016, p. 1) quando relatam que

Os resultados indicam que ora a EJA desaparece como conteúdo, ora está subalternamente presente nas disciplinas e nos estágios. Com a falta de institucionalização dos conteúdos da Educação de Jovens e Adultos nos currículos, acessá-los depende do engajamento de pesquisa do docente que ministra as disciplinas.

Em entrevista, todos os participantes desta pesquisa responderam negativamente quando perguntados se haviam cursado, na FFP/UERJ, alguma disciplina sobre a EJA. Porém, quando perguntado de que maneira a faculdade o auxiliou no trabalho com o público diverso da EJA, o Docente de Inglês 4 relatou que

O ambiente de uma faculdade por si só já é plural. Posso dizer que foi um enorme privilégio estudar lá. (em virtude disso, fiz um voto de retribuir o que recebi lecionando em instituições públicas e Ongs. Coisa que venho cumprindo até a presente data). Especificamente não tive nenhuma disciplina sobre EJA, mas tive uma cadeira intitulada Educação Popular que de forma indireta, contemplava esse público.
(Docente de Inglês 4)

De fato, a FFP/UERJ proporciona um ambiente plural devido à diversidade de pessoas, ideias, culturas, experiências que coexistem nesse espaço, além disso, é uma instituição que oferece diversas disciplinas acadêmicas voltadas para a área da Educação e dos conhecimentos específicos, o que contribui para a pluralidade do ambiente universitário. Ela é frequentada por estudantes de diferentes origens socioeconômicas, lugares e gerações. Além disso, há também uma variedade de professores/as, funcionários e profissionais envolvidos nessa comunidade acadêmica, advindos de diferentes realidades e com contribuições diversificadas.

A diversidade no ambiente acadêmico tem esse efeito de trazer uma riqueza de perspectivas e de conhecimentos relatadas pelo Docente de Inglês 4 como “plural”, o que

enriquece a experiência educacional e promove a troca de ideias. A interação entre pessoas com diferentes origens e pontos de vista pode estimular discussões e debates saudáveis, levando a um maior entendimento e tolerância das diferenças.

Como visto no depoimento do Docente de Inglês 4, a disciplina “Educação Popular” que ele cursou durante a sua Graduação é oferecida como eletiva a todos os cursos de Licenciatura da FFP/UERJ. De acordo com a ementa (Anexo B), o/a professor/a dessa disciplina tem a tarefa de promover a reflexão do papel da Educação junto aos setores populares de forma a articular o conhecimento formal com o conhecimento popular, valorizando as múltiplas formas de saberes presentes nas comunidades. Essa disciplina propõe ensinar aos licenciandos uma educação que dialogue com a realidade concreta dos educandos, partindo de suas vivências e construindo coletivamente novos saberes.

De fato, refletir sobre os conhecimentos das camadas populares, sobre a cultura do povo e a sua identidade é primordial para quem quer trabalhar na EJA, porém essa reflexão não é suficiente para atuar nessa modalidade. Essa lacuna fica evidente, pois é importante que os professores/as que vão atuar na Educação de Jovens e Adultos tenham uma visão holística da EJA, conheçam as características dos seus estudantes, os marcos legais que regem a modalidade e o trabalho pedagógico com esse público.

Nos trechos a seguir, é possível ler outros depoimentos (Docentes de Inglês 1 e 3) dando ênfase a essa lacuna que a faculdade deixou em suas formações.

O trabalho com os alunos da EJA, foi e tem sido uma dinâmica desafiadora. Não foi falado/ensinado, durante as aulas da faculdade, sobre o ensino de Língua Inglesa na EJA em específico. Por esse motivo, acho relevante que a Faculdade de Formação de Professores prepare os futuros profissionais para esse ambiente tão peculiar de ensino de Inglês. (Docente de Inglês 1)

Quando eu comecei a atuar com a modalidade Educação de Jovens e Adultos, já tinha concluído a graduação, mas não tinha cursado nenhuma disciplina que pudesse me preparar para este segmento. Mais uma vez me deparei com algumas dificuldades, precisei me adaptar e verificar o que realmente funcionava para a aprendizagem significativa daqueles educandos que estavam voltando para a escola e tentando finalizar seus estudos. Logo, eu não tinha aprendido estratégias para essas ações na universidade. (Docente de Inglês 3)

Esses relatos deixam claro que os inúmeros desafios da prática docente na EJA (diversidade etária, baixa autoestima dos educandos, modo próprio de ensinar, entre outros) precisam ser trabalhados nos cursos de formação inicial, pois como lembra Rosa Porcaro (2011), a falta de formação específica “acarreta certa fragilidade na prática cotidiana desses profissionais, que se veem obrigados a desenvolver o trabalho sem uma base de conhecimentos mais consistente na área específica da EJA, tão necessária ao trabalho” (p. 40).

De fato, essa carência de discussão específica sobre as características do público da EJA na formação inicial foi um tópico relevante encontrado na carta da Docente de Inglês 1, escrita para a FFP/UERJ. Porém, um ponto positivo foi sinalizado nos escritos dessa professora, que, de certa forma, amenizou a ausência de estudo sobre as especificidades da EJA. Ela relatou, expresso no trecho abaixo, que, as leituras de livros de Paulo Freire, indicadas por seus professores/as durante a Graduação, fizeram com que ela lidasse melhor com o público da Educação de Jovens e Adultos para assim fazer as adaptações necessárias ao ensino.

Já havia lido, durante a graduação, alguns dos livros de Paulo Freire e conheci o seu trabalho de alfabetização de adultos. Isso muito me ajudou a lidar com o público da EJA, apesar de não ter tido uma disciplina específica que tratasse da Educação de Jovens e Adultos, o que julgo muito pertinente e relevante para formação dos professores. (Docente de Inglês 1)

Como relatou a Docente de Inglês 1, o fato de ter estudado livros de Paulo Freire e seu trabalho com adultos, enquanto ainda cursava a faculdade, trouxe pistas de como lidar com o público da EJA e reduziu o impacto negativo costumeiro, quando no primeiro contato com turmas dessa modalidade.

Os pesquisadores Oliveira; Neves e Reis (2017), da Universidade do Estado da Bahia, relataram que a dificuldade na formação do/a professor/a para a EJA encontra-se na ausência de discussão sobre a realidade da Educação de Jovens e Adultos nos currículos das Licenciaturas e acrescentam que “quando ofertam alguma disciplina específica, a carga horária não atende a demanda da formação” (p. 2282). Esses autores acrescentam que

É preciso lembrar que não é possível falar em democratização e universalização da Educação Básica sem levar em conta a inserção nas licenciaturas de conhecimentos que permitam aos professores compreender a diversidade dos educandos e suas demandas de aprendizagem e a conexão entre as metodologias de ensino, com os complexos processos por meio dos quais os sujeitos aprendem. Via de regra, essas questões não têm ocupado um lugar relevante nos currículos e são por isso,

secundarizadas, mesmo quando os projetos pedagógicos das licenciaturas são reformulados (Oliveira; Neves; Reis, 2017, p. 2284).

Porém, é necessário deixar evidente que, quatro a cinco anos de Graduação não são suficientes para abarcar os desafios do trabalho docente em todas as suas especificidades, que abrange o Ensino Regular e as modalidades da Educação Básica. Entretanto, é imperativo que todas as Licenciaturas, pelo menos, incluam e iniciem o debate sobre a EJA em seus currículos, pois, os professores/as recém concursados, provavelmente, terão a responsabilidade de ensinar em turmas dessa modalidade. Como foi o caso da Docente de Inglês 1 que relatou que, após aprovação no concurso, começou a trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública estadual do Rio de Janeiro, mesmo sem ter formação específica para atuar com esse público.

Ao final da faculdade, fiz concurso para professor do Estado do RJ e, já no meu primeiro ano de trabalho, foram-me oferecidas turmas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino noturno. (Docente de Inglês 1)

Os depoimentos dos Docentes de Inglês, acima relatados, evidenciam que a lacuna do estudo da EJA na universidade traz prejuízos ao ser docente na profissão, uma vez que gera insegurança quanto à escolha de conteúdos, abordagem de ensino e linguagem apropriada para esse público. Essa informação remete à pesquisa de Porcaro (2011) quando afirma que, entre as dificuldades do desenvolvimento do trabalho docente na EJA estão:

- A falta de uma orientação específica aos educadores recém-chegados ao trabalho da EJA, que gera nos educadores um estranhamento e uma insegurança.
- A falta de uma formação específica para o educador, no que se refere às diversidades dessa modalidade e em relação ao tratamento específico dos conteúdos trabalhados. [...] (Porcaro, 2011, p. 50).

A realidade acima retratada por Porcaro (2011) não é novidade para quem trabalha com essa modalidade. As autoras Karla Cezarino; Karen Currie e Edna Oliveira (2018), ao analisarem os currículos das Licenciaturas da Universidade Pública do Espírito Santo, observaram que a EJA está presente somente nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo e acrescentaram que “a EJA não faz parte da licenciatura de Letras Inglês, tampouco das demais licenciaturas na área de linguagem da referida universidade” (p. 155). Ou seja, o estudante de Letras termina o seu curso com pouco ou nenhum contato e entendimento do que é a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. O que demonstra “descaso pela

modalidade, colaborando para a perpetuação da EJA como educação menor, voltada àqueles que são diariamente marginalizados socialmente” (Cezarino; Currie; Oliveira, 2018, p. 156).

Apesar dessa constatação de desconsideração com a EJA na formação inicial de professores/as de Inglês, não só na FFP/UERJ, como também em outras instituições, no fragmento abaixo, retirado da carta da Docente de Inglês 1 à FFP/UERJ, foi possível encontrar um alento que traz esperança e retrata como ela conseguiu superar as dificuldades da falta de formação específica para o trabalho com a EJA. Assim escreveu:

A FFP me auxiliou a lidar com os desafios que encontrei na profissão ao apresentar textos de Paulo Freire, bem como outros autores e demais conteúdos que serviram de base para a minha caminhada profissional na educação. (Docente de Inglês 1)

Como visto, pela segunda vez, a Docente de Inglês 1 pontua em sua carta que as lembranças das leituras de livros de Paulo Freire ajudaram-na a superar os desafios de ensino com esta modalidade, o que deixa evidente que o legado desse educador extrapola o intuito inicial – relatar suas experiências com a alfabetização de adultos – e transborda em outras áreas de ensino. Como ressalta Jane Paiva (2019, p. 120), “Paulo Freire não inovou pelo método de alfabetização, mas pelos princípios por quais restituiu a centralidade do sujeito — e suas experiências, contexto e singularidades — nos processos de aprendizado”. A visão freireana de ensino afirma que a elaboração de aulas a começar pelo diálogo com os educandos a fim de tomar conhecimento da bagagem cultural deles e ir prosseguindo com o conteúdo aos poucos é primordial para que as atividades educativas façam sentido para esse público. Porém, como o próprio autor ressalta, “partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é ficar nele” (Freire, 2013, p. 68), ou seja, os conteúdos precisam gradativamente ir avançando.

Como a Docente de Inglês 1 bem pontuou no fim do trecho anterior, é de suma importância a formação específica para o trabalho com essa modalidade, porém ela conseguiu suprir essa necessidade, pois a FFP/UERJ ofereceu recursos que, aliados à sua autonomia docente, a fizeram superar os desafios da sua incursão profissional nessa modalidade.

Nesse sentido, convém pontuar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em seu artigo 7º. prevê que a organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, tem, entre outros princípios norteadores,

[...] VI - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional;
VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado; [...] (Brasil, 2019, p. 35).

Sobre o inciso VI desse sétimo artigo, o relato a seguir da Docente de Inglês 1 demonstra que a FFP/UERJ tem cumprido com o objetivo de fortalecer o protagonismo e gerar a autonomia docente.

Em sua carta a Docente de Inglês 1 acrescentou que foram muito importantes os estudos sobre o desenvolvimento humano oferecido pela FFP/UERJ, o que proporcionou facilidade em compreender o público tão diverso dessa modalidade. Além disso, como ela mesma pontua, “*conhecer as metodologias de ensino da Língua Inglesa auxiliaram-me na elaboração de material e para apresentar atividades diversificadas como jogos, músicas e vídeos com intuito de auxiliar no ensino/aprendizagem da Língua para o público da EJA*” (Docente de Inglês 1).

Outro ponto relevante é que o trabalho com alunos/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer conhecimentos para além dos conteúdos específicos da área e da didática abordados nos cursos de Licenciatura. O público da EJA tem peculiaridades que requerem do/a professor/a muito mais que estar apto a ensinar. Nesse viés, Paulo Freire (2013) convida à humanização nas relações por meio do diálogo e da valorização dos conhecimentos que os educandos trazem. Outra marca do ser na profissão é a atitude que se tem enquanto/a professor/a, a coerência entre o que se diz e o que se faz. Ainda segundo Freire, é importante escutar os estudantes e mudar os planos em função das necessidades reais de conhecimento que os educandos trazem.

Outro princípio norteador presente no inciso VII do sétimo artigo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Brasil, 2019), acima transcrito, diz respeito à integração teoria/prática. O Docente de Inglês 2 inicia a sua carta endereçada aos professores/as da FFP/UERJ trazendo a reflexão sobre esses termos, há muito tempo debatidos no campo da Formação de Professores/as. Assim ele pontua: “*Pensar no aluno do CEJA é [...] pensar no indivíduo. Sei que isso nos é dito muitas vezes em aula, mas, a teoria na prática é outra*” (Docente de Inglês 2).

Esse excerto, que já foi trazido à discussão no item 3.2: ‘As características da EJA’, faz uma crítica ao curso de formação docente. Fernanda Ribas (2016) afirma que é comum ouvir, nas disciplinas de estágio, que o curso de formação é muito teórico e que todo o discurso acadêmico é diferente do apresentado em sala de aula, nas escolas públicas. Por isso, os professores/as iniciantes em geral, e de Inglês em particular, sentem um choque e acham que

as teorias estudadas não abarcam a realidade, caracterizada por falta de recursos e motivação para ensinar e aprender Inglês (Ribas, 2016).

A queixa apresentada por Ribas (2016) parece paradoxal à primeira vista, uma vez que os/as futuros/as professores/as estiveram recentemente nos bancos da Educação Básica, alguns há apenas 3 a 6 anos. É fundamental ressaltar que não se trata de uma contradição real, mas sim da evolução de uma pessoa em formação assumindo diferentes papéis e responsabilidades. Inicialmente, eram estudantes da escola básica, depois passaram a ser licenciandos/estagiários e, por fim, assumem a posição de professores/as em sala de aula. A idealização do trabalho docente, que ocorreu quando escolheram a profissão, já não cabe mais, por isso, é preciso deixar evidente entre graduandos/as que, assim como a vida é dinâmica e as pessoas estão em constante evolução, a escola e seus componentes também mudam.

Esse fenômeno do choque de realidades assusta um pouco estagiários em educação e pode ser bem aproveitado, caso sejam mobilizados à compreensão de que a educação, assim como a vida, é um exercício constante de atualização. Inclusive, quem já trabalha com alunos/as da Educação Básica sabe que cada turma tem suas peculiaridades. Por vezes, as mesmas atividades propostas para uma turma do 8º ano, por exemplo, não serão bem recebidas, duas horas depois, por outra turma da mesma série. Por isso, a necessidade de se ter uma atividade extra no plano de aula, para quando ainda restarem 20 minutos para o fim da aula ou caso haja muitas dúvidas sobre o conteúdo.

Nóvoa (2007, p. 14) concorda que há demasia de teoria nas licenciaturas e afirma que: “A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer”. Ao citar uma palestra de John Dewey, de 1930, sobre professor reflexivo, Nóvoa continua nos alertando que não basta ter anos de experiência profissional caso a nossa prática seja a mesma da do início da carreira. O que nos forma enquanto professores/as não é a repetição das mesmas práticas, “[...] é a capacidade de refletirmos e analisarmos. A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão” (Nóvoa, 2007, p. 16).

De modo geral, os estudantes de Letras têm o primeiro contato com a prática por meio do estágio. Siqueira e Borges (2022) afirmam que o estágio supervisionado é uma etapa fundamental nos cursos de Licenciatura, pois nela os estudantes têm a oportunidade de vivenciar a realidade da sala de aula e iniciar sua jornada como professores/as. Durante essa fase do estágio, eles podem se engajar de forma ativa na observação de outros professores/as e

na prática docente, ganhando experiência e desenvolvendo habilidades essenciais para a futura carreira como educadores.

Ousadamente, muitos estudantes de Letras-Inglês já iniciam suas carreiras bem antes de completar a Graduação. Como foi o caso da Docente de Inglês 1, que afirmou que começou a trabalhar como professora de Inglês do Ensino Fundamental I (1ª. a 4ª. séries da época) em uma escola particular, mesmo antes de ter concluído o curso de Letras. O mesmo aconteceu com a Docente de Inglês 3 que relatou ter começado a atuar em escolas privadas assim que iniciou o curso de Letras. Ela acrescentou que

[...] encarei alguns desafios em sala de aula que não eram discutidos nos livros e teorias da época. Precisei pedir orientação aos meus professores, no final das aulas, e aos meus colegas de trabalho. Mesmo com um pouco de experiência de cursos de idiomas, eu não tinha referências e exemplos para lidar com aquela realidade escolar. (Docente de Inglês 3)

Os relatos das Docentes de Inglês 1 e 3 evidenciam a prática de muitas escolas privadas e cursos de idiomas, que é o de contratar professores/as de Língua Inglesa que já tenham concluído um curso livre de Inglês. Com isso, muitos desses professores/as costumam enfrentar algumas dificuldades, muitas vezes em relação a didática, uma vez que o conhecimento específico da língua estrangeira que já possuem não é suficiente para lidar com os desafios da sala de aula. Como a própria Docente de Inglês 3 pontuou “[...] *eu não tinha referências e exemplos para lidar com aquela realidade escolar*”. Nesse sentido, como Nóvoa e Alvim (2022) afirmam, o conhecimento específico da Língua Inglesa é primordial, porém não é o bastante para a complexidade que se encontra em turmas da Educação Básica.

Na longa história da formação de professores, sobretudo para a educação secundária, esta oposição tem sido a mais resistente. Uns, exigem “mais pedagogia”, como se isso servisse para substituir um conhecimento aprofundado da Matemática ou da História. Outros, desvalorizam as ‘pedagógicas’, as ciências ocultas da educação, como se o conhecimento de uma dada matéria fosse, por si só, suficiente para formar um professor. São guerras de poder e de influência, dentro das instituições de ensino superior, que pouco ajudam a perceber o lugar do conhecimento na formação docente (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 77).

O próprio depoimento da Docente de Inglês 3 evidencia que a realidade escolar requer do/a professor/a muito mais que o conhecimento específico da sua área de atuação. O trabalho docente na Educação Básica requer organização, visão holística do educando em formação,

gestão do tempo, planejamento de aulas, avaliação do progresso dos alunos/as e adaptação às mudanças nas demandas educacionais/tecnológicas, entre outros aspectos que são implícitos à prática docente.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) muito coopera para diminuir a lacuna entre a teoria e a prática, além de contribuir para revitalizar as licenciaturas e para promover a integração entre os saberes (da universidade e da escola). Gatti *et al.* (2019) mostram o papel do Pibid e comentam que, entre outros efeitos positivos desse Programa está o “diálogo concreto e mais efetivo entre as instituições formadoras de professores e as escolas públicas de Educação Básica, renovando práticas e reflexões teóricas nas graduações” (Gatti *et al.*, 2019, p. 63).

De acordo com Marcelo (2009), para ensinar é necessário ir além do conhecimento da matéria. É essencial possuir um conjunto diversificado de conhecimentos, tais como: o contexto em que se ensina, os alunos/as que estão sob sua responsabilidade, o conhecimento de si mesmo e de como ensinar. A integração desses diferentes aspectos contribui para uma prática docente mais efetiva e impactante. Ele acrescenta que

O conhecimento didático do conteúdo nos conduz a um debate no tocante à forma de organização e de representação do conhecimento, através de analogias e metáforas. Aponta a necessidade de que os professores em formação adquiram um conhecimento experiente do conteúdo a ser lecionado, para que possam desenvolver um ensino que propicie a compreensão dos alunos (p. 119-120).

Então, ambos, tanto o conhecimento do conteúdo quanto o conhecimento didático deste, desempenham papéis centrais nos saberes e fazeres do docente. As instituições que formam professores/as têm como objetivo buscar a colaboração entre ambos os conhecimentos, e proporcionar aos professorandos o desenvolvimento de estratégias de ensino eficazes e adaptadas aos conteúdos específicos que ensinam.

