DESAFIOS E DESCOBERTAS DOS PROFESSORES INICIANTES NA MODALIDADE DA EJA EM SANTA MARIA NO DISTRITO FEDERAL

CHALLENGES AND DISCOVERIES OF BEGINNING TEACHERS IN THE EJA MODALITY IN SANTA MARIA IN THE FEDERAL DISTRICT

Nathália Barros Ramos[1]
Shirleide Pereira da Silva Cruz[2]

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo identificar e analisar quais são os desafios, dificuldades, descobertas e conquistas dos professores iniciantes na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no primeiro segmento, tendo como foco aqueles que atuam na Regional de Ensino em Santa Maria no Distrito Federal. Assim, identificamos o perfil dos sujeitos da pesquisa e os elementos interpretativos do início da docência por meio da aplicação de questionário e de entrevistas semiestruturadas. Conseguimos identificar que os principais desafios e dificuldades apontados por eles são: lidar com a desistência dos alunos, permanecer e não desistir da docência, lidar com os colegas de profissão, não estar preparado para trabalhar com educação de jovens e adultos e a estrutura da escola. Quanto às principais descobertas, temos a força de vontade dos alunos, a falta de conexão dos conteúdos acadêmicos com a realidade dos alunos, a escuta sensível e a valorização dos alunos.

Palavras Chave: EJA. Professor (a) Iniciante. Docência. Formação Docente.

ABSTRACT: This study had as objective to identify and analyze what are the challenges, difficulties, discoveries and achievements of beginning teachers in of the sport Youth and Adult Education in the first segment, focusing on those working in the Regional Education in Santa Maria in the Distrito Federal. Thus, we identify the profile of the research subjects and interpretative elements of the beginning of teaching through questionnaire and semi-structured interviews. We have identified the main challenges and difficulties pointed out by them are: dealing with the withdrawal of students, stay and not give up teaching, dealing with co-workers, not be prepared to work with youth and adult education and school structure. As for the main findings, we have the strength of will of the students, the lack of connection of academic content with the reality of students, sensitive listening and exploitation of students.

Keywords: EJA. Beginner teacher. Teaching. Teacher training.

[1] Instituição: Universidade de Brasília – UnB. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília, em 2015. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Pedagogos/Professores (GEPFAPe/UnB). Fez parte do projeto de extensão Formação Integrada e Emancipadora de Acesso à Educação Superior (FORMANCIPA/UnB), como membro da Equipe Pedagógica. *E-mail*: nathaliabarrosr@hotmail.com.

[2] Possui graduação em Pedagogia (2001), Mestrado (2005) e Doutorado (2012) em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade de Brasília no Departamento de Planejamento e Administração. Integra como formadora o Centro de Estudos em Educação e Linguagem da UFPE. É pesquisadora dos Grupos de Estudo e Pesquisa sobre atuação e formação do professor/Pedagogo-GEPFAPe e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação e Ensino de História em Pernambuco -NEPHEPE .Atua principalmente nos seguintes temas: organização da educação brasileira e legislação educacional, políticas e práticas de formação de professores, profissionalização docente, ensino de história, memória e alfabetização. Desde 2014 é vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília na Linha de Pesquisa: Profissão docente, currículo e avaliação. *E-mail*: shirleidesc@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais abrangente que tem como objetivo ampliar a análise e a discussão da construção do trabalho pedagógico dos professores em início de carreira. Nesse sentido, nosso foco foram os anos iniciais da Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA, tendo como intuito identificar e analisar quais são os desafios, dificuldades, descobertas e conquistas do trabalho pedagógico destes professores no cotidiano das escolas vinculadas à Regional de Ensino da Santa Maria, Distrito Federal.

A EJA é assegurada como um direito de todos na Constituição Federal de 1988 em seu Artigo nº 208, no qual a educação é garantida aos sujeitos que não tiveram acesso na idade própria: "São sujeitos que nas ultimas décadas, tiveram o acesso garantido nas políticas educacionais, mas não tiveram a possibilidade de permanência" (BERNARDINO, 2008, p. 2). Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), em seu Título V, Capítulo II, a EJA passa a ser tratada como modalidade da educação básica, superando assim a dimensão de ensino supletivo.

No Artigo nº 37 dessa referida lei, fica explícito que os sujeitos a serem atendidos por essa modalidade de ensino seriam os jovens e adultos que não tiveram acesso ou não puderam continuar o ensino fundamental e médio na idade própria. Sendo assegurado a estes de forma gratuita, oportunidades educacionais apropriadas, levando-se em consideração as características destes sujeitos, bem como seus interesses, condições de vida e de trabalho.