De modo geral, apesar das lacunas já apresentadas, a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro tem desempenhado um papel relevante na formação de professores/as de Inglês para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos. O trabalho competente que a FFP/UERJ vem realizando ao longo de seus 50 anos se materializou por meio do registro do Docente de Inglês 4 que finalizou a sua carta com uma mensagem encorajadora aos mestres. Assim ele escreveu:

Portanto, queridos professores da FFP/UERJ, conclamo para que continuem nesse valioso ofício de transformar não só a sociedade, mas mudar vidas. “A teacher is

*someone who takes your hand, opens your mind and touches your heart” (Unknown)”.
Traduzindo: "Um professor é alguém que pega na tua mão, abre a tua mente e toca o teu coração" (Autor desconhecido)" (Docente de Inglês 4)*

Esse reconhecimento por escrito resume o valor desta instituição para os egressos. A FFP/UERJ tem mudado a realidade de diversos professores/as, o que repercute em benefícios para toda a sociedade. Entre essas contribuições para o trabalho com a EJA, é possível elencar, a partir da investigação em tela, que a FFP/UERJ:

- 1- Vem contribuindo para a preparação de profissionais pesquisadores e sua principal influência para o campo da EJA é o incentivo à leitura de livros de Paulo Freire;
- 2- Possui professores engajados com a EJA, que publicam pesquisas nessa área;
- 3- Tem realizado Seminários de Egressos fazendo circular os saberes de professores sobre a EJA, entre outros temas;
- 4- Possui grupos de pesquisa e extensão (PPEJAT e GRUPECEJA), que promovem a realização e a divulgação de pesquisas acadêmicas sobre a EJA, gerando conhecimento e reflexões fundamentais para o aprimoramento das práticas educativas nessa área.

Em suma, essas iniciativas contribuem para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas mais efetivas, levando em consideração as especificidades dos estudantes da EJA e as questões sociais, políticas e epistemológicas envolvidas nesse campo.

3.5 As contribuições da formação continuada

A formação continuada de professores/as, como o próprio nome sugere, é um processo contínuo de aperfeiçoamento dos saberes necessários à docência. Ela é realizada, formalmente, após o fim da Graduação e tem por objetivo garantir um ensino de melhor qualidade aos estudantes. Como afirmam Lima e Augustinho (2023, p. 12), “O docente precisa ter uma base formativa sólida, pois o conhecimento é imprescindível na sua profissão, tendo ciência de que atuará na formação de pessoas com o intuito de que sejam autônomas e críticas”.

Jussara Cantalino (2020) discute a importância de não desmembrar a formação inicial da continuada, pois são complementares, “[...] baseada na experiência da rotina profissional e na forma como o docente vai se construindo na coletividade no decorrer do seu trabalho” (p. 20). Cantalino (2020) também afirma que o desenvolvimento profissional docente abrange o

pessoal e o profissional e tudo o que envolve essas esferas (a relação com o coletivo, a prática e a experiência). Essa autora compreende os cursos de formação inicial como programas de capacitação destinados a preparar os professores/as de Língua Inglesa para a prática docente, por meio de uma Licenciatura oferecida em uma instituição universitária. Já a formação continuada refere-se a cursos formais de duração geralmente mais curtos do que a Licenciatura, oferecidos por instituições públicas ou privadas, que são disponibilizados de diversas maneiras aos professores/as e recomendados para que eles estejam sempre atualizados. Os autores Couto e Filho (2019, p. 06) trazem uma constatação preocupante e pertinente às respostas dos participantes desta pesquisa, a saber: “a maioria dos professores que leciona na EJA não teve formação adequada para tal nas universidades e também não participam de cursos de formação na área”.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), no artigo 13,

A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB (Brasil, 2020).

Com o intuito de verificar as contribuições da formação continuada na vida dos participantes desta pesquisa foi perguntado nas entrevistas quais cursos eles fizeram por conta própria após o fim da Graduação e se os cursos oferecidos pela Rede foram relevantes para a prática pedagógica deles junto aos estudantes do CEJA.

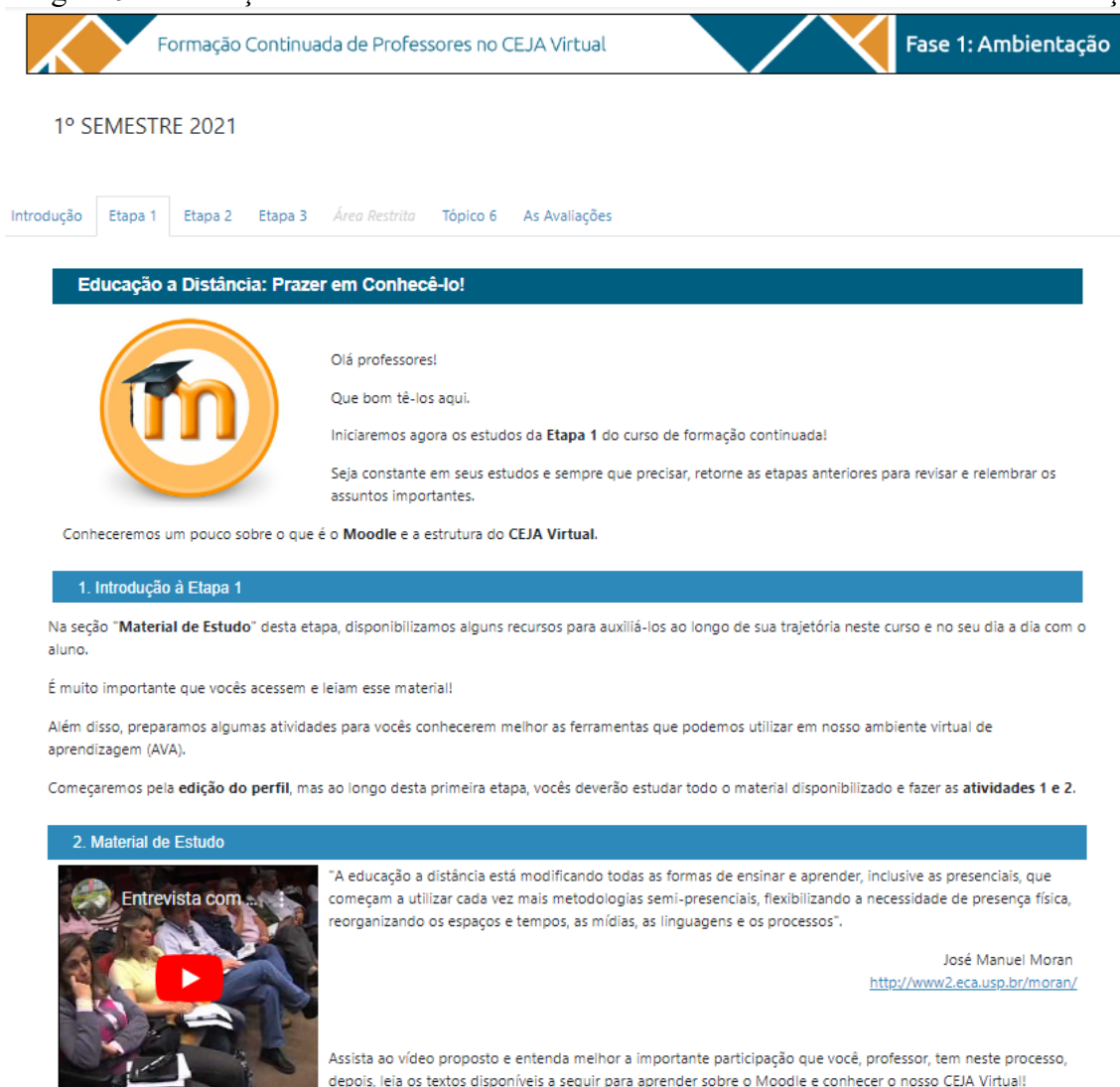
Após reunir e ler atentamente todo o material escrito pelos participantes, foi possível perceber o alto nível de comprometimento, conscientização e de responsabilidade que os Docentes de Inglês têm com as pessoas com quem eles se relacionam no trabalho, sejam os estudantes, gestores ou colegas da Rede CEJA. Além disso, como já foi demonstrado no item 3.1 (“Os percursos formativos dos professores/as participantes”), todos os participantes relataram que fizeram cursos de atualização por conta própria, porém apenas a Docente de Inglês 1 afirmou ter feito um curso voltado para o público da EJA.

A Rede CEJA oferece cursos *on-line*, por meio da plataforma CEJA-Virtual, chamados de Formações Continuadas, além de tutoriais para auxiliar os docentes a inserir exercícios, questionários, fóruns, entre outras possibilidades na plataforma. O Docente de Inglês 4, quando

perguntado se havia feito algum curso voltado para o público da EJA, relatou que “*Não. Apenas os voltados ao uso da plataforma Moodle*”. Esses cursos aos quais ele se refere são justamente os oferecidos dentro da plataforma.

As imagens 9 e 10, a seguir, mostram as duas fases do curso (Ambientação e Edição, respectivamente) que, de modo geral, servem para auxiliar o/a professor/a no manejo com a plataforma.

Figura 9 - Formação Continuada de Professores no CEJA-Virtual - Fase 1: Ambientação




Formação Continuada de Professores no CEJA Virtual

Fase 1: Ambientação

1º SEMESTRE 2021

Introdução Etapa 1 Etapa 2 Etapa 3 Área Restrita Tópico 6 As Avaliações

Educação a Distância: Prazer em Conhecê-lo!



Olá professores!
Que bom tê-los aqui.
Iniciaremos agora os estudos da **Etapa 1** do curso de formação continuada!
Seja constante em seus estudos e sempre que precisar, retorne as etapas anteriores para revisar e relembrar os assuntos importantes.

Conheceremos um pouco sobre o que é o **Moodle** e a estrutura do **CEJA Virtual**.

1. Introdução à Etapa 1


Na seção “**Material de Estudo**” desta etapa, disponibilizamos alguns recursos para auxiliá-los ao longo de sua trajetória neste curso e no seu dia a dia com o aluno.

É muito importante que vocês acessem e leiam esse material!

Além disso, preparamos algumas atividades para vocês conhecerem melhor as ferramentas que podemos utilizar em nosso ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Começaremos pela **edição do perfil**, mas ao longo desta primeira etapa, vocês deverão estudar todo o material disponibilizado e fazer as **atividades 1 e 2**.

2. Material de Estudo

 Entrevista com ...

“A educação a distância está modificando todas as formas de ensinar e aprender, inclusive as presenciais, que começam a utilizar cada vez mais metodologias semi-presenciais, flexibilizando a necessidade de presença física, reorganizando os espaços e tempos, as mídias, as linguagens e os processos”.

José Manuel Moran
<http://www2.eca.usp.br/moran/>

Assista ao vídeo proposto e entenda melhor a importante participação que você, professor, tem neste processo, depois, leia os textos disponíveis a seguir para aprender sobre o Moodle e conhecer o nosso CEJA Virtual!

Fonte: Print da Plataforma CEJA-Virtual. Acesso em: 14 jul. 23.

Na primeira fase (Imagem 9), o curso é composto de 3 etapas, onde se explica a plataforma Moodle por meio de arquivos em pdf e vídeos. O texto sobre a plataforma Moodle explica o sistema de gestão de aprendizagem utilizado em instituições de ensino à distância, destaca os recursos da plataforma, como a criação de ambientes virtuais de aprendizagem,

ferramentas de comunicação e colaboração. O texto também cita as qualidades que um ambiente virtual de aprendizagem deve possuir, como navegação intuitiva, sinalização clara e consistente, projeto gráfico harmonioso, conteúdo adequado, linguagem direta e simples, capacidade de autoria, recursos dialógicos e interativos. Acrescenta ainda que a plataforma Moodle permite compartilhar materiais de estudo, criar fóruns e salas de bate-papo, realizar testes e pesquisas, coletar e revisar tarefas, administrar questionários e usar objetos educacionais como vídeos, imagens e animações.

Na segunda fase do curso (Imagem 10), composto por 3 etapas, o professor é conduzido a fazer edições na plataforma para colocar em prática cada ensinamento, seja mudando o seu perfil, seja inserindo exercícios, vídeos, criando questionários, fóruns, entre outras tarefas.

Figura 10 - Formação Continuada de Professores no CEJA-Virtual - Fase 2: Edição


Formação Continuada de Professores no CEJA Virtual

Fase 2: Edição

1º SEMESTRE 2021

Ambientação **Etapa 1** Etapa 2 Etapa 3 Etapa 4 *Área Restrita* *Espaço Teste* *As Avaliações*

Objetos de Aprendizagem


 Como você viu na Fase 1, os ambientes de aprendizagem facilitam o processo de ensino e aprendizagem.

Nesta etapa, falaremos sobre os objetos de aprendizagem, recursos pedagógicos que podem ser inseridos nesses ambientes. Eles facilitam, em muito, a aprendizagem.

Um dos primeiros passos, será a seleção desses recursos.

Sejam bem-vindos!





1. Introdução à Etapa 1

 Ao utilizarmos os objetos de aprendizagem, precisaremos ter alguns cuidados com a fonte de onde serão retirados (se é ou não fidedigna) e se poderemos ou não utilizá-los (direitos autorais), principalmente em ambientes virtuais de aprendizagem.

O ideal é que utilizemos apenas os conteúdos de domínio público ou que possuam licença Creative Commons.

Para aprender um pouco mais sobre o tema, leiam os textos disponibilizados no item Material de Estudo.

2. Material de Estudo

-  [As mídias educam](#)
-  [Pesquisa na internet](#)
-  [Cartilha sobre direitos autorais](#)
-  [Entenda o Direito Autoral](#)

Fonte: Print da Plataforma CEJA-Virtual. Acesso em: 14 jul. 23.

Na fase 2 do curso de formação continuada, disponível na plataforma CEJA-Virtual, é possível encontrar o texto “As mídias educam”, de José Manuel Moran (2007), que discute a importância dos meios audiovisuais, como a televisão e o vídeo, na educação. Moran (2007) enfatiza o papel desses meios na transmissão de informações, no ensino de linguagens coloquiais e multimídia e na influência de valores. O autor defende a integração da mídia na sala de aula para criar um processo educacional abrangente e estimulante. Também destaca a importância dos professores/as na interpretação e contextualização das mensagens da mídia. Além disso, defende uma educação que se concentre nas habilidades de comunicação e prepare os indivíduos para o presente e o futuro.

A Rede CEJA mantém encontros bimestrais por disciplina dirigidos pelos seus respectivos dinamizadores. As reuniões dos professores/as de Inglês são avisadas no Fórum da “Sala de discussão – Professores de Língua Inglesa” (Imagem 11) dentro da plataforma e no grupo/linha de transmissão do *WhatsApp* criado para esse fim. As reuniões bimestrais são *online* e possuem frequência média de 40 docentes de Inglês. A dinamizadora, geralmente, inicia a reunião dando as boas-vindas aos presentes e projeta na tela a pauta a ser discutida. Tanto a participação dos docentes como o envolvimento nas propostas de práticas pedagógicas, em geral, são potentes.

Figura 11 - Sala de discussão – Professores de Língua Inglesa

Sala de discussão - Professores de Língua Inglesa

Página inicial / Minhas Salas / Sala de discussão - Professores de Língua Inglesa / Espaço de Comunicação

Início

Inglês

[Espaço de Comunicação](#)
[Biblioteca da Língua Inglesa](#)
[Área Restrita](#)
[Espaço de Discussão](#)
[Consulta do Material Didático do Ensino Fundamental](#)

Espaço de Comunicação

Caros professores e professoras de Língua Inglesa,

WELCOME TO 2023!

Este espaço para troca de experiências, dúvidas e sugestões é **nosso** e, como tal, pode e deve ser desfrutado em todo o seu potencial!

Solicitamos sua atenção aos avisos e novidades colocados no “**Fórum de Comunicação**”; vocês também podem entrar em contato com a Coordenação de Inglês utilizando o mesmo espaço.

Um hábito muito precioso para todos nós é compartilhar atividades desenvolvidas, trocar ideias e divulgar eventos; para isso, basta clicar no botão “**Compartilhando Experiências**” e nos contar sobre suas vivências.

Fórum de Comunicação

Compartilhando Experiências

2023

Fonte: Print da Plataforma CEJA-Virtual. Acesso em: 14 jul. 23.

Convém destacar que a “Sala de discussão – Professores de Língua Inglesa” (Imagem 11) possui dois botões, um para o “Fórum de comunicação”, onde a dinamizadora avisa das reuniões e, posteriormente, acrescenta um resumo do que foi discutido no coletivo para aqueles que não puderam comparecer estejam cientes do que foi tratado no encontro. E o outro botão, “Compartilhando Experiências”, é usado para que os docentes de Inglês possam trocar experiências e conversar sobre práticas pedagógicas bem-sucedidas.

Sobre os encontros bimestrais, uma das participantes desta pesquisa fez questão de honrar com palavras a condução e a relevância das reuniões pedagógicas por área. Os elogios apareceram de forma direcionada à Dinamizadora de Língua Inglesa, como no trecho da carta à coordenação da Rede CEJA, transcrito a seguir:

O motivo do meu contato é para agradecer a forma como direciona as reuniões de área da nossa equipe de Língua Inglesa do CEJA, dispensando tratamento tão gentil e amável mesmo diante de questões complexas e delicadas. (Docente de Inglês 1)

De igual modo, os trechos abaixo retirados das cartas, que foram solicitadas à coordenação da Rede CEJA, demonstram que os quatro participantes consideram relevantes as reuniões pedagógicas por área.

As reuniões online são sempre muito produtivas: além de poder conhecer os colegas de Inglês que atuam em outros CEJAs espalhados pelo estado do Rio de Janeiro, a troca de informações, dicas e experiências é muito proveitosa e auxilia no nosso fazer pedagógico. Importante destacar que admiro a sua pontualidade de início e término da reunião, deixando-a bem objetiva e prática. (Docente de Inglês 1)

Uma iniciativa que considerei muito válida foi a divisão das reuniões com os professores das disciplinas em grupos, pois acredito que um número menor deve favorecer mais a participação das pessoas. (Docente de Inglês 2)

[...] as reuniões são essenciais para um melhor direcionamento do nosso trabalho, para as trocas de experiências e orientações. Mesmo sendo por plataforma digital, os encontros são enriquecedores. (Docente de Inglês 3)

[...] encontros, cursos, semanas pedagógicas e simpósios, etc. são fulcrais para uma prática docente relevante em sala de aula. Notadamente, o capital humano é o de maior valor. (Docente de Inglês 4)

Apesar de o Docente de Inglês 2, em entrevista, negar assistir às reuniões e de o Docente de Inglês 4 afirmar que participa apenas de algumas, os excertos acima indicam um retorno positivo das reuniões por área, que é um diferencial em relação a outras escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, que não têm por hábito discutir as práticas coletivamente por disciplina.

É preciso dar destaque ao trecho da Docente de Inglês 3 que ressaltou que “*Mesmo sendo por plataforma digital, os encontros são enriquecedores*”. Professores/as de todo o mundo, durante os anos críticos da pandemia da covid-19, com o isolamento social em 2020 e 2021,

tiveram dificuldades por falta de familiaridade com as plataformas digitais, porém, passado o desconforto inicial, confirmaram a riqueza de possibilidades do uso das tecnologias nas aulas e a oportunidade que as chamadas de vídeos trazem para encurtar distâncias, como tem sido o caso das reuniões bimestrais da área de Inglês da Rede CEJA. Mesmo sendo *online*, as reuniões são produtivas e “*os encontros são enriquecedores*”, como relatou a Docente de Inglês 3.

Nóvoa e Alvim (2022, p. 50) trazem uma pergunta e uma perspectiva importante sobre os encontros digitais. “Pode haver encontro no espaço virtual? Certamente que sim, desde que se valorize a dimensão comum, a construção conjunta das aprendizagens [...]”. A afirmativa desses autores corrobora com os relatos dos participantes desta pesquisa, acima transcritos, pois de acordo com as Docentes de Inglês 1 e 3, as reuniões pedagógicas virtuais de Língua Inglesa da Rede CEJA “*são sempre muito produtivas*” e “*essenciais para um melhor direcionamento do nosso trabalho, para as trocas de experiências e orientações*”.

Uma das participantes da pesquisa, que atua em rede privada e pública, deixou claro em sua carta, escrita à coordenação da Rede CEJA, o quanto ela estava descontente com o ensino público, porém o ambiente de trabalho na Rede CEJA trouxe um novo significado à docência.

Trabalho no CEJA há alguns anos e vivenciei algumas modificações importantes. Lembro que eu estava muito insatisfeita atuando em uma escola regular e, por causa das otimizações na época, precisei procurar uma outra unidade. Assim, tive a oportunidade de ressignificar positivamente a minha prática pedagógica no ensino público quando eu comecei nesta instituição. (Docente de Inglês 3)

O que a Docente de Inglês 3 escreveu já foi discutido nesta tese, o/a professor/a em geral sente um choque ao iniciar a regência nas escolas, principalmente quando acha que as teorias não abarcam a realidade do contexto escolar público (Ribas, 2016) e, muitas vezes, se sente insatisfeito com o magistério, até encontrar o público com quem tem mais afinidade de trabalhar.

Os escritos dos professores/as participantes para a coordenação da Rede CEJA abordaram diversos temas, que podem ser divididos em dois assuntos, *feedback* e sugestões. A seguir estão listados os temas encontrados.

Quadro 9 - Como os participantes da pesquisa percebem as reuniões e o que desejam encontrar na formação continuada

Docente	Feedback das reuniões por área	Sugestões
Docente de Inglês 1	Elogio à coordenadora quanto à pontualidade e respeito ao/a professor/a; Reuniões são produtivas e proporcionam troca entre os docentes.	Sugerir aos professores/as a elaboração de itens para o banco de provas; Criação de um espaço na plataforma para compartilhamento de oficinas (aulas coletivas).
Docente de Inglês 2	Elogio à coordenação geral por promover reuniões por disciplinas (grupos menores); Crítica às reuniões longas e aos cursos oferecidos pela Rede.	Realização de encontros presenciais; Consulta aos professores/as sobre a pauta, conforme necessidade dos mesmos.
Docente de Inglês 3	Experiência muito positiva com o trabalho no CEJA em comparação à escola estadual de ensino regular em que atuou antes; Elogio – reuniões enriquecedoras.	Realização de encontros presenciais com o corpo docente de cada unidade; Fazer parcerias com cursos técnicos para alunos/as concluintes; Sugestões de oficinais (aulas coletivas).
Docente de Inglês 4	Valor das reuniões; Crítica dos horários das reuniões; Desaprovação quanto à estrutura predial da Unidade em que atua (salas compartilhadas com outros professores/as).	Comunicação entre as duas plataformas (SCA e CEJA Virtual); Consultar os professores/as para sugerir temas para as reuniões; Fazer parceria com instituições para a formação continuada.

Legenda: Elaborado a partir das cartas à coordenação da Rede CEJA.

Fonte: A autora, 2023.

Todos os participantes da pesquisa se empenharam em dar sugestões para que os encontros formativos sejam mais produtivos. Nas cartas escritas à coordenação da Rede CEJA foram trazidas algumas sugestões que poderão ser consideradas pela Rede para que mais professores/as possam participar ativamente desse momento tão rico de partilha. Antes, porém, é preciso destacar duas críticas que podem servir como pontos de melhoria para próximas reuniões de área. A primeira crítica é trazida pelo Docente de Inglês 2. Ele pontua três aspectos: 1. o tempo de duração das reuniões; 2. o fato de o encontro ser virtual; 3.a participação e interação dos professores/as.

Penso que os mesmos deveriam ser mais curtos, objetivos e pautados naquilo que realmente interessa aos profissionais de cada área. É fato que os encontros virtuais são uma realidade que veio para ficar, mas também é fato que este tipo de comunicação limita a interação entre os participantes e, o que observamos são sempre os mesmos indivíduos que – em sua maioria – mais parecem uma claque, aplaudindo a tudo que

venha da Rede CEJA. *As poucas vozes dissonantes se perdem na conexão* (Docente de Inglês 2).

Ainda em relação aos encontros, o Docente de Inglês 4, em um trecho de sua carta à coordenação da Rede CEJA, critica o horário em que as reuniões acontecem e, além disso, traz evidências da diversidade estrutural de funcionamento das Unidades da Rede CEJA.

[...]temos encontros que acontecem no horário de atendimento a alunos e em sala compartilhada. [...] Não há, no meu local de trabalho, um lugar adequado para assistir com tranquilidade as reuniões (Docente de Inglês 4).

Quando o Docente de Inglês 4 relata sobre as reuniões serem no horário de atendimento, de certa forma, está endossando um pedido feito em reunião para que haja alternância de dias/horários dos encontros bimestrais, por conta do trabalho dos docentes em outras escolas ou na própria Unidade do CEJA em que atua.

Esse pedido foi atendido pela Dinamizadora de Inglês, como mostra a imagem abaixo.

Figura 12 - Proposta de novo horário feita pela Dinamizadora de Inglês para atender ao maior número de professores/as da disciplina

III Bate-Papo com os Professores de Inglês 2022
 PLATAFORMA Equipe - segunda, 23 mai 2022, 11:50

Queridos e queridas, boa tarde!

Nosso próximo encontro acontecerá na segunda-feira, **dia 30/05, às 15:00.**

Experimentando ainda outro horário, para tentar favorecer um maior número de colegas.

Vamos falar sobre temas relevantes; a pauta do encontro está em nosso grupo do WhatsApp.

LINK:

INGLÊS	30/05	15h	https://meet.google.com/ukq-enfn-rni
---------------	--------------	------------	---

O link está também no SCA e no WhatsApp, ok?

Aguardo vocês!

Abraços

Fonte: Print da tela do “Fórum de Comunicação” na sala de “Discussão de Professores de Inglês”, na plataforma CEJA Virtual.

Antes de prosseguir, é preciso dar destaque ao trecho da carta do Docente de Inglês 4 que escreveu: “[...] *em sala compartilhada*”, o que demonstra que em algumas Unidades da Rede CEJA a estrutura física não permite que cada professor/a tenha sua própria sala para fazer

as orientações aos alunos/as, tendo, por isso, que compartilhar a sala com um ou mais professores/as de outras áreas. Nessas unidades, a divisão da sala se dá em estações de trabalho com divisórias ou mobília que delimitam o espaço de cada professor/a. Em cada estação, uma mesa com computador e cadeiras para atendimento a alunos/as, o que não permite o isolamento de som necessário para que cada professor/a trabalhe com efetividade.

Prosseguindo na leitura da carta desse docente, é nítida sua insatisfação sobre a estrutura da Unidade em que ele atua. Assim relata, *“O que eu quero expor é que temos deficiências estruturais enormes e que o simples fato de encontros esporádicos para a troca de experiências, a meu ver, não produzem um impacto significativo a longo prazo”*. (Docente de Inglês 4). A insatisfação desse Docente se dá principalmente por conta da sala compartilhada, discutida anteriormente.

Com a leitura das quatro cartas direcionadas à Rede CEJA, outras sugestões foram elencadas, que versam principalmente sobre a natureza das reuniões de área e suas respectivas pautas. Por exemplo, o Docente de Inglês 2 havia criticado as reuniões virtuais, por conta *“[...]das poucas vozes dissonantes que se perdem na conexão”*. Algo positivo em sua crítica é que ele relata o problema e propõe uma solução que pode ser pensada pela coordenação da Rede.

[...] também seria importante, mesmo que apenas duas vezes por ano, a realização de encontros presenciais para quebrar a frieza do meio digital. Além disso, deveriam ser mais objetivos e tratar das reais necessidades que sejam trazidas pelos professores, talvez através de uma pesquisa ou consulta. Especificamente na Língua Inglesa, seria interessante debater como quebrar a rejeição do aluno ao idioma e como fazer com que o aprendizado na modalidade semipresencial seja realmente válido para o dia a dia (Docente de Inglês 2).

A concretização da proposta da reunião presencial esbarra na difícil logística de reunir professores/as de Inglês de todas as Unidades da Rede CEJA espalhadas pelo estado do Rio de Janeiro. Porém, se as reuniões face a face fossem realizadas por região, talvez essa proposta pudesse ser concretizada.

Ao falar especificamente da Língua Inglesa, o Docente de Inglês 2 deixou evidente um desafio enfrentado por diversos professores/as, que é *“a rejeição do aluno ao idioma e como fazer com que o aprendizado na modalidade semipresencial seja realmente válido para o dia a dia”*. Jaqueline Borel (2019), que escreveu sobre a importância da Língua Inglesa na

Educação de Jovens e Adultos, afirma que “Na EJA, os jovens que nunca viram essa língua antes, sentem dificuldades em aprendê-la” (p. 41). Essa autora ainda acrescenta que as aulas de Inglês precisam ser

[...] descontraídas e com atividades lúdicas, os alunos da EJA são estimulados a desenvolver uma maior capacidade de concentração. [...] Contudo, o educador não deve embasar as suas aulas, apenas em teorias gramaticais repetitivas, visto que o aluno necessita aprender uma Língua Estrangeira - LE mais dinâmica, ficando mais motivado a aprender inglês (p. 41).

Ainda sobre os encontros pedagógicos, o Docente de Inglês 4 ressalta o valor dessas reuniões para se ter uma prática relevante e acrescenta que seria importante fazer uma consulta pública entre os/as professores/as para que pautas de interesses dos docentes sejam tratadas nas reuniões e nos cursos.

[...] isso deve ser feito de uma forma estruturada e a longo prazo. Devem fazer parte de um projeto que coloque o professor como o centro do processo educacional e não apenas treiná-lo para uma implementação de um novo modelo educacional (NEM) em que o mesmo não foi consultado (Docente de Inglês 4).

Ainda sobre a importância das reuniões, outra professora participante sugeriu que haja “[...] mais espaços de troca entre o corpo docente das unidades. Eu entendo que aprendemos muito mais com as atividades práticas que deram certo” (Docente de Inglês 3). Nesse trecho, o trabalho individualizado é sutilmente criticado pela professora. Constata-se que uma prática docente significativa é realizada por meio de redes educativas que compartilham conhecimentos. Como já foi discutido neste texto, “professor/a gera professor/a”. A troca de experiências dentro da escola, por meio de reuniões presenciais dentro das Unidades, que foi sugerida pela Docente de Inglês 3, é uma prática secundarizada por muitas escolas públicas estaduais, porém extremamente importante para que haja integração de práticas.

Nóvoa (2009, p. 16-17) defende que a formação de professores/as precisa passar para dentro da profissão e acrescenta

[...] quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração.

Nesse viés de colaboração, a Docente de Inglês 1, em sua carta à coordenação da Rede CEJA, faz uma sugestão para que os/as professores/as de Inglês sejam encorajados a produzirem itens de avaliações na plataforma SCA. Assim ela sugere

[...] de lançar um desafio aos professores de Inglês do CEJA para alimentar o banco de questões com, pelo menos, 4 questões por professor ao ano, uma questão por bimestre. Sei que esse assunto tem sido pauta nas reuniões e que já demos um avanço grande nessa área. Mas creio que ao lançar o desafio, todos os professores irão se empenhar para cumprir a meta anual (Docente de Inglês 1).

A Rede CEJA mantém um banco de itens avaliativos organizados por disciplina/ano de escolaridade/grau de dificuldade. Essa prática de elaboração de itens é incentivada pela coordenação, uma vez que os exames semestrais, conhecidos como Provão do CEJA, e aplicados a alunos/as matriculados na Rede, mediante inscrição prévia, é retirada desse banco de questões. A elaboração de itens na plataforma não é obrigatória, mas é incentivada pela coordenação, pois em dezembro de 2023 todas as avaliações da Rede CEJA serão realizadas virtualmente, ou seja, o aluno receberá um *tablet* para a execução da avaliação e os itens do banco de questões serão gerados a partir da seleção prévia do/a professor/a. Dessa forma, cada unidade da Rede CEJA terá autonomia para escolher entre os seguintes tipos de provas: 1-personalizadas, o/a professor/a escolhe os itens de cada prova; 2-semiautomáticas, o docente escolhe o nível de dificuldade dos itens ou 3-automáticas, os itens são gerados automaticamente.

As provas *online* já estão sendo testadas em todas as Unidades da Rede CEJA e, provavelmente, em dezembro de 2023, todas as Unidades estarão utilizando os *tablets* para aplicação das avaliações. Algo importante sobre este quesito é que a Rede CEJA fez, em fevereiro de 2023, um concurso público para seleção de professores-bolsistas para trabalharem com a elaboração de itens de provas, entre outras atribuições.²⁶ Em uma reunião bimestral de professores/as de Inglês, essa seleção foi enaltecida e criticada ao mesmo tempo. A crítica se deu por ser um concurso aberto a qualquer professor/a. Apesar dos critérios de avaliação desse processo seletivo, entre eles experiência em EJA semipresencial, quaisquer docentes poderiam participar, mesmo aqueles que não conhecem a realidade da Rede CEJA. Outra crítica foi em relação à carga horária de trabalho (40 horas semanais), o que dificultou bastante a participação

²⁶ Processo seletivo de bolsistas. Disponível em: <<https://www.Cecierj.edu.br/2023/01/30/rede-ceja-abre-processo-para-selecao-de-bolsistas/>>. Acesso em: 17 jul. 2023.

dos professores/as da Rede (público mais indicado para a vaga), uma vez que a maioria dos docentes já possui carga horária extensa.

Os elogios dessa seleção de bolsistas foram em relação à valorização do profissional. Antes, professores/as da Rede faziam esse trabalho de elaboração de itens como serviço voluntário a pedido da coordenação, porém agora, após aprovação neste concurso, os docentes-bolsistas que foram selecionados são remunerados de acordo com o seu nível de formação (doutor, mestre, especialista ou graduado). Essa valorização é primordial, como endossa o Docente de Inglês 4,

A carreira do magistério deve contemplar um plano de cargos e salários dignos de um profissional de ensino superior. Recentemente foi lançado um convênio com uma editora e com algumas instituições de ensino superior para promoverem um desconto para os profissionais da rede. Pessoalmente eu não quero descontos, eu quero um salário que me permita ter acesso àquilo que me enriquece em todo o espectro humano: lazer, cultura, diversão, arte, etc. (Docente de Inglês 4).

Como lembra Marlova J. Noletto (2019, p. 07) no prefácio do livro “Professores do Brasil: novos cenários de formação”, publicado pela UNESCO,

A qualidade da oferta educativa, por sua vez, tem como um de seus elementos-chave, professores bem formados e valorizados. A construção de sistemas educativos de qualidade, equitativos e inclusivos passa, necessariamente, pela efetivação de políticas docentes que promovam atratividade à carreira, formação inicial e continuada consistente, reconhecimento e possibilidade de desenvolvimento profissional, remuneração e condições de trabalho adequadas.

Como dito antes, a maioria dos professores/as de Inglês, incentivados pela coordenação da Rede, tem como prática voluntária a elaboração de itens na plataforma entre um atendimento e outro. Por ser uma pauta constantemente presente nas reuniões bimestrais de Inglês, os/as professores/as, geralmente, sinalizam a demora em que os itens são avaliados pela equipe de avaliação da Cecierj, para só então serem liberados para o banco de questões, o que traz desmotivação para a elaboração de novos itens. Outro fator que impede a elaboração de novos itens é a falta de tempo por conta do aumento de atendimentos a alunos/as devido à implantação do novo currículo do Ensino Médio que fez com que professores/as de Inglês também ficassem responsáveis pela orientação e correção das avaliações das novas disciplinas da área de

Linguagens e suas tecnologias, a saber: Componente de área 1; Componente de área 2 e Eletiva 3.

Convém ressaltar que, apesar da seleção de docentes-bolsistas para, entre outras funções, elaborarem novos itens avaliativos, a coordenação da Rede CEJA continua incentivando os/as professores/as da Rede a fazerem esse trabalho de inserção de questões no banco de itens, pois os docentes dos CEJAs conhecem o alunado da EJA e estão acostumados a elaborar enunciados mais adequados para esse público. Por isso, a proposta da Docente de Inglês 1 de desafiar os/as professores/as de Língua Inglesa a inserirem suas próprias questões no banco de itens é apropriada.

Outra proposta feita pela Docente de Inglês 1 versa sobre as oficinas oferecidas pelos docentes aos estudantes. Conforme relatou, o objetivo das oficinas é formar cidadãos conscientes, podendo abranger o ensino de vocabulário, ponto gramatical e/ou compreensão de texto. Essas aulas coletivas são pensadas a partir da escuta atenta às dificuldades que os/as alunos/as apresentam durante as orientações. A Docente de Inglês 1 acrescentou que

As Oficinas são sempre muito proveitosas, pois os alunos têm a oportunidade de compartilhar conhecimento, trocar experiências durante as atividades propostas, tirar possíveis dúvidas, aprender e socializar. (Docente de Inglês 1)

Em sua carta à coordenação da Rede CEJA, a Docente de Inglês 1 faz uma sugestão de criação de espaço virtual, na plataforma, para compartilhamento de material direcionado a oficinas de Inglês.

[...] a sugestão seria a criação de um espaço dentro da plataforma, para os professores divulgarem os slides, pdfs, vídeos, instruções etc das oficinas de Inglês aplicadas em suas respectivas unidades: um Banco de Material de Oficinas de Inglês. Com isso, teríamos um compartilhar de sugestões riquíssimas e poderíamos aproveitar os materiais disponibilizados, fazendo as devidas adaptações, quando necessário. (Docente de Inglês 1)

A sugestão da Docente de Inglês 1 é pertinente e possível de ser realizada, já que, na plataforma da Rede CEJA, existe um Fórum chamado “Compartilhando Experiências” dentro da “Sala de discussão - Professores de Língua Inglesa”. Basta somente lançar essa proposta para o grupo de professores nesse espaço de comunicação e esperar que eles aceitem a proposta.

Ainda sobre as oficinas, a Docente de Inglês 3 propõe direcionar essas aulas coletivas para preparar os/as alunos/as para os concursos. Assim pontuou,

Na disciplina de língua inglesa, poderíamos também aumentar as atividades voltadas para o vestibular e desenvolver oficinas para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Apesar da nossa responsabilidade ser com a Educação Básica, sabemos que é uma formação para a vida. Seria muito gratificante conseguir direcionar o nosso aluno para uma nova etapa em sua jornada. (Docente de Inglês 3)

Ao elaborar uma oficina é fundamental que o/a professor/a faça a integração do tema com o interesse do aluno/a. Freire (2013) lembra que a construção da aula precisa atender para o que os/as alunos/as já sabem, assim os conhecimentos compartilhados serão significativos, pois, de maneira geral, só o conteúdo, como diz Cavalcanti (2013), “[...] está desvinculado da vida em sociedade, do contexto sociocultural e histórico [...]” (p. 224).

O diálogo de saberes na oficina e os comentários posteriores concretizam-se em ato formativo para professores/as e alunos/as, pois com ele se inicia a (auto) avaliação dos pontos positivos e daqueles que precisam ser melhorados. Nas palavras de Alves (2019), esse compartilhamento de vivências com alunos/as e colegas de profissão são “redes educativas que formamos e que nos formam” (p. 113).

Foi possível encontrar nas cartas escritas à coordenação da Rede CEJA uma crítica aos sistemas tecnológicos usados pelos professores/as. O Docente de Inglês 4 sugere que as plataformas sejam integradas. Assim pontuou,

Outrossim, o que eu poderia sugerir para a Rede CEJA? Uma rede que se encontra sob o teto da Secretaria de Ciência e Tecnologia e que a maior parte dos profissionais desconhece o uso de ferramentas básicas do mundo digital, ou que temos dois sistemas que não se comunicam (SCA e plataforma Moodle), ou que temos encontros que acontecem no horário de atendimento a alunos e em sala compartilhada. (Docente de Inglês 4)

Por ser uma questão de ordem técnica-tecnológica, essa sugestão foge da alçada da coordenação pedagógica da Rede, porém esse *feedback* de alguém que usa os sistemas com frequência merece ser ponderado e encaminhado aos técnicos da Rede CEJA. Esse mesmo docente acrescentou duas sugestões pertinentes:

Já que a Rede CEJA está sob a jurisdição da Secretaria de Ciência e Tecnologia por que não firmar uma parceria de capacitação com a Google, Microsoft, Intel, Cisco, etc? No que compete à SEEDUC por que não há parcerias com instituições de fomento à educação: universidades públicas, estrangeiras e privadas? (Docente de Inglês 4)

Nesse mesmo viés de atualização profissional, o Docente de Inglês 2 faz uma sugestão.

Também gostaria de sugerir novos cursos ou encontros presenciais sobre a utilização da plataforma, tendo em vista que o corpo docente está em constante mudança devido às aposentadorias. E, mesmo os que já a utilizam há tempos dificilmente dominam todos os seus recursos. Uma atualização anual seria muito bem-vinda. (Docente de Inglês 2)

Assim como o Docente de Inglês 4, Nóvoa e Alvim (2022, p. 97) acreditam que as parcerias são saídas pertinentes para a formação de professores/as para o futuro.

Mas defendo também que a formação deve ser feita no espaço universitário, pois é este o lugar das profissões do conhecimento (medicina, engenharia, direito, docência, etc.). Porém, é necessário que a universidade compreenda, de uma vez por todas, a necessidade de construir parcerias e ligações com as escolas, os professores e os órgãos de gestão pública da educação (secretarias municipais e estaduais de educação), pois só assim se poderão construir políticas coerentes de formação e de desenvolvimento profissional.

A Rede CEJA tem como prática fazer encontros semestrais para reunir gestores, coordenadores e professores/as de toda a Rede em seminários intitulados “CEJA em Cena” (Imagem 13) e “Jornada Pedagógica” (Imagem 14). Esses encontros de três dias são feitos *online* e ficam gravados no canal CEJA Virtual do YouTube²⁷ para que quem não tenha participado ao vivo, possa assistir às gravações. A coordenação pedagógica da Rede CEJA é quem convida pessoas de fora da Rede, geralmente mestres ou doutores, para palestrarem, e os professores/as da própria Rede para compartilharem experiências bem-sucedidas.

²⁷ Canal: “CEJA Virtual”, no YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/@CEJAVirtualRJ/videos>>. Acesso em: 20 jul. 2023.