Diante desse fato, vê-se a relevância de se constituir um alinhamento dessa garantia de direito com a também garantia de uma adequada formação inicial e continuada de professores para atuar nessa modalidade de ensino. Essa forma de ensino, em boa parte dos casos tem sido dada de forma fragmentada, tendo em vista, por exemplo, que são poucos os lugares que o oferecem, além da problemática dos turnos de oferta, pois quem estuda a graduação dificilmente consegue participar de um estagio, projeto ou programa em EJA que ocorre no período noturno, fragilizando assim os espaços que visam formar o futuro educador para atuar nessa modalidade.

Assim, este trabalho visa contribuir socialmente para o campo da EJA, ao apresentar de forma empírica quais foram os principais desafios, dificuldades, descobertas e conquistas que os professores ingressantes pesquisados na EJA passaram.

Referencial teórico

Pensar o início da docência é pensar também na formação inicial desses docentes, que passam pelo período de formação, assistindo aulas constituídas de conhecimentos teoricamente proporcionais a sua futura atuação, posteriormente, irão estagiar para aplicarem esses conhecimentos. Além disso, a própria prática profissional iniciada já demanda, *per si*, conhecimentos e ações. Para Tardif e Raymond (2000, p. 226),

> [...] as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira constitui também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho.

Esse confronto inicial com a realidade do exercício da profissão gera os choques de realidade dos professores iniciantes, provavelmente estão interligados com a estrutura curricular dos cursos de formação, pois as disciplinas em sua maioria não possuem conexão com a prática, além do fato de que muitas universidades tem privilegiado a pesquisa, mais do que o ensino e a extensão. Geralmente, a prática se concentra nos estágios e dentro das disciplinas o uso dessa fica a cargo do professor. Dessa forma, Frade (2012), nos diz que ocorre um distanciamento e uma ausência de dialogo entre a teoria e a prática dentro das disciplinas:

> Tal distanciamento acarreta transtorno para o futuro docente, pois, enquanto sua formação se dá de forma fragmentada (divisão entre conteúdos e disciplinas) em sala de aula ele terá a tarefa de reunir esses conhecimentos e ministrá-los de forma interligada e indissociável (FRADE, 2012, p. 18).

Esses dois elementos no fazer docente estão interligados e a falta de conexão entre eles, dentro de muitos cursos de formação, gera um problema para o professor iniciante. Esses primeiros anos de prática são marcados por tensões e aprendizagens intensivas, onde os professores iniciantes adquirem conhecimentos e experiências profissionais.

Huberman (2007) nos diz que a primeira fase da carreira no magistério é de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência seria o choque de realidade, onde os educadores se deparam com a complexidade da profissão, a distância entre os seus ideais e a realidade, a fragmentação do trabalho, as relações pedagógicas estabelecidas, as dificuldades com os alunos, entre outras coisas. Já a descoberta se traduz "pelo entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, sem situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega em um determinado corpo profissional" (HUBERMAN, 2007, p. 39). Dentro dessa realidade inicial de transformações e

adaptações, esses dois aspectos são vividos em paralelo, onde os professores iniciantes oscilam ora por um, ora por outro, sendo que o primeiro aspecto em geral, é o que permite estes de aguentarem o segundo. Contudo, não existe uma sequencia rígida para a vivência dos professores e nem sempre o professor terá que, necessariamente, passar por todas elas.

Essa fase faz parte de um rito de passagem da condição de estudante para a de professor e também "a iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola" (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 227). É nesse momento que os professores passam a ter contato com as regras e a interiorizá-las, sendo este outro choque de realidade, pois em muitas escolas, os professores são repelidos até mesmo, em suas tentativas de utilizar novas práticas.

Esse início da docência é marcado por um período critico de aprendizagem do oficio da profissão, onde estes criam expectativas e experimentam a contradição. "Esses anos constituem, [...] um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho" (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 227). Ou seja, o contato inicial desse educador com a realidade da sala de aula irá imprimir intensamente a forma como este realizará sua prática e o seu fazer docente em sala de aula, determinando inclusive a metodologia adotada.

Para Tardif e Raymond (2000), os primeiros anos da carreira são marcados por duas fases, a primeira fase está compreendida até o terceiro ano de ingresso, e se configura pela exploração, "na qual o professor faz uma escolha provisória de sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional [...] e experimenta diferentes papéis" (p. 227 e 228). Essa fase produz uma variação de sentimento nesses professores, sendo estes condicionados em parte pela instituição, se tornando um momento crucial na decisão dos iniciantes em abandonar a profissão ou se questionar sobre sua escolha e tudo isso vai depender da proporção do choque de realidade que estes experimentaram. É nessa fase também que os professores iniciantes experimentam a exploração de novas atividades, novos alunos de diferentes etapas, entre outras coisas, contudo essa exploração é delimitada pela instituição e pode ocorrer de forma fácil ou problemática, concludente ou enganadora, sistemática ou aleatória.