Figura 13 - Anúncio do encontro de formação “CEJA em cena”



Fonte: Print da tela do “Fórum de Comunicação” na sala de “Discussão de Professores de Inglês”, na plataforma CEJA Virtual. Acesso em: 06 jun. 2023.

Esses seminários têm uma boa participação e, geralmente, são bem recebidos pelos professores/as que interagem com perguntas e elogios. Quando perguntados se eles participam dessa formação continuada, dois Docentes de Inglês responderam positivamente.

Quando dá tempo, participo ao vivo do CEJA em Cena ou, então, assisto-os depois. Acho importantíssimo esse trabalho, pois os professores têm a oportunidade de trocar experiências e visualizar o que está acontecendo na rede. (Docente de Inglês 1)

Por causa da minha carga horária de trabalho, assisto quando os vídeos são disponibilizados. Essa flexibilidade para acessar o material me permite sempre participar e aprender com os outros professores. Eu sempre consigo aplicar alguma sugestão dada na minha prática pedagógica, até mesmo em outras escolas. (Docente de Inglês 3)

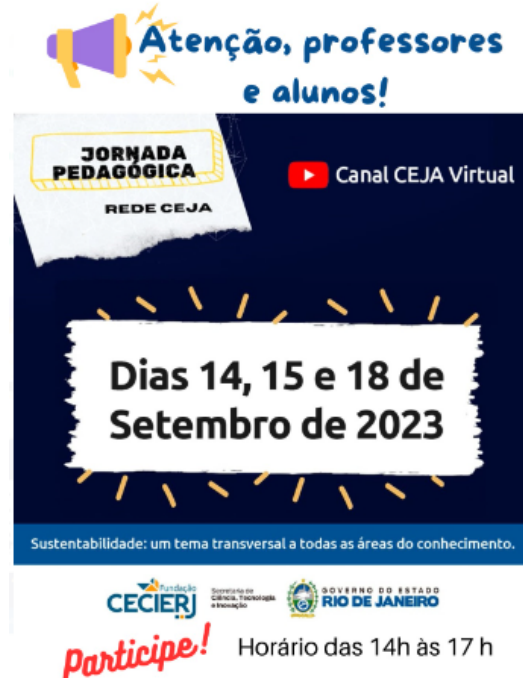
Esses depoimentos confirmam a relevância dos encontros de formação. Embora sejam virtuais, esses encontros têm a vantagem de poderem ser revistos, pois os vídeos ficam gravados no YouTube. Esse contato com outros professores/as e as experiências ali compartilhadas trazem um novo fôlego à prática docente.

Como afirmam os autores Rodrigo Lima e Elizabeth Augustinho (2023, p. 26),

As formações à distância podem ajudar a solucionar um dos problemas enfrentados pelos docentes, que é a falta de tempo. Poder participar das ações de formação continuada sem precisar se deslocar de sua residência ou da escola até o local da ação de formação otimiza o tempo disponível dos professores, facilitando a participação docente.

Como visto, além do “CEJA em Cena”, que acontece no primeiro semestre, outro evento de formação é promovido pela Rede CEJA, chamado de “Jornada Pedagógica” (Imagem 14). Esse evento envolve toda a comunidade CEJA (professores/as, gestores e alunos/as) e acontece no segundo semestre do ano. Em 2023, foi discutido o tema transversal: sustentabilidade, com a presença de uma professora palestrante (Professora Irene Reis dos Santos, mestre em Ciências da Educação, que proferiu a palestra "Educação no Século XXI: práticas e perspectivas para um Educador Reinventado") e de professores da Rede apresentando boas práticas sobre o tema. Assim como o evento “CEJA em Cena”, a “Jornada Pedagógica” também é realizada em três dias, transmitida ao vivo e depois fica gravada no canal do YouTube para que os vídeos possam ser (re) vistos.

Figura 14 - Anúncio da “Jornada Pedagógica” da Rede CEJA



Fonte: Print da tela do “Fórum de Comunicação” na sala de “Discussão de Professores de Inglês”, na plataforma CEJA Virtual. Acesso em: 15 set. de 2023.

Como já mencionado, a formação continuada é o processo contínuo de atualização do docente após a Graduação e que deve ser oferecida pelas instituições de ensino, porém Ana Turbin e Gláucia Ferro (2011, p. 64) afirmam que

A situação real nas escolas mostra, no entanto, que essas horas incluídas na carga horária dos professores e que deveriam ser dedicadas ao efetivo planejamento e desenvolvimento do profissional de ensino e do seu trabalho pedagógico na escola, na maioria das vezes, são consumidas por tarefas triviais tais como correções de provas, reprodução de programas e preparação de materiais. Raras são as escolas nas quais essa determinação legal é posta em prática, a serviço da escola e do profissional de ensino, restando àqueles efetivamente interessados buscar, em horários livres, quando existirem, situações de aprimoramento profissional.

Esse desinteresse pelos encontros formativos também foi retratado pelo estudo feito por Lima e Augustinho (2023). Eles desenvolveram uma pesquisa com professores/as do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Prefeitura do Rio de Janeiro e relataram que “a estrutura organizacional do PEJA prevê a formação continuada através dos Centros de Estudos, que ocorrem semanalmente às quintas-feiras e às sextas-feiras” (p. 19). Esses centros são organizados por um Professor Orientador, que é responsável por elaborar o que será discutido nos encontros e conduzir a equipe a trabalhar seguindo o que foi decidido no Projeto Político Pedagógico da escola e quando necessário, reformulando-o de forma conjunta. Porém o que os autores relataram é que os professores/as usam esse tempo/espço para fins pessoais.

No decorrer das aulas no PEJA, a formação continuada deveria ter papel ímpar no processo educacional. Mas nem sempre é valorizada pelos professores. Algumas vezes o espaço dos Centros de Estudos serve para colocar a conversa em dia, vender revistas de cosméticos, falar da vida pessoal, entre outras coisas (Lima; Augustinho, 2023, p. 19).

Os relatos dos autores Turbin; Ferro (2011) e Lima; Augustinho (2023) sobre o desinteresse dos professores/as em participar de atividades formativas não são casos isolados. Em entrevista, o Docente de Inglês 2 negou participar das reuniões bimestrais promovidas pela dinamizadora de Inglês e dos encontros de professores/as chamados: “CEJA em Cena”. Sobre as reuniões bimestrais, o Docente de Inglês 4, afirmou participar “*Apenas de algumas reuniões. São sempre durante o horário de trabalho. Não há, na minha Unidade, um lugar adequado para assistir com tranquilidade as reuniões*”. Além disso, ele negou participar do “CEJA em Cena”. Quando perguntados sobre a interação com outros professores/as de Inglês no espaço de comunicação na plataforma CEJA-Virtual, esses mesmos Docentes responderam negativamente alegando

Acho de pouca serventia. A maioria só quer mostrar o que está fazendo pra receber elogios da dinamizadora. (Docente de Inglês 2)

Primeiramente pelo pouco tempo disponível. Em segundo lugar, realidades discentes diferentes. Em terceiro, dificuldade burocrática e de recursos para implementar modificações. Partindo do pressuposto que não há o mínimo necessário: dicionário. O que dizer do restante? Penso que é um discurso ficcional. (Docente de Inglês 4)

Como visto, assim como estudantes da EJA precisam ser convencidos sobre a importância de estudar uma língua estrangeira, formadores têm como desafio cativar professores/as para participar dos encontros formativos, nem que seja para que critiquem ou deem sugestões.

Lima e Augustinho (2023) sugerem que esses encontros precisam ser mais atraentes para que esse tempo de estudo seja proveitoso e agradável. O que os autores acrescentam, no trecho transcrito abaixo, de certa forma, corrobora com as sugestões dos Docentes de Inglês que participaram desta pesquisa.

Diversificar as atividades, incluindo dinâmicas de grupo, leitura de textos, assistir vídeos, ouvir músicas, estimular grupos de estudos e outras formas de levar assuntos importantes para o cotidiano escolar representam ações que podem ressignificar esse espaço de formação continuada. [...] Os temas debatidos nos Centros de Estudos devem ser, na medida do possível, escolhidos a partir de sugestões dos professores. Isso representa uma oportunidade de dar voz e valorizar às demandas dos docentes, de refletir seus anseios e suprir carências da formação. [...] Debater e estudar temas que sejam provenientes das situações vividas em sala de aula também podem ser boas estratégias para que haja um envolvimento maior do corpo docente (p. 25).

A importância da formação continuada para professores/as que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) reside na compreensão dos propósitos desse processo e no reconhecimento da necessidade de uma abordagem diferenciada e adequada às características dos educandos.

Além disso, como visto pelos depoimentos dos participantes desta pesquisa, no espaço da formação continuada é primordial promover a formação compartilhada entre os docentes para fomentar a reflexão sobre as práticas pedagógicas utilizadas na EJA, pois como já foi discutido neste estudo: “professor/a gera professor/a”. Ao oportunizar redes de troca de conhecimentos e experiências, os docentes poderão enriquecer suas abordagens educacionais e adaptá-las de forma mais efetiva às necessidades e realidades dos estudantes.

Portanto, é possível afirmar, com a análise do material de pesquisa, que a Rede CEJA, ao promover reuniões virtuais por disciplina, tem impactado positivamente a formação de seus professores/as, que percebem que esse espaço é propício e rico para troca de experiências e encorajamento. De igual modo, ao disponibilizar tutoriais e um espaço para formação continuada dentro de sua plataforma e uma sala para discussão entre os/as professores/as (não obrigatórios), a Rede CEJA, demonstra interesse em integrar professores/as da Rede e atualizá-los para melhor utilizar as plataformas de ensino.

Uma lacuna observada em relação ao curso de Formação Continuada oferecida pela Rede CEJA na plataforma é a ausência da apresentação da modalidade em si, uma vez que é imprescindível para o/a professor/a que trabalha com a EJA conhecer o perfil de estudantes, as diretrizes que regem a modalidade e o modo de ensinar a esse público (Brasil, 2000 a).

Enfim, a formação continuada, seja presencial ou *online*, não se restringe a uma série de cursos e capacitações, mas deve ser um processo contínuo de aprendizagem e aprimoramento, permeado pelo diálogo, colaboração e respeito mútuo. Ao perceberem o valor dessa formação e ao se engajarem nesse processo, os docentes estarão mais preparados para oferecer uma educação significativa na EJA, contribuindo assim para o desenvolvimento de estudantes jovens, adultos e idosos.

3.6 Sugestões de temas para compor a formação de professores/as para atuação na modalidade EJA

A formação de professores/as para atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) seja inicial, seja continuada, requer a abordagem de temas que de fato se mostrem relevantes e específicos para as características particulares desse público e as demandas dessa modalidade de ensino.

Couto e Filho (2019, p. 03) afirmaram que “Na maioria dos cursos universitários não há uma preocupação com essa população, mesmo em cursos de licenciatura, onde faltam discussões e componentes curriculares na área de EJA”. Acrescentaram ainda que

[...] as pesquisas e atividades de extensão na área ainda são insatisfatórias, já que a academia desenvolve estudos mais voltados para a pedagogia do que para a andragogia. Portanto, o jovem e adulto das classes desprivilegiadas continuam sendo excluídos, tolhidos do direito a uma ampliação dos seus conhecimentos, visto que, a

escola continua com as mesmas metodologias e seriação de quando essa criança, que hoje é adulto, foi excluída e/ou reprovada.

A professora Sinara Ribeiro (2021) afirma que o modo de ensinar andragógico é significativo, pois amplifica a concepção da EJA, “distinguindo-a da educação ofertada à criança, reforçando a ideia da construção de uma EJA com identidade própria, onde a vivência social e cultural do educando sirva como referência na organização do trabalho andragógico” (p. 10). Essa autora acrescenta que o modelo da andragogia aponta que:

(a) o papel da experiência do aprendiz é considerado como o recurso mais rico para suas próprias aprendizagens; (b) a vontade de aprender no que diz respeito à autopercepção da aprendizagem destes alunos, está diretamente relacionada com a sua realidade pessoal e profissional; (c) a orientação do processo de aprendizagem, com a ênfase na resolução de problemas e tarefas vivenciadas no cotidiano, em oposição a aquela centrada nos conteúdos; (d) motivação, indicando a diferença entre a motivação externa e interna, explicitando que a aprendizagem dos adultos é fortemente influenciada por motivações internas, tais como satisfação, autoestima e qualidade de vida, entre outros (Ribeiro, 2021, p. 4-5).

Além dos assuntos relacionados acima, ao analisar o material de pesquisa, oriundo principalmente das entrevistas e cartas escritas pelos Docentes de Inglês que atuam na Rede CEJA e que participaram desta pesquisa, alguns temas relevantes foram sugeridos para compor a formação docente voltada para a EJA. Desse modo, espera-se que os assuntos trazidos sejam considerados e estejam presentes nas ementas dos cursos de formação inicial/continuada e ainda nas pautas das reuniões pedagógicas de professores/as que já trabalham com a EJA

O primeiro tema sugerido foi “**aprendizagem de Adultos**”. Como visto anteriormente, a Docente de Inglês 1 enfrentou o desafio de ensinar nessa modalidade sem antes conhecê-la na teoria. Porém, como ela mesma relatou, a FFP/UERJ, de certa forma, a auxiliou nesta tarefa de ensinar na EJA ao apresentar textos de Paulo Freire e de outros autores que cooperaram para que ela pudesse superar o obstáculo de ensinar para essa modalidade até então desconhecida por ela. Essa participante da pesquisa acrescentou que “[...] *os inúmeros seminários apresentados nas disciplinas serviram para trazer confiança e desenvoltura para passar conhecimento em público*”.

Porém, professores/as que vão atuar/atuam na Educação de Jovens e Adultos precisam compreender as diferenças entre a aprendizagem de crianças e de adultos e como adaptar as estratégias pedagógicas para melhor atender aos alunos/as da EJA.

Como lembram Couto e Filho (2019, p. 06),

A formação pedagógica recebida pelos professores nas universidades deve ser complementada com os conhecimentos e as práticas da andragogia, pois o jovem e adulto deve ser respeitado e ensinado de acordo com suas especificidades e necessidades educativas, para que desenvolvam o hábito de fazer escolhas críticas, pois, possuem uma motivação intrínseca que deve ser levada em conta na organização curricular. Bem como, deve ser estimulado a refletir e se autoavaliar nesse processo de aprendizagem para que os conteúdos aprendidos sejam praticados na escola e utilizados nos seus ambientes sociais.

Ao discutir a lacuna da Educação de Jovens e Adultos no currículo dos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas dos *campi* onde fizeram o estudo, Jaciara Santos, Andréia Barreto e Marcolino dos Santos (2020, p. 84420) afirmaram que “é fundamental pensar em espaços de formação para a atuação na Educação de Jovens e Adultos nos currículos de formação de professores/as, com forma de assegurar propostas de ensino e aprendizagem que considerem os perfis desse grupo de sujeitos”.

Como já discutido, é necessário incluir na formação inicial o debate sobre a modalidade EJA dando especial atenção às diferenças de aprendizagem entre crianças e adultos. É sabido que os mais maduros vivenciaram experiências riquíssimas na vida e seus professores/as podem incentivar a partilha e aproveitar desses conhecimentos para tornar o aprendizado mais significativo.

A ausência de um estudo mais aprofundado sobre a EJA na Graduação pode trazer dificuldades iniciais para o docente sem experiência com a modalidade, o que pode acarretar em desmotivação nos estudantes, como abordaram Elionaldo Julião, Hellen Beiral e Glaucia Ferrari (2017, p. 54),

A não compreensão do que significa a EJA como modalidade de Educação Básica, por exemplo, tem significado a insistência em uma proposta política e pedagogia que reproduz uma adaptação da proposta de ensino regular, prevista para crianças, para jovens e adultos. Na maioria das vezes, além da redução de conteúdos previstos no ensino regular, as propostas pedagógicas para a EJA estão distantes da realidade dos sujeitos, gerando empobrecimento do currículo e infantilização pedagógica.

Os adultos, além de gostar da partilha de experiências, gostam quando os conteúdos ensinados têm aplicabilidade na vida cotidiana, eles desejam participar ativamente do processo de aprendizagem. Para isso é necessário um ambiente colaborativo e respeitoso, utilizar métodos de ensino variados, como discussões em grupo, simulações de práticas de linguagem para que os estudantes possam aplicar o conhecimento em suas vidas pessoal e profissional.

O segundo tema que apareceu nas fontes de pesquisa foi “**conhecimento do público da EJA**”. Estudar as características e necessidades dos alunos/as da EJA, como motivações, experiências de vida, desafios enfrentados e expectativas de aprendizagem podem auxiliar o/a

professor/a a selecionar a melhor abordagem de ensino e os recursos mais adequados para atender às necessidades dos estudantes desta modalidade. Como ressaltou o Docente de Inglês 2: “[...] *Daí emerge outro fator essencial ao profissional que pretende trabalhar com o alunado de CEJA [...] ouça o seu aluno. Ouça sua história [...]*”. De igual modo, a Docente de Inglês 3 afirmou: “[...] *considero essencial a discussão sobre quem são esses estudantes e como a educação pode impactar positivamente suas vidas*”.

Conhecer o público dessa modalidade e identificar quais são os fatores em geral que os levaram a buscar a EJA antes de iniciar um trabalho com eles possibilita que o/a professor/a utilize estratégias específicas para manter o interesse e o engajamento dos estudantes, pois os jovens, adultos e idosos geralmente são motivados por objetivos práticos e relevantes.

Dessa forma, como afirma Arroyo (2017, p. 143),

A EJA não seria apresentada para os educadores e educandos como um tempo de recuperar percursos não feitos, mas seria o tempo-espaco de chegada de pessoas jovens e adultas, e até adolescentes, carregando experiências sociais, econômicas, espaciais de segregação e de resistências por direitos. Experiências positivas de formação. O currículo de formação de educadores/as daria centralidade a fortalecer os esforços dos profissionais a entender essas experiências formadoras, a se aprofundarem com os jovens-adultos em relação às indagações que carregam, organizando modos de explicitá-las, aprofundá-las.

Assim, um tema fundamental para a formação inicial é conhecer o público da EJA, para que o professorando possa estar ciente de que precisa promover uma educação mais relevante, atendendo às necessidades específicas do mundo adulto e ajudando-os a alcançar seus objetivos educacionais e pessoais.

O terceiro tema versa sobre “**tecnologias educacionais na EJA**”. A Docente de Inglês 3 trouxe a seguinte ponderação em sua carta à FFP/UERJ, “[...] *sugiro uma reflexão para todos nós: os cursos de formação de professores estão preparando seus alunos de graduação para atuarem em sala de aula com todas as exigências de uma sociedade moderna e digital?*” (Docente de Inglês 3).

Na contemporaneidade, considerando que muitos alunos/as ainda não têm acesso ao mundo digital e sequer têm habilidades tecnológicas, é indiscutível a necessidade de explorar o uso de computadores, *tablets* e celulares como recursos didáticos e, em muitos casos, promover o letramento digital com os estudantes da EJA e com os professores/professorandos que ainda não estão familiarizados com esses equipamentos.

Apesar da importância do digital na modernidade, as autoras Ana Luiza Amaral e Leonor Guerra (2022), no livro “Neurociência e Educação: olhando para o futuro da

aprendizagem”, endossam que é necessário estimular a escrita manual nas atividades educativas e afirmam que

Um conjunto de estudos neurocientíficos demonstram que a escrita manual, ou seja, o ato físico e tátil de mover o lápis ou a caneta, fornece mais estímulos e maior precisão para o cérebro capturar e recuperar informações do que a escrita digital, que envolve apenas o pressionamento de teclas (em computadores, tablets ou celulares). A caligrafia, comparada à digitação, requer maior quantidade de movimentos que geram maior ativação cerebral e leva os estudantes a estarem mais atentos e comprometidos, melhorando a comunicação escrita e a compreensão posterior da leitura (p. 167).

Independentemente desse contraponto pertinente, que reforça os benefícios da caligrafia e talvez coloque em dúvida a eficácia da modalidade semipresencial, é preciso esclarecer que, embora incentive o uso de celulares/computadores para acessar e estudar na plataforma e, que a partir de dezembro de 2023, o uso de *tablets* para as avaliações seja obrigatório, a Rede CEJA determinou que as questões discursivas continuarão sendo feitas em papel, reforçando, assim, o poder da escrita manual para o aprendizado.

É preciso pontuar também que em todos os fascículos da Rede CEJA existe uma orientação aos estudantes para que todas as respostas dos exercícios sejam feitas em um caderno ou folha de papel, reforçando, com isso, a relevância da escrita para a aprendizagem. Porém, a falta de letramento digital é um problema que precisa ser corrigido, tanto para os estudantes da escola básica, quanto para os professores/as.

Ao escrever sobre os desafios da integração curricular na EJA, Machado e Alves (2015, p. 23) afirmaram que

Trata-se de uma formação que não pode separar a atividade intelectual – aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais – da ação que os homens enquanto sujeitos históricos sociais realizam, em especial os educandos, e da realidade social em que se inserem. Eles possuem um amplo repertório de vida (saberes, culturas, memórias e identidades) que atribuem maior importância e significação ao conhecimento escolar quando associado à sua realidade e aos saberes produzidos ao longo de suas trajetórias de vida.

Um exemplo da urgência dessa discussão na formação inicial/continuada é a resistência ao digital que os estudantes mais velhos apresentam. Como já expressei, a aplicação de provas na Rede CEJA, a partir de dezembro de 2023, será por meio de *tablets*. No início do ano de 2023, alguns exemplares chegaram às Unidades para serem usados nas avaliações como estratégia de adaptação. Porém, como ainda não é obrigatório, os alunos/as adultos e idosos

preferem não experimentar esse novo estilo de avaliação e têm recusado o uso desse recurso digital.

Os níveis de alfabetização digital entre os adultos ainda são geralmente baixos em todo o mundo, especialmente entre as populações mais idosas e pessoas com experiência mínima com educação formal. À medida que ferramentas e métodos baseados em TI tornam-se importantes características da oferta e da didática, não só para a aprendizagem individual, mas também para processos de aprendizagem baseados em grupos, os programas de educação de adultos precisam abordar as desigualdades digitais relacionadas à idade (UNESCO, 2010, p. 82-83).

Como previu Markus Weininger (2008, p. 67), “O futuro profissional em aprendizagem de LE terá um letramento amplo (cultural, linguístico, tecnológico) e ele assumirá funções hoje distribuídas entre várias áreas profissionais [...]”. Assim, tem sido tarefa docente conscientizar os estudantes a serem ativos e responsáveis por sua própria aprendizagem, de modo que é necessário ensinar aos educandos e até professores/as mais velhos a ressignificarem o medo que têm do digital, pois essa superação trará benefícios para suas áreas pessoal e profissional.

A necessidade de ensinar aos docentes sobre a “**educação inclusiva na EJA**” foi outro tema relevante a ser trabalhado nos cursos de formação.

A Docente de Inglês 3 assim escreveu.

Atualmente, acredito que os cursos de formação de professores poderiam contemplar as reais adversidades que os futuros educadores encontrarão nas escolas, levando em consideração os diferentes formatos de ensino da Educação Básica, as demandas de uma sala de aula, principalmente em instituições públicas, os possíveis problemas sociais dos alunos, como fazer uma inclusão efetiva e fomentar as trocas de experiências com os profissionais atuantes nas escolas. (Docente de Inglês 3)

Nesse trecho, a Docente de Inglês 3 aborda a necessidade de os formadores ensinarem estratégias para lidar com a diversidade de alunos/as na EJA, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais. Sugere ainda o fomento da partilha entre professores/as dentro da escola para que essas dificuldades sejam minimizadas. As autoras Fernanda Bezerra e Lara Barboza (2019), que escreveram sobre os desafios do ensino de Inglês para alunos/as em processo de inclusão, relataram que

São diversas as deficiências e dificuldades de aprendizagem com as quais os educadores podem se deparar, e cada uma contém em si especificidades quanto às interações que podem ser desenvolvidas, o que exige uma maior atenção ao material

adaptado e recursos disponíveis, inclusos humanos, na unidade escolar. Desta maneira, pensando na língua e sua função interacional, o professor de língua estrangeira deve estar atento às formas de absorção de conteúdo de seus alunos, antes das confecções das atividades e planejamento de aulas (p. 88).

Essas autoras, além de discutirem os desafios do ensino de línguas estrangeiras para alunos/as em processo de inclusão, analisam a aplicabilidade da Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (Brasil, 2015), abordam as transformações necessárias no ambiente escolar para permitir que pessoas com deficiência alcancem todo o seu potencial, com foco no ensino de Inglês e ressaltam que “a construção dos significados na aprendizagem de uma língua envolve interações que se tornam possíveis por meio de três conhecimentos: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo, e conhecimento de organização textual [...]” (p. 85) e acrescentam ainda que

A aquisição dessas formas de conhecimento por alunos especiais perpassa os desafios comuns a todos alunos como a escolha de material didático adequado ao conhecimento que possuem da língua, o uso de recursos audiovisuais, o uso de atividades diversificadas em respeito às diferentes formas de inteligência que esses possuem, mas exige além disto, que o educador seja capaz de adaptar o conteúdo que estudam em comum em atividades que contemplem os limites de suas especialidades (Bezerra; Barboza, 2019, p. 85).

A Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (Brasil, 2015) reconhece a importância da educação inclusiva no ensino de línguas e destaca a necessidade de recursos adequados e suporte para alunos/as com deficiência. No entanto, ainda existem desafios que precisam ser enfrentados para garantir a implementação efetiva do ensino inclusivo de língua estrangeira, entre eles está o preparo adequado dos educadores, por meio de cursos de formação inicial/continuada.

Outro tema encontrado em uma carta à FFP/UERJ, cujo estudo é imprescindível nos cursos de formação foi a “**avaliação na EJA**”. O Docente de Inglês 2 trouxe um questionamento pertinente sobre notas e conceitos e o modo de avaliar. O trecho abaixo já foi discutido anteriormente, no item 3.2 para tratar do perfil de educador da EJA, porém este rico excerto é novamente trazido para tratar sobre a avaliação de pessoas jovens e adultas.

Mais que profissionais, devemos ser humanos. É sabido que notas e conceito não são garantia de nada. Quantos excelentes profissionais, em todas as áreas, já não se perderam por falta de incentivo e tornaram-se medíocres em sua área de atuação?!? Conheço alguns... Que a defasagem do tempo a qual o aluno do CEJA, em geral, é vítima não se torne um empecilho, mas uma mola propulsora! Mais que um educador,

o professor do CEJA é um aquele que dá asas e incentiva o voo. Que vejamos, cada vez mais, nossos alunos alçarem altos voos... (Docente de Inglês 2)

Desse modo, é fundamental discutir práticas de avaliação que sejam justas e relevantes para a aprendizagem dos alunos/as da EJA. Como aponta Haddad (2007), a avaliação acompanha as formas flexíveis de organização de currículos e valoriza o avanço de conceitos apreendidos pelos educandos. De acordo com o autor, passa a ser relevante a autoavaliação e o progresso do aluno/a em referência com o grupo.

Nesse viés, é importante esclarecer que o trabalho pedagógico, assim com o processo de avaliação não deve priorizar ‘o saber enciclopédico’, como aponta Oliveira (2007) e sim os saberes que favoreçam a consciência crítica. Diz a autora que “não se trata de reduzir conteúdos para ‘facilitar’, mas de adequar conteúdos a objetivos mais consistentes do que o da mera repetição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo da vida” (p. 98).

“**Abordagens Pedagógicas para a EJA**” é outro tema fundamental encontrado no material de pesquisa e que precisa estar presente nos cursos de formação. A Docente de Inglês 1, no trecho abaixo, que já foi discutido antes, retirado da carta à FFP/UERJ, relata como foi importante conhecer as fases do desenvolvimento humano e as metodologias de ensino para atuar com esse público. Assim ela escreveu:

Conhecer as fases de desenvolvimento humano e as metodologias de ensino da língua Inglesa auxiliaram-me na elaboração de material e para apresentar atividades diversificadas como jogos, músicas e vídeos com intuito de auxiliar no ensino/aprendizagem da Língua para o público da EJA. (Docente de Inglês 1)

Jamil Cury (Brasil, 2000 a) ao escrever as Diretrizes Curriculares para EJA tocou nesse assunto importante, ao afirmar que “[...] não se pode "infantilizar" a EJA no que se refere a métodos, conteúdos e processos” (p. 57). Acrescentou que

Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes (Brasil, 2000, p. 61).

Assim, faz-se necessário que os cursos de formação ensinem que para atuar na EJA é preciso explorar diferentes metodologias e estratégias de ensino que sejam adequadas para esse público, como aprendizagem contextualizada e respeito à bagagem cultural dos estudantes. A própria UNESCO (2010, p. 94), no Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, ressalta que “a educação de adultos de qualidade garante que as pedagogias partam do que os educandos já sabem, envolvendo-os plenamente na concepção dos processos de ensino e aprendizagem [...]”. Como endossam Couto e Filho (2019), professores/as de Língua Inglesa não devem seguir uma única forma de ensinar. “[...] A preocupação deve estar voltada para as funções, identidades e criatividade no uso do inglês em contextos socioculturais e linguísticos em todas as comunidades que o falam, bem como para a valorização do conhecimento do aluno” (p. 07).

Sendo assim, é fundamental que aos professores/as seja ensinada a gestão de sala de aula, ou seja, estratégias para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante para alunos/as jovens, adultos e idosos, incentivando à participação e ao respeito mútuo.

Contextualização Curricular é outro tema relevante para comentar com professores/as em formação. Em um trecho, transcrito a seguir, a Docente de Inglês 1 sugere que artigos que tenham sido resultados de pesquisas com a Educação de Jovens e Adultos sejam discutidos nos cursos de Licenciatura para que os novos profissionais não se assustem com as mesmas dificuldades. Com os estudos de artigos/dissertações/teses sobre a EJA, os graduandos poderão, inclusive, ter contato com novas abordagens de ensino de Inglês para atender com adequação a alunos/as dessa modalidade. Assim ela escreveu:

Acho importante sugerir a leitura de publicações, artigos e dissertações de profissionais que atuam na EJA com a Língua Inglesa para que eles conheçam esse segmento e tenham contato com sugestões de abordagens de ensino voltadas para esse público. (Docente de Inglês 1)

Professores/professorandos precisam estar cientes que na Educação de Jovens e Adultos é importante desenvolver um currículo que se relacione com a realidade e necessidades de alunos/as da EJA, tornando o aprendizado mais significativo. Renato Costa e Francinete dos Santos (2020), ao escreverem o artigo sobre “Reflexos de um processo de formação e autoformação na prática docente em EJA”, ressaltam que

Quando se propõe outra forma de colocar em evidência a aprendizagem de Jovens e Adultos, partindo das produções feitas por eles no chão da sala de aula, os sujeitos que a ela pertencem se sentem vivos e dinâmicos, participantes ativos do seu processo de conhecimento. Nesse sentido temos que ter em mente que as relações pedagógicas e as práticas curriculares são sempre dimensões de tensionamento de poder, mas que também (e sobretudo) são espaços de construção de relações e de negociação de saberes. Se conseguirmos estar conscientes dessas duas dimensões presentes na prática docente cotidiana, como uma vertente para a aprendizagem através de um conhecimento significativo para a sua vida, estaremos na direção da conquista de uma educação realmente transformadora (p. 110-111).

De fato, quando se pensa a formação voltada para professores/as da EJA é necessário levar em conta os sujeitos que fazem parte dessa modalidade e trazer à tona reflexões sobre assuntos ligados à prática docente.

De acordo com Arroyo (2017), é crucial redesenhar currículos que sejam tão flexíveis quanto as circunstâncias em que os estudantes se encontram. Estes currículos precisam ser adaptáveis e capazes de acomodar uma variedade de experiências e questionamentos que os estudantes trazem consigo. É urgente que os currículos da EJA coloquem ênfase nos conhecimentos relacionados aos domínios do trabalho informal e da sobrevivência. “Conhecimentos que esclareçam suas indagações, que lhes ajudem a entender-se como indivíduos e, sobretudo, como coletivos em percursos humanos tão precarizados” (p. 74). Dessa forma, sugere-se que estejam na pauta dos cursos de formação a flexibilidade e a contextualização do currículo da EJA.

“**Parcerias para a promoção da Formação Continuada**” foi tema presente na carta do Docente de Inglês 4, endereçada à Rede CEJA, já discutida no item 3.5. Assim ele escreveu:

Já que a Rede CEJA está sob a jurisdição da Secretaria de Ciência e Tecnologia por que não firmar uma parceria de capacitação com a Google, Microsoft, Intel, Cisco, etc. No que compete à SEEDUC por que não há parcerias com instituições de fomento à educação: universidades públicas, estrangeiras e privadas? (Docente de Inglês 4)

Por meio de questionamentos, o Docente de Inglês 4 traz à tona um assunto que autores como Nóvoa e Vieira (2017) vêm sinalizando há tempos. Professores/as sentem necessidade de atualização devido à demanda tecnológica que vem avançando rapidamente e porque, com o passar dos anos, precisam tomar conhecimento de novas abordagens educativas e serem induzidos à reflexão de suas ações pedagógicas para melhor atender seu público. Porém como ressaltam Nóvoa e Vieira (2017, p. 24),

É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma formação baseada na pesquisa e em parcerias entre escolas e instituições universitárias, se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação.

De fato, a formação continuada para o/a professor/a da EJA é imprescindível. Dalmon Vieira (2023, p. 1) ressalta que “os professores que atuam na modalidade precisam de uma formação adequada, de modo que conheçam quem são os sujeitos (educandos) do ensino, e as estratégias pedagógicas adequadas para contribuir com a formação crítica deles”. Esses assuntos são discutidos nos encontros formativos (CEJA em Cena, Jornada Pedagógica e Reuniões com docentes de Inglês), porém, apesar de a Rede CEJA ter em sua plataforma um espaço para a Formação Continuada de seus professores/as, os temas apontados acima por Vieira (2023) não aparecem em seus cursos no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Dessa forma, o estabelecimento de parcerias sinalizadas pelo Docente de Inglês 4 seria uma forma de minimizar as lacunas da formação inicial e de dar suporte aos docentes dessa modalidade.

O último tema encontrado, e não menos importante, é “**Políticas Públicas para a EJA**”. O Docente de Inglês 4 enfatizou a necessidade de o/a professor/a conhecer as legislações e políticas relacionadas à EJA, bem como entender como elas impactam o contexto educacional e a atuação do/a professor/a. Abaixo está parte de seu relato que já foi discutido anteriormente:

É sabido que em toda prática educativa subjazem pressupostos que norteiam as práticas docentes. Acredito que mais importante do que qualquer abordagem metodológica ou epistemológica (o que é conhecimento? como podemos adquiri-lo?) é explicitar as concepções políticas (quais são as formas de poder?) e axiológicas (que valores estão em jogo?) para o público-alvo da EJA. (Docente de Inglês 4)

Nesse viés, Arroyo (2017, p. 12) lembra que na formação de educadores para a EJA é necessário reconhecer que os estudantes dessa modalidade estão em processo de humanização-desumanização, dizendo que “cresce a consciência profissional, política, ética de que os alunos chegam às escolas em longos itinerários por justiça”. Esse autor ainda enfatiza que

Teimar em ver esse tempo escolar como suplência-reparação dos percursos escolares truncados teve em nossa história – e continua tendo, até nas Diretrizes Curriculares – uma função política perversa: ocultar a EJA como espaço social e político de coletivos de classe, raça, etnia, periferia, campo. Ocultar as classes fez e faz parte da luta de classes em que as políticas públicas e até as Diretrizes Curriculares enredam-se. Se algum traço esteve persistente no nosso sistema escolar – da educação da infância à universidade – foi o de ter reproduzido as hierarquias de classe, gênero, raça, etnia, as

hierarquias de homens-mulheres, negros-brancos, pobres-ricos, capital-trabalho. A EJA foi e é um dos níveis-espacos escolares onde essas hierarquias foram e são mais nítidas. Os personagens do fim do dia ou do início da noite que esperam nas filas de ônibus, indo ou voltando do trabalho, deixam expostas essas hierarquias tão marcantes de nosso sistema escolar e da perfeição com que este reproduz as hierarquias sociais, raciais, sexuais, espaciais. Que centralidade deverá ter o aprofundar e o entender dessas hierarquias nos currículos de formação dos educadores e dos educandos? Quem tem direito a entender essas hierarquias de classe, raça, espaço são aqueles que mais as padecem (Arroyo, 2017, p. 31).

Arroyo (2017) ainda ressalta que tomar ciência dos espaços que ocupam e do viver dos estudantes dessa modalidade expõem questões que precisam ser trabalhadas nos currículos de formação dos docentes, “revelam cartografias para entender a história da EJA não só nos espaços periféricos, mas na periferia do próprio sistema educacional, na periferia das políticas públicas” (p. 42). Em outras palavras, o currículo de formação de professores/as precisa priorizar as tensões políticas, sociais e educacionais que dificultam o acesso/permanência dos estudantes na EJA para que professores/as tenham a consciência dessas adversidades e possam ajudar educandos a se enxergarem como protagonistas desses percursos sociais e escolares para que, assim, encontrem sentido em continuar frequentando a EJA e possam alcançar a escolarização pretendida, ou seja, a (trans) formação.

Como lembra Almeida (2016, p. 06),

Assim, a EJA sem muitos espaços garantidos na formação inicial, e ainda considerando a relevância da formação continuada, pode encontrar um caminho possível na criação de espaços de formação continuada para o professor de EJA na própria escola, que estimule o debate, a socialização de boas práticas, discussão das dificuldades no processo ensino-aprendizagem de alunos jovens e adultos e a avaliação e estudo de materiais produzidos para e sobre a EJA (materiais didáticos e trabalhos de pesquisa). A disposição para o diálogo é a base para que possamos nos desvencilhar de princípios da escola regular e caminhar na construção de uma identidade profissional para a educação de jovens e Adultos- EJA.

Dessa forma, os temas listados acima como sugestões para compor a formação docente para atuar na EJA indicam uma direção para os formadores. A trajetória dessa modalidade, marcada pela secundarização em todos os níveis, quer seja das políticas públicas de EJA, da formação de seus educadores e até de seu público, chamado por Arroyo (2017) de “periféricos”, “passageiros da noite”, entre outros chamamentos que indicam a falta de prioridade desse público no campo político-social-educacional, evidenciam que a formação de educadores em nível de Graduação e de Pós-Graduação para a atuação na EJA é essencial.

Portanto, como visto, quer seja nas Licenciaturas, nos cursos de Pós-Graduação e/ou nos encontros pedagógicos dentro das escolas é importante incentivar a reflexão constante sobre a aprendizagem dos adultos; o conhecimento do público da EJA; tecnologias educacionais;

educação inclusiva; avaliação; abordagens pedagógicas; contextualização curricular; entre outros assuntos sugeridos pelos Docentes de Inglês, participantes desta pesquisa e, assim, promover a troca de experiências para que os professores/professorandos se sintam desafiados a uma prática docente que gere (trans)formação nos educandos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Aprenda a gostar, mas gostar mesmo, das coisas que deve fazer e das pessoas que o cercam. Em pouco tempo descobrirá que a vida é muito boa e que você é uma pessoa querida por todos
Rubem Alves

Esta tese procurou investigar a atuação docente de Inglês da Rede CEJA, a partir dos relatos de egressos/as da FFP/UERJ, a fim de contribuir com a formação docente de Língua Inglesa para a atuação na Educação de Jovens e Adultos. Com a leitura atenta de todo o material oriundo dos questionários, das entrevistas e das cartas aos formadores da FFP/UERJ e à Coordenação da Rede CEJA escritas pelos professores/as participantes desta pesquisa, que trabalham na Rede CEJA, foi possível perceber a necessidade do estudo da modalidade Educação de Jovens e Adultos nos cursos de formação e nos encontros pedagógicos promovidos pela Rede CEJA.

Por meio da abordagem metodológica da tematização de Fontoura (2011) foi feita a análise do material de pesquisa oriundo dos relatos dos professores/as participantes. A escrita, tanto das entrevistas quanto das cartas, foi o recurso escolhido visando estimular a reflexão tanto dos participantes, quanto dos destinatários. As cartas examinadas adquiriram o papel de instrumento de comunicação para aproximar ainda mais a escola básica (por meio dos relatos docentes) das instituições envolvidas (FFP/UERJ e Coordenação da Rede CEJA).

Antes de discutir os resultados, é preciso voltar às perguntas que motivaram esta pesquisa, a saber: Quais são os desafios enfrentados pelo/a professor/a de Inglês inserido na Rede CEJA, cuja modalidade é semipresencial e cujo ensino é voltado para o público da Educação de Jovens e Adultos? Quais foram as contribuições para o trabalho docente e para os processos formativos desses professores/as durante os cursos de formação na plataforma CEJA–Virtual e durante os cursos que eles buscaram por conta própria? Como a formação oferecida pela FFP/UERJ colaborou para o fazer pedagógico dos participantes da pesquisa com os alunos/as da Rede CEJA?

Os saberes/fazer docentes relatados nesta tese apontaram para uma perspectiva mais ativa dos professores/as na profissão. Percebemos que os docentes estabelecem interações com a escola, com seus colegas de profissão de outras Unidades e fazem intervenções no currículo proposto pela Rede ao oferecer as oficinas. Isso os coloca em uma posição de participantes

ativos nos processos de inovação curricular com a responsabilidade de questionar e refletir a própria prática pedagógica.

Como um dos objetivos específicos deste estudo foi o de descrever os processos formativos desses docentes, verificamos, a partir dos relatos, que esses percursos não foram/são estanques. Os escritos docentes demonstraram que a jornada formativa de professores/as participantes desta pesquisa é contínua, complexa e singular e se deu por meio da experiência, da reflexão na ação, da interação com colegas/estudantes, na participação em cursos formais e também pela escrita.

O movimento dialógico proposto neste texto, que evidenciou os escritos docentes conjugados a teóricos do campo da formação de professores, confirmou a ininterrupção dos processos no fazer-se professor/a cada vez mais consciente de sua incompletude, porque é reflexivo e sujeito às mudanças.

Compreendemos que a complexidade do processo formativo está na diversidade de pensamentos, ações/reflexões, diálogos que levam docentes a tomada de consciência do seu próprio processo de desenvolvimento pessoal/profissional/social, de forma a se apropriar dos conhecimentos aprendidos ao longo da carreira, levando-os a responder conscientemente às exigências do seu fazer pedagógico. Entendemos que não há um caminho pré-estabelecido para a maturidade pedagógica. Os percursos profissionais e formativos vivenciados pelos professores/as participantes e as dificuldades diversas que relataram evidenciaram que o desenvolvimento profissional docente extrapola a audiência em cursos formais, posto que a troca de experiências pedagógicas com colegas tem sido um recurso fundamental utilizado pelos Docentes de Inglês, egressos da FFP/UERJ.

Percebemos também que os processos formativos dos colaboradores desta pesquisa são singulares. Os relatos de suas trajetórias demonstraram que suas realidades de ensino são ímpares e, por isso, buscaram/buscam aperfeiçoamento e aconselhamento para o modo de ensinar e de resolver as dificuldades que encontraram/encontram pelo caminho.

Por meio da escrita proposta pelos procedimentos desta pesquisa (entrevistas e cartas) e com as reflexões advindas do ato de escrever, os Docentes de Inglês relataram que a colaboração neste estudo trouxe o benefício de refletir na ação e pretendem buscar o aprimoramento de suas atividades pedagógicas, a fim de oferecer conteúdo mais significativo para seus alunos/as da EJA. Ao escreverem seus processos formativos e compartilharem os seus saberes/fazer sobre a vivência na EJA semipresencial, os professores/as de Inglês da Rede CEJA, egressos da FFP/UERJ, que participaram desta pesquisa, ficaram em frente a um computador, como que dentro de uma caixa cercada com espelhos por todos os lados, e na qual

puderam olhar para si e para seus processos e, enquanto se viam, durante e por meio da escrita, puderam refletir e organizar seus pensamentos.

Uma das ações formativas que esta tese evidenciou foi a escrita docente, a qual precisa ser encorajada pelas instituições. Escrever o memorial de formação não é algo simples e fácil de fazer, entretanto, o autoconhecimento que vem desta atividade reflexiva colabora para o alcance da maturidade pedagógica. Registrar os processos formativos faz com que o/a professor/a reveja sua trajetória, identifique pontos fortes e fracos, se autovalorize e encontre relevância em seu fazer docente, o que pode levar a fortalecer toda a categoria do magistério, que assim como a EJA, tem sido secundarizada na sociedade. Defendemos, com isso, que a escrita docente é fundamental para a formação de um/a professor/a reflexivo/a e para a valorização da categoria do magistério.

O encorajamento pode extrapolar o registro dos processos formativos e desencadear em autorias docentes. Para isso, faz-se necessário que os formadores das instituições universitárias e escolares lancem o desafio a professores/as para que submetam relatos de experiências, frutos de atividades educativas bem-sucedidas, em revistas/seminários da área de educação, pois os saberes/fazeres docentes importam e esses conhecimentos preciosos precisam circular não só entre professores/as da EJA, assim como entre os licenciandos, demais professores/as da escola básica e formadores das instituições de ensino. Como visto, a escrita docente ativa as memórias das vivências educativas (com os educandos e com os colegas de trabalho) e traz sentido de valor e motivação para a trajetória profissional.

Destaca-se a colaboração da Rede CEJA na formação contínua de seus professores/as. Principalmente pela realização regular de seminários, como o "CEJA em Cena", "Jornada Pedagógica", e reuniões virtuais por disciplina, criando um ambiente propício e valioso para a troca de experiências e encorajamento mútuo, em ambiente virtual de aprendizagem. No entanto, uma lacuna foi identificada em relação ao curso de Formação Continuada oferecido por essa instituição na sua plataforma, que é a ausência de estudos sistemáticos sobre as particularidades da Educação de Jovens e Adultos.

Ressaltamos que o debate sobre as características da EJA é pauta presente nos seminários ofertados por essa instituição (CEJA em Cena, Jornada Pedagógica e reuniões de docentes de Inglês), porém reiteramos, fundamentados nas discussões desta pesquisa, que as especificidades dessa modalidade precisam compor pelo menos uma etapa da Formação Continuada que é oferecida na plataforma virtual da Rede CEJA, para que os/as professores/as possam conhecer os teóricos da EJA e as diretrizes que regem essa modalidade, e, assim, se apropriar desses conhecimentos.

Elencamos também, como um dos objetivos de pesquisa, o reconhecimento dos desafios que os Docentes de Inglês enfrentam ao atuarem na EJA semipresencial. Apesar das dificuldades relatadas, como ensinar Inglês a Pessoas com Deficiência em um contexto que seja de fato inclusivo, a necessidade de convencimento da importância do estudo da Língua Inglesa, entre outras de ordem tecnológica e estrutural, é possível afirmar que a atuação docente de Inglês nessa Rede está assentada na reflexão e na ação. Ressaltamos que essas dificuldades, discutidas no item 3.3 ('Os desafios do ensino de Inglês na EJA'), precisam estar presentes nos cursos de formação inicial/continuada, pois os licenciandos e os próprios professores/as da EJA podem aprender com esses docentes a transpor os obstáculos do ensino de Língua Inglesa por meio da troca de experiências com colegas da área, da reflexão sobre a prática docente, da escuta ativa dos educandos e da oferta de orientações e aulas coletivas que estejam em sintonia com a realidade do público dessa modalidade. Entendemos que debater sobre os desafios de ensinar Língua Inglesa promove autoconfiança nos docentes e provê a professores/as recursos para criar condições de facilitar a aprendizagem dos estudantes para assimilarem novos conhecimentos.

Ler os escritos dos participantes desta pesquisa ampliou a perspectiva em relação ao trabalho docente com essa modalidade, deixando claro o quanto são variados os desafios do trabalho por conta das experiências que cada professor/a vivencia e por conta da estrutura das Unidades em que os/as docentes estão lotados.

Os egressos da FFP/UERJ, que relataram suas vivências formativas nesse espaço, estão formados há duas décadas. É fato que, nesse intervalo, muitas mudanças estruturais, curriculares, entre outras, ocorreram nessa instituição de ensino superior, inclusive intuímos que o corpo docente deve ser outro em comparação com o final da década de 90/início de 2000 (época da formação dos colaboradores desta pesquisa). Apesar desse intervalo de vinte anos, o entrelaçamento entre os escritos dos Docentes de Inglês, que relataram suas memórias do tempo da faculdade, com os teóricos da área, discutido nesta tese, pode servir para oxigenar outras práticas educativas na FFP/UERJ e gerar redes educativas de (trans) formações para o campo da formação docente para a Educação de Jovens e Adultos.

Dentre as contribuições da FFP/UERJ para o trabalho com a EJA merecem destaque algumas iniciativas, tais como: a promoção da leitura das obras de Paulo Freire, pioneiro no ensino voltado para adultos; o engajamento dos professores-formadores por meio de publicação de livros e artigos que discutem a EJA; a realização regular de Seminários com egressos/as e a disponibilização de grupos de pesquisa focados nessa modalidade de ensino da Educação Básica. Tais esforços da FFP/UERJ enriquecem a formação docente para atuação na EJA e

resultam na produção e disseminação de conhecimentos que estimulam reflexões fundamentais para a melhoria das práticas educativas destinadas a esse público.

A matriz curricular do curso de Letras-Português/Inglês da FFP/UERJ foi trazida com o intuito de identificar o tema EJA nas ementas das disciplinas. Com isso, verificamos que há uma disciplina eletiva totalmente voltada para a EJA, porém, entendemos que existem algumas ações que a FFP/UERJ pode fazer para melhorar ainda mais a formação docente voltada para essa modalidade da Educação Básica, como por exemplo, a oferta semestral de mais turmas para a disciplina eletiva “Educação de Jovens e Adultos”, entre outras medidas, como a inserção do tema EJA nas ementas das disciplinas voltadas para a prática de ensino de Língua Inglesa. Ressaltamos que é essencial que a FFP/UERJ e as demais instituições de ensino superior atribuam importância às perspectivas dos egressos, considerando-as como uma fonte legítima de conhecimento para aprimorar a qualidade de seus programas acadêmicos.

Enfatizamos, a partir dos relatos dos colaboradores desta pesquisa, a necessidade de que os cursos de formação inicial/continuada incentivem a leitura de textos que abordem práticas bem-sucedidas de ensino de Inglês nessa modalidade e diretrizes que regem a EJA, pois isso permitirá que eles recebam suporte adequado para lidar com esse público diversificado. Quando as instituições criam oportunidades para o compartilhamento de conhecimentos e experiências, os docentes podem enriquecer suas abordagens educacionais e adaptá-las de maneira mais eficaz às necessidades de seus alunos/as. Isso contribuirá também para que se sintam motivados a adotarem práticas docentes que genuinamente inspirem transformações nos educandos, promovendo mudanças positivas em suas realidades e, conseqüentemente, na sociedade como um todo.

Os diálogos epistemológicos presentes nesta pesquisa (entre os docentes participantes e os teóricos do campo da formação) demonstraram o quão fundamental é trabalhar, nos cursos de formação inicial/continuada, a diversidade de conhecimentos dos educandos da EJA e a valorização das visões de mundo dos estudantes dessa modalidade.

Como visto ao longo da pesquisa, isso evita a infantilização da abordagem de ensino e permite a adaptação da linguagem e de materiais de acordo com a faixa etária e as necessidades individuais dos educandos. É essencial também discutir as características fundamentais do perfil profissional de um educador para a EJA, que, por precisar estar atento aos comportamentos de alunos/as e demonstrar empatia na compreensão das dificuldades sociais que educandos enfrentam, caracteriza-se como um facilitador da aprendizagem e um encorajador da autonomia e da responsabilidade discente.

Outra pauta que precisa ser discutida entre os licenciandos e os professores/as da EJA é a juvenilização cada vez mais presente nessa modalidade, que tem feito docentes repensarem as práticas pedagógicas para atender com diligência ao público de adolescentes, jovens, adultos e idosos que chegam às Unidades.

As discussões feitas nesta tese que englobam o trabalho docente de Inglês, na Educação de Jovens e Adultos, na modalidade semipresencial, ressaltam que o modo de ensinar (por meio de orientações individualizadas e das oficinas - aulas coletivas) e o horário flexível ofertado pela Rede CEJA são pontos que afirmam o potencial dessa modalidade semipresencial e que exige do/a professor/a o entendimento de que cada aluno/a é um indivíduo com subjetividades próprias, cujas diferenças precisam ser consideradas no atendimento individual e no planejamento das oficinas.

Esta tese foi escrita com a esperança de que não só a FFP/UERJ e a Rede CEJA se comprometam ainda mais no preparo de docentes para a atuação na EJA, mas que outras redes de ensino e universidades que formam professores/as possam tratar o tema Educação de Jovens e Adultos com a responsabilidade e o respeito que a modalidade exige, pois, parafraseando a citação de Rubem Alves, epígrafe deste capítulo, é preciso gostar muito das pessoas e do trabalho que se faz com/para elas, pois só assim o/a professor/a verá a utilidade de seus feitos e sentirá a recíproca do trabalho afetuoso empenhado. Porém, mesmo que não sinta o retorno afetivo fruto de seu fazer pedagógico com os estudantes, o/a professor/a que gosta de gente e gosta do que faz terá o entendimento de que tem feito um trabalho consciente dentro de suas possibilidades.

Esta pesquisa deixou evidente que o valor da EJA está nos esforços dos sujeitos que a compõe. Está em seus educadores que se empenham em compreender as realidades dos educandos e oferecem conteúdos significativos que promovem (trans) formação. Está também em seus estudantes, comprometidos com sua própria formação, apesar das dificuldades que passam. Assim, ao se matricularem em uma Unidade escolar, os educandos da EJA já deram o primeiro passo, agora precisam de professores/as capacitados/as que possam compreendê-los, ter ciência de suas trajetórias e direcionar as rotas dos novos conhecimentos para que façam escolhas responsáveis.

Ao finalizar a escrita desta tese, é possível perceber brechas que precisam ser investigadas. Certamente, outros estudos precisam ser feitos para dar ainda mais evidência a essa Rede de ensino que tem realizado os sonhos de milhares de pessoas jovens, adultas e idosas por meio do trabalho realizado por professores/as e gestores responsáveis e comprometidos com a (trans) formação social.

Uma linha de investigação futura possível que será muito proveitosa é conhecer a perspectiva estudantil sobre o ensino-aprendizagem de Inglês na Rede CEJA, que não foi abordada nesta pesquisa, pois o projeto inicial foi todo voltado para o trabalho dos/as professores/as de Inglês da EJA semipresencial por meio dos seus docentes, egressos da FFP/UERJ. Dar ênfase à visão do educando combina com a concepção libertadora da EJA e fortalecerá os estudos dessa modalidade. Além disso, ler os depoimentos dos estudantes sobre como eles percebem o Inglês na Rede CEJA poderá direcionar com mais eficiência o modo de ensinar para esse público. Outra pesquisa potente que poderá ser feita com essa modalidade semipresencial é relativa ao material de Inglês da Rede CEJA. A análise dos fascículos e a observação das aulas dos Docentes de Inglês da EJA semipresencial poderão servir para delinear a abordagem pedagógica predominante e verificar a eficiência do material para o estudo autônomo, requerido nessa modalidade.

De forma alguma pretende-se dar um enfoque conclusivo a este assunto, já que, como foi demonstrado, essa modalidade semipresencial da EJA necessita de mais visibilidade nas pesquisas e nos cursos de formação. A EJA, de modo geral, requer o comprometimento dos sujeitos que trabalham com esse público e daqueles que atuam na formação de seus professores/as para essa modalidade. Acreditamos que esta tese pode trazer movimentos que aprofundem a reflexão sobre como implementar/multiplicar o tema EJA nos espaços formativos. Portanto, defendemos a urgência em debater as peculiaridades da EJA nos ambientes de formação, a fim de melhor preparar os (futuros) professores/as para o trabalho com essa modalidade da Educação Básica.

Com esta pesquisa finalizada, sobre a Língua Inglesa nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), que descreveu os processos formativos dos professores/as participantes e demonstrou os desafios do sistema semipresencial a partir dos relatos de egressos de Letras-Português/Inglês, da FFP/UERJ, é possível (re) afirmar a relevância dos escritos docentes para a formação docente de Inglês para a EJA e ressaltamos a tese aqui defendida que “um/a professor/a gera outro/a professor/a”, cuja afirmação, quando direcionada para os professores/as de Inglês da Rede CEJA, requer o entendimento de que as interações docentes, feitas nos grupos de discussões; nos cursos de formação; em reuniões pedagógicas; ou em conversas informais para troca de experiências; entre outras vivências como a circulação da escrita docente (memorial de formação/ relatos de atividades bem-sucedidas), todas essas iniciativas contribuem para o aperfeiçoamento do fazer/saber docente, que leva à maturidade pedagógica. Especialmente, porque o trabalho docente de Inglês nesta modalidade de ensino semipresencial da EJA requer do/a professor/a o conhecimento do perfil de estudante com quem

trabalha, o domínio da Língua Inglesa (conteúdos dos oito módulos do Ensino Fundamental II, dos sete módulos do Médio e dos conteúdos novos da área de Linguagens e suas tecnologias, propostos pelas novas disciplinas da BNCC), saber contextualizar o ensino e incentivar a autonomia do estudante, entre outros atributos, que podem ser encontrados não só nos professores/as da Rede CEJA, como também em outros docentes de Língua Inglesa que são comprometidos com o ensino de jovens, adultos e idosos.

Portanto, temos consciência de que as mudanças ocorrem a partir de pequenos movimentos e estes requerem tempo e são resultados de processos de construção. No entanto, é crucial ressaltar que devemos continuar incentivando diálogos e parcerias entre a escola básica e a universidade, pois essas ações hão de nutrir pensamentos que nos façam chegar cada vez mais perto do alvo que é formar professores com o compromisso e a responsabilidade que a profissão docente e a EJA exigem.

Sendo assim, nos cursos de formação, torna-se imperativo estimular a escrita docente para posterior publicação, divulgação e discussão em grupos, pois essas práticas formativas (escrita docente/discussão em grupo) procedentes de questões legítimas que permeiam os saberes/fazeres docentes da Educação de Jovens e Adultos podem amenizar os desafios enfrentados dentro das Unidades escolares. A escrita docente e as trocas de experiências geram professores mais reflexivos, capazes de contextualizar os conteúdos, que precisam ser compartilhados com os estudantes, e são recursos potentes para o desenvolvimento profissional contínuo e para a valorização da prática docente.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re) significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagogia em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

ABREU, Kátia; ROSA, Maria Carlota. **A alfabetização de idosos: um tema urgente no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

ABRUCIO, Fernando Luiz (coordenação). **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. São Paulo: Moderna, 2016.

ALMEIDA, Adriana de. Os desafios à formação de professores da Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende de; CARREIRO, Heloisa Josiele Santos (orgs). **VI Seminário Vozes da Educação 20 anos: memórias, políticas e formação docente**, 2016. - 1. ed. - São Gonçalo, RJ: UERJ, Faculdade de Formação de Professores, pdf, 2016, p.10. *E-book*. Disponível em: <<https://s3.amazonaws.com/congresso-vozes/UERJ-VOZES-2016/Eixo-1/CO/ADRIANA-DE-ALMEIDA.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2000.

ALVES, Nilda. Sobre as redes educativas que formamos e que nos formam. In Alves, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas – memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje**. S. Paulo: Cortez, p.113-131, 2019.

AMARAL, Ana Luiza Neiva; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem**. Serviço Social da Indústria. Brasília: SESI/DN, 2022. 290 p.

AMORIM, Filipi Vieira; CALLONI, Humberto. Sobre o conceito de amorosidade em Paulo Freire. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 380-392, maio/ago. 2017.

ANDRÉ, Marli. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, Helena Amaral & SILVA, Marco (orgs). **Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro2.html>>.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 54, p. 203-219, out./dez. 2014. Editora UFPR.

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

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 19-50, 2007.

AZEVEDO, Fernando de [*et al.*]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. (Coleção Educadores). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p.

BARCELOS, Luciana Bandeira. **Diagnóstico de um Centro de Estudos Supletivos na cidade do Rio de Janeiro: o que é qualidade na educação de jovens e adultos?** Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2013. 196f

BARCELOS, Luciana Bandeira. O Que é Qualidade na Educação de Jovens e Adultos? **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 487-509, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 03 jun. 2023.

BARCELOS, Luciana Bandeira. Dimensões históricas, sociais e políticas da EJA: o âmbito legal: um olhar sobre o passado e o presente. In: MEDEIROS, Cecília Correa de; GASPARELLO, Arlette; BARBOSA, Jorge Luiz. **Educação de Jovens, Adultos e Idosos na diversidade: saberes, sujeitos e práticas**. Niterói, Rio de Janeiro: UFF/ Cead, p. 45-70, 2015.

BARROS, A. C.; GOMES, G. V. A. Reflexões sobre o ensino de Língua Inglesa na EJA: Interdisciplinaridade e heterogeneidade. **Anais, V Seminário Nacional Formação de educadores de jovens e adultos. Faculdade de Educação - SP**, Campinas: Unicamp, 13 a 15 maio, 2015.

BEZERRA, Fernanda Moura; BARBOZA, Lara Suênia Santa Cruz. Desafios do ensino de língua estrangeira para alunos em processo de inclusão. **Anais eletrônicos do V Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa VOL. 5**, p.77-90, 2019 | ISSN: 2236-2061 – 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019 SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-Formação (Auto)Biográfica: Reflexões sobre a Narrativa Oral como Fonte e a Compreensão Cênica como Caminho de Análise. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva. **Pesquisa (Auto)Biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014, p. 79-95.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB n. 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 10 maio 2000 a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000 b.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília, DF: Casa Civil-Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, Resolução n.3, de 15 de junho de 2010. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.** Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei número 13.146, 6 de julho de 2015.

BRASIL, **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 19 ago 23.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Resolução CNE/CP 4/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 120 a 122. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Publicado em: 29/10/2020 | Edição: 208 | Seção: 1 | Página: 103.

CANTALINO, Jussara Fernandes. **O percurso formativo do professor de Inglês sob o olhar do desenvolvimento profissional docente.** Dissertação - Universidade Metodista de Piracicaba, 2020. 101 fls.

CARA, Daniel. Contra à barbárie, o direito à Educação. In: CASSIO, Fernando (organizador). **Educação contra a barbárie** [livro eletrônico]: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019, p.21 -28.

CARLOS, Lúcia Cardoso; PEREIRA, Maria de Fátima Carneiro Ribeiro. A escrita como dispositivo de formação em educação. **Cadernos de Educação.** FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [39]: 175 - 192, maio/agosto 2011.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p.211-226.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de Línguas Estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, Vilson José. (org.) **O Professor de Línguas Estrangeiras**: construindo a profissão. 2ª Edição. Pelotas: EDUCAT, 2008, p.23-44.

CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis; CURRIE, Karen Lois; OLIVEIRA, Edna Castro. Formação inicial e continuada de professores de inglês em uma perspectiva includente: entrelaçando histórias, vidas e experiências. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. Vol. 6, 2018, p.151-169.

CHAMON, Magda. O instituído e o instituinte nos cursos de formação de professores: desafios da contemporaneidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 71-80, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

COSTA, Renato Pontes; SANTOS, Francinete Nascimento dos. Reflexos de um processo de formação e autoformação na prática docente em EJA. **Revista Digital Formação em Diálogo**, v. 3, p. 104-111, 2020.

COUTO, Leda Regina de Jesus; FILHO, Agnaldo Pedro Santos. A identidade do aluno da EJA e a formação do educador de Língua Inglesa. In: **Anais do VI Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos**. Salvador (BA) Universidade do Estado da Bahia, 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/VIALFAeEJA/189604-A-IDENTIDADE-DO-ALUNO-DA-EJA-E-A-FORMACAO-DO-EDUCADOR-DE-LINGUA-INGLESA>>. Acesso em: 07 ago. 2023.

CUNHA, António Camilo. **Ser professor**: bases de uma sistematização teórica. Chapecó: Argos, 2015.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Coleção Pesquisa autobiográfica – Educação. Natal, RN: EDUFRN, 2012, 155p.

DI PIERRO, Maria Clara. A Atualidade das Políticas de EJA. In: CORTI, Ana Paula; CÁSSIO, Fernando; STOCO, Sergio (orgs). **Escola pública**: práticas e pesquisas em educação. Santo André, SP : Editora UFABC, 2023. Capítulo 13, p.163-171.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. (E-book.)

FARDILHA, Luís. Apresentação - As linhas e as letras: epistolografia e memória da cultura escrita. **Revista Cultura, Espaço & Memória**. CEM nº 8, p.7-12, 2017.

FARIAS, Adriana Medeiros; ASSIS, Mayara Cristina de Assis. A Educação de Jovens e Adultos na pauta da formação inicial docente. **Anais do VI Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), V Seminário Nacional do PIBID, Encontro Nacional de Coordenadores do PIBID**. Curitiba, Paraná. 14, 15 e 16 de dezembro de 2016. V. 1, 2016.

FERNANDES, Gláucia Braga Ladeira. **Universidade e inserção profissional: um estudo de egressos das Licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.** Dissertação. (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades sociais). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

FILHO, Alcides Alves de Souza; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação.** Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 718-737, jul./set. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/4b8tWfCRNXmBxCt8CzC3chQ/#>>. Acesso em: 09 fev. 23.

FONTOURA, Helena Amaral da. Meu nome é professor/a: sobre aprender a docência e identidades. **Revista de Educação Pública**, v. 28, p. 297-310, 2019.

FONTOURA, Helena Amaral da. (Organizadora). **Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas.** Niterói: Intertexto, 183 p, 2016.

FONTOURA, Helena Amaral da. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.) **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa.** Niterói: Intertexto, pp. 61-82, 2011 a.

FONTOURA, Helena Amaral da. Residência pedagógica: investigação-ação com professores egressos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. **Revista de Educação Pública** [online]. ISSN 2238-2097. vol.20, n.43, pp.307-322, 2011 b.

FONTOURA, Helena. A.; BRAGANÇA, Inês F.S.; GASPARELLO, Vânia M. Residência Pedagógica: experiências em formação com egressos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. In: FONTOURA, H. A.; TAVARES, Maria Tereza Goudard. (Orgs.). **Trabalho docente: experiências formativas e inserção profissional.** 1ed.Niterói: Intertexto, 2013, v. 8, p. 1-16.

FONTOURA, Helena Amaral da; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Conversações sobre formação docente e o papel de professores e professoras em tempos de incerteza. In: FONTOURA, H. A.; TAVARES, Maria Tereza Goudard (organizadoras). **Processos formativos em tempos de incertezas.** Livro 7. Niterói: Intertexto, 2020.

FONTOURA, Helena Amaral da; TAVARES, Maria Tereza Goudard. (Orgs.). **Trabalho docente: experiências formativas e inserção profissional.** 1ed.Niterói: Intertexto, 2013, v. 8.

FONTOURA, H. A.; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Mestres ignorantes e outros olhares em um mundo nem sempre redondo. In: Anelice Ribetto. (Org.). **Professores formados na FFP/UERJ e inclusão: entre políticas, práticas e poéticas.** 1ed.Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, v. 1, p. 8-12.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** [recurso eletrônico]. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não.** São Paulo: Olho D'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREITAS, Marinaide; MARINHO, Paulo. A cultura escolar da/na EJA – contributos para compreender e repensar as ações cotidianas dos professores. In: PAIVA, Jane (org). **Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos**. [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019. Pesquisa em educação/Educação ao longo da vida series. SciELO - EDUERJ. Edição do Kindle.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Ghubras, 2003.

GASTAUD, Carla; COSTA, Bruna Frio. Apontamentos sobre Cultura Escrita e Práticas Epistolares. **Revista Cultura, Espaço & Memória. CEM** n° 8, p.13-23, 2017.

GATTI, Bernadete A. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: GATTI, Bernadete A. (organizadora). **O trabalho docente** [livro eletrônico]: avaliação, valorização, controvérsias. (Coleção formação de professores) 1.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019, 351 p.

GOULARTE, Amanda. Educação Inclusiva e o Ensino de Inglês: Entenda a diferença entre Educação Inclusiva e Educação especial, conheça sua importância, princípios e veja como ensinar inglês de forma inclusiva. **Blog Flexge**. 16 março 2022. Disponível em: <<https://blog.flexge.com/educacao-inclusiva-ensino-ingles/>>. Acesso em: 01 fev. 2023.

GOV.BR. Professoras são 79% da docência de Educação Básica no Brasil. Mulheres predominam em todas as etapas. Na educação infantil, elas são praticamente a totalidade de quem educa. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep**. Publicado em: 07/03/2023 21h01. Colaboradores: Assessoria de Comunicação Social do Inep. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>>. Acesso em: 22 jun. 23.

HADDAD, S. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In: **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/por-uma-nova-cultura-na-educacao-de-jovens-e-adultos-um-balanco-de-experiencias-de>>. Acesso em: 10 jul. 23.

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende; REZENDE, Valéria Moreira; PEDROSA, Neide Borges; ANDRADE, Fernanda Borges de; SILVA, Norma Lúcia da. Percepções dos professores sobre as condições do trabalho docente. In: PIMENTA, Jussara Santos; PACÍFICO, Juracy Machado;

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; BUENO, José Lucas Pedreira (orgs). **Docência, formação e práticas pedagógicas**: experiências e pesquisas. Recurso digital (Edição do Kindle). 1. ed. - Jundiá [SP]: Paco, 2019.

JOSSO, Marie-Christine. Meu herbarium: narrativas de experiências vivenciadas com o Reino vegetal. In: **IX Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica**, UnB – Brasília – 21 a 24 de setembro de 2020. Anais IX CIPA – ISSN 2178-0676.

JOSSO, Marie-Christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB. **Poiésis** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v.11, n. 19, p. 40 - 57, Jan/Jun. 2017. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/index>>.

KOHLRAUSCH, R., ZUCCHI, V. Apresentação: Gênero epistolar. **Letrônica**. Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS. Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 148-155, jan.-jun. 2015.

LIMA, Renata de Cassia Oliveira de; SILVA, Queiti Cristina Pereira da. Formação docente e autoria: relatando experiências. In: SILVA, Fabrício Oliveira da; MOTA, Charles Maycon de Almeida (organizadores). **Formação de professores/as na Educação Básica**. Coletânea Profissão Docente na Educação Básica – volume III [recurso eletrônico] – 1.ed. - Curitiba: Brazil Publishing, 2021, p.60-75.

LIMA, Rodrigo Rocha; AUGUSTINHO, Elizabeth. A percepção dos professores da educação de jovens e adultos sobre a formação continuada: um estudo de caso. **E-Mosaicos**, [S.l.], v. 12, n. 29, p. e-58168, jun. 2023. ISSN 2316-9303. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/58168>>. Acesso em: 21 jul. 2023. Doi: <<https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2023.58168>>.

LOPES, Giovana Cerqueira. LINO, Lucília Augusta. Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial no contexto da educação inclusiva: confluências. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 05, Vol. 03, pp. 46- 72. Maio de 2021. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inclusiva-confluencias>>. Acesso em: 04 fev. 2023.

MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**, a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Maria Margarida; ALVES, Miriam Fábila. Educação de Jovens e Adultos. In: SILVA, Monica Ribeiro da; GARCIA; Sandra Regina Oliveira (Org.). **Formação de Professores do Ensino Médio**: modalidades. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino

Médio. Revisão: Eloise Medice Colontonio – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2015 (p.18-29).

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARTINS, Vivian; BAPTISTA, Adriana. A afetividade na Educação Online: percursos e possibilidades. **EaD em FOCO**, v.8, n. 1: e639, 2018. doi: <<http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v8i1.639>>.

MEDEIROS, Leticia Miranda. **Processos formativos de docentes de Inglês que trabalham na Educação de Jovens e Adultos: estudo com egressos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. 2017. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

MEDEIROS, Leticia Miranda. Cola telepática. In: LOBO, Thamy; GUIMARÃES; MIGON, Daniele (org.). **Outros contos da escola**. Rio de Janeiro, Ed. Dos Autores, 2022 a.

MEDEIROS, Leticia Miranda. Oficinas na Rede CEJA. In: **Jornal Eletrônico Redes Educativas e Currículos Locais**; Sessão: “Políticas Curriculares e Projetos Educacionais”. 17 out. 2022 b. Disponível em: <http://lab-eduimagem.pro.br/jornais/redes_cvs/atual/ano9_ed36/politicas_curriculares.html>. Acesso em: 21 dez. 2022.

MEDEIROS, Leticia Miranda. Cartas a professoras e professores que nos marcaram. In: FONTOURA, H.A. (organizadora) **Escritas de professores e professoras em formação: movimentos construtivos da docência**. Coleção “Escritas de Professores”. Niterói: Intertexto. 2022c, p.205-206.

MEDEIROS, Leticia Miranda; FONTOURA, Helena Amaral da. Contribuições da Faculdade de Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos. **Revista: Cadernos de Pesquisa: Pensamento educacional**, Curitiba, v. 14, n. 37, P.172-189, maio/ago. 2019.

MEDEIROS, Leticia Miranda; FONTOURA, Helena Amaral da. Formação continuada de professores de Língua Inglesa: análise de um relato. **Revista Eletrônica Pesquisaeduca**. Volume 10, n.21, p.448-457, maio-agosto, 2018.

MUYLAERT, Camila Junqueira; JR, Vicente Sarubbi; GALLO, Paulo Rogério; NETO, Modesto Leite Rolim; REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista Escola Enfermagem**. São Paulo: USP. 2014; 48 (Esp2):193-199. Disponível em: <www.ee.usp.br/reeusp/>. Acesso em: 24 ago. 22.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MONTEIRO, Benedito da Silva; MONTEIRO, Eliane Silva. **A importância da metodologia do lúdico na EJA no processo de ensino e aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso. Tomé-Açu: UFRA, 2015. 40 f.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Desenvolvimento profissional docente: experiências e aprendizagens na/da docência dos anos iniciais. In: PIMENTA, Jussara Santos; PACÍFICO, Juracy Machado; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; BUENO, José Lucas Pedreira (orgs). **Docência, formação e práticas pedagógicas: experiências e pesquisas**. Recurso digital (Edição do Kindle). 1. ed. - Jundiaí [SP]: Paco, 2019.

MORAES, Marilei Schackow; CUNHA, Silmara dos Santos da; VOIGT, Jane Mery Richter. Onde está a Educação de Jovens e Adultos na BNCC? In: **V COLBEDUCA** – Colóquio Luso-Brasileiro de Educação, Joinville/SC, Brasil. p.1-15, 29 e 30 de outubro de 2019. Disponível em: <<https://www.studocu.com/pt-br/document/faculdade-pitagoras/contabilidade-avancada/17236-texto-do-artigo-59838-1-10-202003-19-convertido/17802959>>. Acesso em: 11 fev. 2023.

MORAN, José Manuel. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: lições do coronavírus**. 1ª.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria; ROMÃO-DIAS, Daniela e DI LUCCIO, Flávia. Uso de Entrevistas *On-line* no Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 22(1), p. 36-43, 2009.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. Prefácio. In: GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019, 351 p.

NOVO, Lais Lemos Silva. **Resgate das memórias dos sujeitos da EJA através da leitura de escritores do cânone literário**. 2017. 240 f. Dissertação (Mestrado profissional em Práticas de Educação Básica) - Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2017.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação - II** ^a Série, Número 3, p.13-22, 2015. Disponível em: <<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83/82>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa, 2009.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra - Livro. Sindicato dos Professores de São Paulo: SINPRO-SP, São Paulo, 2007.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara (colaboradora). **Escolas e professores - Proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de Professores. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49, jan./jun.2017.

OLIVEIRA, Flávia Cristina Martins de. Representações de estagiários sobre a prática pedagógica de língua inglesa. In: SILVA, Fabrício Oliveira da; MOTA, Charles Maycon de Almeida (organizadores). **Formação de professores/as na Educação Básica**. Coletânea Profissão Docente na Educação Básica – volume III [recurso eletrônico] – 1.ed. - Curitiba: Brazil Publishing, 2021, p.1029-1039.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Curitiba, UFPR: **Educar**, n.29, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, Kalyanne Pereira de; NEVES, Silvano Conceição; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. O lugar da EJA no currículo dos cursos de Licenciatura dos Campi VI e XII da UNEB. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 2274-2285, 2017.

OLIVEIRA, Paloma Rezende de. A formação e a profissão docente: contribuições de uma análise social e histórica. In: PIMENTA, Jussara Santos; PACÍFICO, Juracy Machado; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; BUENO, José Lucas Pedreira (Organizadores.). **Docência, formação e práticas pedagógicas: experiências e pesquisas**. 1. ed. Jundiaí [SP]: Paco, 2019, p.24-40. Recurso digital. Edição do Kindle.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de; SOUSA, Sandra Zákia. Curso de Pedagogia FEUSP – perfil dos ingressantes, trajetória acadêmica e destino profissional dos formandos. **Avaliação**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 61-71, 1998.

PAIVA, Jane (org). **Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos**. [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019. Pesquisa em educação/Educação ao longo da vida series. SciELO - EDUERJ. Edição do Kindle.

PAIVA, Jane. De memória em memória: trançando histórias na educação de jovens e adultos. In: PAIVA, Jane (org). **Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos**. [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019. Pesquisa em educação/Educação ao longo da vida series. SciELO - EDUERJ. Edição do Kindle.

PAIVA, Rosa Maria Garcia Monaco. **O Centro de Estudos Supletivos de Niterói: uma proposta de Educação para jovens e adultos (1976-1986)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 141fls. São Gonçalo, 2017.

PERRENOUD, Phillipe. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

PESSOA, E.H.M; OLIVEIRA, F.C.; RIBEIRO; G.L.C; FONTOURA, H.A (Organizadoras). **V Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais. IV Seminários de Egressos: Trabalhos apresentados**, Niterói: Intertexto: 2021.

PINHEIRO, Laís Lemos Novo. Formação de Professores e Grupos de Pesquisa: Tempo de Travessia - o caminho se faz caminhando. In: FONTOURA, H.A. (organizadora) **Escritas de professores e professoras em formação: movimentos construtivos da docência**. Coleção “Escritas de Professores”. Niterói: Intertexto: 2022, p.75-82.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Verdades e mentiras sobre o financiamento da educação. In: CASSIO, Fernando (organizador). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019, p.57-64. Edição do Kindle.

PORCARO, Rosa Cristina. Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 25, p. 39-57, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71521708003>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

PRADO, Guilherme Val Toledo; SOLIGO, Rosaura; SIMAS, Vanessa França. Pesquisa narrativa em três dimensões. In: **VI CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica – Modos de Viver, Narrar e Guardar**. 2014: Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2014/11/toledo-soligo-simas-pesquisa-narrativa-em-trc3aas-dimensc3b5es.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

REPOLÊS, Maria Catarina Paiva; ARAÚJO, Márcia Basília de. Ressignificação do ensino da língua inglesa em uma instituição de educação de jovens e adultos. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação, edição internacional III Congresso Ibero – americano sobre violências nas escolas**. Curitiba: PUC do Paraná, p.10752–10762, 06 a 09 de outubro de 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/667_710.pdf>. Acesso em: 26 set. 2016.

RIBAS, Fernanda Costa. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do Letramento Crítico. **Domínios de Lingu@gem | Uberlândia | Vol. 12, n. 3 | jul. - set. p. 1784-1824**, 2018.

RIBAS, Fernanda Costa. Formação de professores de língua inglesa a distância: atividades de reflexão em fóruns de discussão. **Fórum Linguistic.**, Florianópolis, v.13, n.1, p.1037 - 1054, jan./mar.2016.

RIBEIRO, Sinara Bomfim. O ensino da Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos: fatores que contribuem para o ensino e a aprendizagem em tempos de pandemia da Covid -19. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 8, n. 12, p. 1-12, maio, 2021.

SANTOS, Alessandra Rodrigues; ANTUNES, Angela Biz; DI PIERRO, Maria Clara; JR. Roberto Catelli; COUTO, Sonia. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. Dossiê- EJA. MANSUTTI, Maria Amabile Mansutti (coordenação). Realização: Ação educativa; Cenpec; Instituto Paulo Freire. Iniciativa: Movimento pela Base: setembro 2022. 68p. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 23.

SANTOS, Jaciara de Oliveira Sant Anna; BARRETO, Andréia Cristina Freitas; SANTOS, Marcolino Sampaio dos. A lacuna da educação de jovens e adultos no currículo dos cursos de licenciatura em letras vernáculas dos campi XVIII e XX da UNEB. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v.6, n.11, p. 84419-84424, nov.2020.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. **O Letramento Crítico na Educação de Jovens e Adultos da rede estadual a partir de atividades com canções e outros textos multimodais em Língua Inglesa**. 2017. 182f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) - Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2017.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, jan./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421>>. Acesso em: 15 maio 2021.

SILVA, Amanda Chaves Alves da. **CEJA: educação à distância na modalidade semipresencial, suas dificuldades e estratégias de ensino**. 2017. 94F. Dissertação (Mestrado em Matemática) -- Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Centro de Ciência e Tecnologia. Laboratório de Ciências Matemáticas. Campos dos Goytacazes, 2017.

SILVA, Tâmara Fonseca da; DANTAS, Tânia Regina; AMORIM, Antônio. Ser professor da Educação de Jovens e Adultos: a formação docente na concepção freireana. **Revista Cocar** V. 13. N.26. Maio/Ago./2019. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index/>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

SIQUEIRA, Caroline de. **Gênero epistolar e marcas linguísticas de polidez em cartas institucionais: um estudo de caso sincrônico e diacrônico**. 2013. 113f. Dissertação. (Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade) - Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2013.

SIQUEIRA, Domingos Sávio; BORGES, Monica Veloso. O estágio supervisionado de língua inglesa à luz da Linguística Aplicada. In: SIVA, Kleber Aparecido da (org.). **Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania**. [online]. Brasília: Editora UnB, 2022. Edição do Kindle.

SOUZA, José Clécio Silva e. Educação e História da Educação no Brasil. Rio de Janeiro: **Revista Educação Pública**, 27 de novembro de 2018. (Disponível em <<https://educacaopublica.Cecierj.edu.br/artigos/18/23/educacao-e-historia-da-educacao-no-brasil>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev./Mar/Abril 2000, n.º. 13, p.05-24.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes. 9.ª edição, 2014.

TECCHIO, I.; BITTENCOURT, M. A Tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista Magistro** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas. Rio de Janeiro: Unigranrio, Vol. 2, n.1, 2011, p. 152-165.

TURBIN, Ana Emília Fajardo; FERRO, Gláucia d'Olim Marote. A Formação Continuada do professor de Inglês: um evento de letramento. **Entreletras** Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT – nº 3 – 2011-2; p.63-78.

UNESCO. Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – Brasília: **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO**, 2010. 156 p.

VARGAS, Michelle Lopes de Abreu. **E falar inglês serve pra quê?** Do senso comum ao pensamento crítico, um processo de (trans)formação. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. 116f, 2020.

VELLOSO, Jacques (coord.) Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2003, v.2, 290p. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004 517 DESTAQUE EDITORIAL **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 517, maio/ago. 2004.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Bahia: Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Maria Inês. Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n.02, p. 211-227, Abril-Junho, 2015.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: “*A Língua Inglesa no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA): os desafios do sistema semipresencial a partir das vozes dos egressos de Letras-Português/Inglês da FFP-UERJ*”, conduzida por Letícia Miranda Medeiros. Este estudo tem por objetivo conhecer o seu perfil acadêmico e profissional, bem como compreender os dilemas que você enfrenta na carreira como professor(a) de Inglês da Rede CEJA, cujo sistema é semipresencial e voltado para a Educação de Jovens e Adultos.

Você foi selecionado(a) por ser professor(a) de Inglês da Rede CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) e por ser egresso(a) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ).

A sua participação no estudo é voluntária, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas por mim. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar o seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não lhe acarretará prejuízo. A sua participação na pesquisa não é remunerada nem lhe implicará em custos adicionais, você precisará apenas das ferramentas que você costuma utilizar como professor: um computador com acesso à internet.

Nosso contato será *on-line* pela rede social escolhida por você (Messenger-Facebook, Instagram, WhatsApp ou Telegram) e, por meio dela, eu vou enviar um questionário produzido no Google Formulário para você responder por escrito. Também por meio da rede social, eu farei uma entrevista *on-line* com você, em um horário favorável e fora do turno laboral. Além disso, vou solicitar que você escreva, de forma anônima, duas (2) cartas, uma para os docentes da FFP/UERJ e, outra carta, para a coordenação da Rede CEJA. O teor do questionário e da entrevista será sobre a sua vida acadêmica e profissional, já as cartas que proponho que você escreva conterão as suas sugestões para os atuais professores formadores da FFP/UERJ e da Rede CEJA aperfeiçoarem a prática na formação de (futuros) professores de Inglês da EJA.

A pesquisa pode oferecer riscos ao causar desconforto em responder perguntas de ordem acadêmica/profissional/pessoal, porém a sua identidade será preservada e mantida em segredo. Caso haja algum problema estarei apta para sanar as suas dúvidas o mais breve possível.

A pesquisa pretende trazer a você benefícios pessoais e sociais oferecendo a possibilidade de reflexão e conscientização sobre a sua prática docente e formação inicial/continuada, pois ao pensar e escrever as memórias formativas você terá consciência de sua prática e poderá (re)significá-la. Além disso, com os resultados desta pesquisa, as instituições FFP/UERJ e Rede CEJA poderão repensar a produção de atividades formativas docentes mais significativas para os que trabalham/trabalarão com a EJA.

Além da tese e dos artigos que serão escritos e publicados a partir dos seus relatos, no fim da pesquisa, após análise, pretendo compilar os temas encontrados nas cartas de todos os participantes da pesquisa e entregar às respectivas instituições envolvidas em forma de produto educacional visando contribuir com o aperfeiçoamento de futuras práticas educativas na formação inicial e continuada de professores de Inglês, que trabalham com a EJA.

Rubrica do participante:

Rubrica do pesquisador:

Por ocasião da publicação dos resultados, o seu nome será mantido em sigilo. Todo material registrado por escrito ficará sob posse da pesquisadora e jamais será usado em outro contexto se não o desta pesquisa. Fica ressaltado que em nenhum momento o seu nome aparecerá na pesquisa, nem mesmo a Unidade da Rede CEJA em que você trabalha.

Reitero que os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais. Visando assegurar o sigilo de sua participação informo que esta pesquisa foi submetida ao conselho de ética da Plataforma Brasil, sendo, portanto, uma pesquisa comprometida com as questões éticas que envolvem as atividades de pesquisa científica no Brasil. Por ocasião da publicação dos resultados, o seu nome será mantido em sigilo. Todo material coletado ficará sob minha posse e jamais será usado em outro contexto se não o desta pesquisa. Mais uma vez, fica ressaltado que em nenhum momento o seu nome e a Unidade em que você trabalha aparecerão na pesquisa.

Eu, Letícia Miranda Medeiros, me comprometo a tornar público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação da sua identidade. Aparecerá apenas, no meu texto, que você é docente de Inglês da Rede CEJA e egresso(a) da FFP/UERJ.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, minha, que sou a pesquisadora responsável pela pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Quaisquer dúvidas você poderá entrar em contato comigo, Letícia Miranda Medeiros, que sou a pesquisadora responsável, por e-mail: letymime@yahoo.com.br; celular: (21) 98351-5030; endereço: Av. Luiz Palmier, 344, bloco 9/204, Barreto, Niterói, RJ. CEP. 24.110-310 ou procure o Programa de Pós-Graduação em Educação da FFP-UERJ: R. Francisco Portela, 1470 - Patronato, São Gonçalo - RJ, CEP. 24435-005, telefone (21) 3705-2227 (ramal 246), e-mail: ppgedu.ffp@gmail.com.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

_____, ____ de _____ de 20____.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: Letícia Miranda Medeiros

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE B – Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)

Eu, Letícia Miranda Medeiros, doutoranda na Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, do curso de Doutorado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, no âmbito do projeto de pesquisa intitulado “A Língua Inglesa no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA): os desafios do sistema semipresencial a partir das vozes dos egressos de Letras-Português/Inglês, da FFP-UERJ”, comprometo-me com a utilização dos dados contidos nas plataformas de trabalho docente da Rede CEJA (CEJA-Virtual e Sistema de Controle Acadêmico-SCA), a fim de obtenção dos objetivos previstos nesta pesquisa, e somente após receber a aprovação do projeto junto ao Conselho de Ética e a autorização junto à SEEDUC-RJ.

Comprometo-me a manter a privacidade dos usuários e esclareço que os dados a serem coletados se referem à descrição do trabalho docente de Inglês nas plataformas, bem como dos materiais de ensino neles inseridos, enquanto durar esta pesquisa.

Declaro entender que é minha a responsabilidade de cuidar da integridade das informações e de garantir a privacidade dos indivíduos que poderão ter suas informações acessadas.

Também é minha a responsabilidade de não repassar as informações privadas a pessoas não envolvidas com esta pesquisa.

Por fim, comprometo-me com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa aqui referida. Qualquer outra pesquisa em que eu precise coletar informações serão submetidas à apreciação do Conselho de Ética.

_____, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE C – Questionário para os professores de Inglês da Rede CEJA, que são egressos da FFP/UERJ

Caro(a) professor(a), com o intuito de dar prosseguimento com a pesquisa “A Língua Inglesa no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA): os desafios do sistema semipresencial a partir das vozes dos egressos de Letras-Português/Inglês da FFP-UERJ”, você está sendo convidado(a) a responder este questionário que tem o objetivo de coletar informações sobre a sua formação inicial e continuada, bem como sobre a sua experiência profissional. É importante ressaltar que será salvaguardado o seu anonimato.

Parte I – Informações Pessoais:

- 1.Nome: _____
2. Data de nascimento: ____ / ____ / ____
- 3.Idade atual: _____
- 4.Número do celular com DDD: _____

Parte II – Informações acadêmicas:

5. Em que ano você obteve o título de Licenciatura em Letras-Português/Inglês, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ)? _____
6. Indique a modalidade de cursos de pós-graduação de mais alta titulação que você possui:
 - () Curso de extensão (mínimo de 30 horas).
 - () Atualização (mínimo de 180 horas).
 - () Especialização (mínimo de 360 horas).
 - () Mestrado.
 - () Doutorado.
 - () Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.
7. Escreva qual o nome do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui. Caso não tenha feito curso de Pós-graduação, escreva: "Não fiz".

8. Escreva, por favor, o(s) título(s) do seu TCC / Monografia / Dissertação / Tese nas linhas abaixo. Caso não tenha feito curso de Pós-graduação, escreva: "Não fiz".

9. Você escreveu um MEMORIAL (apresentação pessoal com os seus processos formativos) no início do seu TCC/ Monografia / Mestrado/ Doutorado?

() Sim. () Não.

10. Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc) recentemente? Qual/quais?

Parte III – Informações profissionais:

11. Em quantas instituições de ensino você trabalha?

() Apenas em uma. () Em duas. () Em três. () Em quatro ou mais.

12. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho? Incluindo o CEJA e outras redes.

13. Em qual(quais) unidade(s) da Rede CEJA você trabalha?

14. Há quantos anos você está lecionando Língua Inglesa?

() Há 1 ano ou menos. () De 2 a 5 anos. () De 6 a 10 anos.

() De 11 a 15 anos. () De 16 a 20 anos. () Há mais de 20 anos.

15. Há quantos anos você leciona Inglês na Rede CEJA?

() Há 1 ano ou menos. () De 2 a 5 anos. () De 6 a 10 anos.

() De 11 a 15 anos. () De 16 a 20 anos. () Há mais de 20 anos.

16. Você trabalha com a Educação de Jovens e Adultos (EJA/NEJA) em outras redes de ensino?

Em caso positivo, escreva o local, por favor.

Muito obrigada por contribuir com a pesquisa! Desejo sucesso!

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista**A. Identificação (anonimato garantido):**

Nome: _____ Unidade Escolar: _____

B. Formação acadêmica:

1-Como se deu a escolha da profissão?

2-O passado escolar interferiu na decisão?

3-Você lembra de ter feito alguma disciplina na graduação ou pós-graduação sobre a EJA?

4-De que maneira a FFP/UERJ te ajudou a trabalhar com a diversidade de público presente na EJA?

5-Já se inscreveu em cursos de atualização por conta própria? Qual?

6-Já fez algum curso de formação continuada voltado para o público da EJA? Quais?

7-Os conhecimentos adquiridos nessas atividades de formação continuada foram significativos para a sua prática pedagógica com os alunos da Rede CEJA? Como?

C. Formação profissional:

8- Você enfrentou algum desafio com o sistema semipresencial oferecido pela rede CEJA?

9-Descreva um dia comum de trabalho no CEJA em que você atua.

10-Você fez os cursos/tutoriais oferecidos pela Rede CEJA que estão na plataforma: CEJA-Virtual? Eles te ajudaram de alguma forma?

11-Você costuma participar das reuniões bimestrais promovidas pela dinamizadora de Inglês? De que forma essas reuniões te ajudam com o seu fazer pedagógico?

12- Você costuma participar dos encontros de professores chamados: “CEJA em cena” ao vivo ou assiste aos vídeos gravados e disponibilizados no YouTube? Em caso positivo, qual é a contribuição desses encontros?

13-Você costuma interagir com os demais professores de Inglês da rede no espaço de comunicação na plataforma CEJA-Virtual? Por quê?

14- Qual foi o(s) desafio(s) que você enfrentou como professor(a) de Inglês da Rede CEJA durante a pandemia da covid-19?

15-Você costuma oferecer oficinas (aulas coletivas) na sua Unidade da Rede CEJA? Quais temas costuma trabalhar?

16-Quais são os desafios que você enfrenta ao ensinar Inglês para os alunos da Rede CEJA?

17- A participação nesta pesquisa trouxe algum benefício? Em caso positivo, qual?

APÊNDICE E - Proposta de escrita de cartas

Proposta 1: Escreva uma carta anônima para os professores formadores atuais da FFP/UERJ, destacando alguns pontos relevantes e necessários para a formação de professores para a modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Proposta 2: Escreva uma carta anônima para a coordenação pedagógica da Rede CEJA, apresentando as suas considerações sobre os cursos e encontros oferecidos pela Rede e dando sugestões de temas para os cursos / encontros bimestrais da área de Inglês.

ANEXO A – Ementa da disciplina eletiva: “Educação de Jovens e Adultos”



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA

UNIDADE: FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE S. GONÇALO		
DEPARTAMENTO: DEPTO. DE EDUCACAO		
DISCIPLINA: Educação de Jovens e Adultos		
CARGA HORÁRIA: 45	CRÉDITOS: 3	CÓDIGO: FFP04-09084
MODALIDADE DE ENSINO: Presencial		TIPO DE APROVAÇÃO: Nota e Frequência

STATUS	CURSO(S) / HABILITAÇÃO(ÕES) / ÊNFASE(S)
Eletiva Universal	para todas as cursas da UERJ

TIPO DE AULA	CRÉDITO	CH SEMANAL	CH TOTAL
Teórica	3	3	45
TOTAL	3	3	45

OBJETIVO(S):

Analisar aspectos sociais, políticos e epistemológicos presentes nas diferentes concepções de educação de jovens e adultos.

EMENTA:

Visão histórica, política e social da educação de jovens e adultos (EJA) no contexto da educação popular Os sujeitos das políticas públicas de EJA. O trabalho político-pedagógico no cotidiano da EJA.

BIBLIOGRAFIA:

- CARVALHO, José Murilo de. Os Bestilizados. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. Considerações sobre alguns cadernos do povo e o manifesto do CPC. In: Seminários: "O nacional e o popular na cultura brasileira". São Paulo, Brasiliense, 1983 (Seminário II, 1980, p. 63-92)
- Coleção "Educação Popular", Rio de Janeiro, Ed. Loyola, 1994.
- FÁVERO, Osmar. Cultura Popular/Educação Popular: memórias dos anos 60. Rio de Janeiro, Graal, 1983.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 20ª Ed. 1992.
- _____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 3ª Ed. 1994.
- GADOTTI, Moacir. Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar. Petrópolis, Vozes, 1990.
- _____. e Torres, Cª (org). Educação Popular: utopia latino-americana. São Paulo, Cortez/EDUSP, 1994.
- GARCIA, Regina, L, e VALLA, Victor. A fala Excluídos. São Paulo, Papirus editora, 1996.
- HURTADO, C. Nuñez. Comunicação e educação popular: educar para transformar, transformar para educar. Petrópolis, Vozes, 1993.
- PAIVA, Vanilda. Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista. Rio de Janeiro. Graal. 1984.
- _____. (Org). Perspectivas e dilemas de educação popular. Rio de Janeiro, Graal. 1984.
- _____. Educação popular e educação de adultos. São Paulo, Loyola, 1983, 2ª Ed.
- TAMARIT, José. Educar o Soberano. São Paulo, Cortez Editora, 1996.
- COSTA, Marisa Vorraber (org). Educação Popular Hoje. São Paulo. Edições Loyola. 1999.

ANEXO B – Ementa da disciplina eletiva: “Educação Popular”



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA

UNIDADE: FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE S. GONÇALVES		
DEPARTAMENTO: DEPTO. DE EDUCAÇÃO		
DISCIPLINA: Educação Popular		
CARGA HORÁRIA: 10	CRÉDITOS: 2	CÓDIGO: FFP04-01071
MODALIDADE DE ENSINO: Presencial		TIPO DE APROVAÇÃO: Nota e Frequência

STATUS	CURSO(S) / HABILITAÇÃO(ÕES) / ÊNFASE(S)
Curso Exatidão	FPF - Ciências Biológicas (versão 1)
Curso Definida	FPF - Letras - Port / Inglês (versão 1) FPF - Letras - Port / Inglês (versão 1) Português - Inglês FPF - Letras - Port / Literatura (versão 1) FPF - Letras - Port / Literatura (versão 1) Português e Literaturas de Língua Portuguesa
Curso Universal	para todos os cursos da UERJ

TIPO DE AULA	CRÉDITO	CH SEMANAL	CH TOTAL
Teórica	2	2	10
TOTAL	2	2	10

OBJETIVO(S):

Refletir sobre o papel que a Educação pode ter junto aos setores populares no sentido de ser um espaço onde as próprias camadas populares desenvolvam (propostas, críticas, reformulações, valorizações) coletivamente o seu conhecimento, as suas formas de aprender, explicar e interpretar nos acontecimentos da vida social.

EMENTA:

Cultura do povo. Educação Popular e seu projeto político. A Educação Popular no Brasil e sua identidade com a história da América Latina.

BIBLIOGRAFIA:

BARBERO, Julio. Educación Popular y Proceso de concientización. 7 ed., México: Siglo Veintiuno Editores.

BRISGEL, Celso de R. Estado e Educação Popular. São Paulo: Boitempo.

_____. Política e Educação Popular. São Paulo: Ática.

ROSE, Edina. Cultura de Massa e Cultura Popular. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes.

BRANDÃO, Carlos R. Casa de Escola. Campinas: Papirus.

_____. Educação Popular. São Paulo: Brasiliense.

_____. O que é Educação. 5ª Ed., São Paulo: Brasiliense.

_____. Lendo com a palavra. Rio de Janeiro: Graal.

CANCLINI, Néstor García. As culturas populares no capitalismo. São Paulo: Brasiliense.

Clavador et alii. A Vida na Escola e a Escola na Vida. Petrópolis, Vozes.

FARR, R. O fracasso do ensino. Rio de Janeiro, Codecri.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____. Cartas a Guiné-Bissau. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro, Graal.

GADÓTTI, Moacir. Educação e Poder: Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez.

GARCIA, Pedro S. "Saberes Populares/Educação Popular". CEDI.

NEIDLOFF, Maria T. A Escola e a Compreensão da Realidade. São Paulo, Brasiliense.

_____. Uma Escola para o Povo. São Paulo, Brasiliense.

PAIVA, Yvelise P. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo, Ed. Loyola.

_____. Perspectiva e Dilemas da Educação Popular. Rio de Janeiro, Graal.

SINGES, Raaf. Et alii. São Paulo: um novo em movimento. Petrópolis, Vozes.

ANEXO C – Ementa da disciplina eletiva: “Ensino Supletivo”



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA

UNIDADE: FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE S. GONÇALO		
DEPARTAMENTO: DEPTO. DE EDUCACAO		
DISCIPLINA: Ensino Supletivo		
CARGA HORÁRIA: 30	CRÉDITOS: 2	CÓDIGO: FFP04-05026
MODALIDADE DE ENSINO: Presencial		TIPO DE APROVAÇÃO: Nota e Frequência

STATUS	CURSO(S) / HABILITAÇÃO(ÕES) / ÊNFASE(S)
Eletiva Restrita	FFP - Ciências Biológicas (versão 1)
Eletiva Definida	FFP - Letras - Port / Inglês (versão 1) FFP - Letras - Port / Inglês (versão 1) Português - Inglês FFP - Letras - Port / Literatura (versão 1) FFP - Letras - Port / Literatura (versão 1) Português e Literaturas de Língua Portuguesa
Eletiva Universal	<i>para todos os cursos da UERJ</i>

TIPO DE AULA	CRÉDITO	CH SEMANAL	CH TOTAL
Teórica	2	2	30
TOTAL	2	2	30

OBJETIVO(S):

Compreender a relação entre competência técnica e compromisso político na elaboração de estratégias para o processo ensino-aprendizagem no Ensino Supletivo.

EMENTA:

Aspectos psico-pedagógicos e sócio-políticos do Ensino Supletivo.

BIBLIOGRAFIA:

Não informada.

ANEXO D – Ementa da disciplina eletiva: “Alfabetização de Jovens e Adultos”



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA

UNIDADE: FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE S. GONÇALO		
DEPARTAMENTO: DEPTO. DE EDUCACAO		
DISCIPLINA: Alfabetização de Jovens e Adultos		
CARGA HORÁRIA: 45	CRÉDITOS: 3	CÓDIGO: FFP04-09806
MODALIDADE DE ENSINO: Presencial		TIPO DE APROVAÇÃO: Nota e Frequência

STATUS	CURSO(S) / HABILITAÇÃO(ÕES) / ÊNFASE(S)
Eletiva Universal	para todas as cursas da UERJ

TIPO DE AULA	CRÉDITO	CH SEMANAL	CH TOTAL
Teórica	3	3	45
TOTAL	3	3	45

OBJETIVO(S):

O curso se propõe analisar criticamente questões que remetem para uma reflexão sobre o analfabetismo como uma construção histórico-social, a prática da alfabetização de jovens e adultos e a análise de alternativas metodológicas para ampliar a ação educativa no âmbito do campo de estudos da Educação de Jovens e Adultos.

EMENTA:

A produção sócio-histórica do analfabetismo no Brasil. O Trabalho político-pedagógico na alfabetização de jovens e adultos. Análise de práticas alfabetizadoras na educação brasileira: concepção de homem e sociedade em jogo. Experiências, tecnologias e materiais didáticos na construção da alfabetização de jovens e adultos.

BIBLIOGRAFIA:

FREIRE, Paulo. Alfabetização e Cidadania. In: GADOTTI, Moacir, TORRES, Carlos Alberto (Orgs). Educação popular: Utopia latino-americana. São Paulo, Cortez, 1994, p. 209-218.
GADOTTI, Moacir. O MOVA-SP Estado e Movimentos Populares. In: GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (Orgs). Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta. São Paulo, Cortez, 1995, p. 85-90.
JARA, Oscar. Sistematização de experiências em educação popular. Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco, 2001.
KLEIMAN, Ângela. Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado das Letras, 1995.
LAJOLO, Marisa. Literatura na Alfabetização de Adultos. São Paulo, VEREDA - Centro de Estudos em Educação, s.s. 23p.
OLIVEIRA, Anne Marie M. Brasil: 500 anos de interdição do ler. In: Revista Mutações, dados incompletos.
TORRES, Carlos Alberto. La Cuetón Metodológica em La Educación Popular: aplicación Del método dialético a La pedagogia de massas. In: GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (Orgs). Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta. São Paulo, Cortez, 1995, p.118.