A segunda fase é a da estabilização e da consolidação, e esta compreendida do terceiro ao sétimo ano. Nessa fase o professor investe na sua profissão:

> E os outros membros da organização reconhecem que ele é capaz de fazê-lo. Essa fase se caracteriza também por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor),

> pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os aspectos pedagógicos (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 228).

Esta estabilização não ocorre somente pelo percurso cronológico, mas pelas experiências e acontecimentos constitutivos desse período, que deixaram marcas na trajetória desse profissional. Para alguns professores esta seria uma fase de libertação e emancipação, "neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento" (HUBERMAN, 2007, p. 40). Dependendo das situações que este professor passou essa libertação e emancipação, na busca pela sua afirmação, pode ocorrer de forma violenta. Nesse período o professor possui uma maior competência pedagógica, possuindo confiança para lidar com situações inesperadas e complexas, sua autoridade se constitui de forma natural e os limites são postos de forma mais segura e espontânea.

É a partir da experiência no inicio da carreira que os professores criticamente julgam sua formação universitária, pois muita coisa do oficio de professor só se aprende na prática. "Essa fase crítica e de distanciamento dos conhecimentos acadêmicos anteriores leva também a reajustar as expectativas e as percepções anteriores. Uma revisão da concepção anterior do 'professor ideal' faz-se necessária" (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 230). Assim, como temos uma visão do aluno ideal, também temos uma visão do professor ideal, e essas duas visões com o choque de realidade se dissipam.

Dentro desse inicio da docência, Huberman (2007), nos apresenta mais uma fase, a da diversificação. Antes de estabilizarem-se os professores geralmente tendem a restringir qualquer tentativa de diversificar suas aulas, adotando por conta das incertezas insucesso e inconsequência, certa rigidez pedagógica, contudo, após essa fase de estabilização "as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc" (HUBERMAN, 2007, p. 40). Para o autor, as pessoas quando estão mais estabilizadas, possuem condições de lutar contra o sistema, pois estão mais motivadas, dinâmicas e empenhadas nas questões pedagógicas. E por temerem cair na rotina, estas se lançam cada vez mais em busca de novos desafios dentro de sala de aula e de sua formação, o que pode acarretar em uma atividade inovadora que não venha a ser muito significativa.

O início da docência se configura por momentos e sentimentos um tanto quando conturbados, estes geralmente oscilam, ora por momento de euforia e descoberta e ora por momentos de desafios e instinto de sobrevivência. Por outro lado, esta fase constitui um período também de extrema importância para o fazer docente, pois um de seus pilares é a

experimentação, onde o professor iniciante pode perceber por meio de suas tentativas em aplicar os conhecimentos adquiridos, aquilo que dá certo e o que dá errado e assim, aprimorar cada vez mais a sua prática pedagógica.

Diante disso, através do dialogo com os professores iniciantes na EJA, na cidade de Santa Maria no Distrito Federal, em um universo de desafios e descobertas, tentamos compreender como se caracteriza esse início da docência na modalidade em questão.

Metodologia

Essa pesquisa se insere na cidade de Santa Maria no Distrito Federal, cidade criada em 04 de novembro de 1992. De acordo com a Coordenação Regional de Ensino de Santa Maria e a Secretaria de Educação do Distrito Federal, a cidade possui 28 escolas públicas vinculadas a CRE. Destas, 03 são de educação infantil, 13 atende os anos iniciais do ensino fundamental, 08 aos anos finais do ensino fundamental, 03 de ensino médio e 01 do ensino especial. No que refere ao quantitativo de escolas que atuam na EJA, Santa Maria possui cinco, sendo que, referente à modalidade de ensino ofertada que foi de interesse desta pesquisa, compreendida pelo primeiro segmento do ensino fundamental, temos apenas duas escolas.

Foram utilizados como instrumentos de pesquisa a aplicação de questionário e entrevistas semiestruturada aos professores que se encaixavam com nosso perfil de interesse. Vale ressaltar que o questionário aplicado faz parte de uma pesquisa maior que está sendo realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPe. O questionário contém itens que possui o objetivo de identificar e analisar quais são as dificuldades, descobertas e conquistas do trabalho docente dos professores no cotidiano das escolas. Nossa pesquisa faz um recorte deste questionário dedicando-se ao estudo das questões relacionadas à EJA.

Já o roteiro das entrevistas semiestruturadas foi composto por quatro questões norteadoras, são elas: Em sua atuação, como você lida com a diversidade cultural em sala de aula? Como você lidou com a questão geracional em sala de aula? Quais foram suas maiores descobertas no ensino da EJA? Quais foram seus maiores desafios?

Após o estudo e transcrição dos dados obtidos, começamos a efetuar as análises referentes à perspectiva que buscávamos responder em nossa pesquisa. A partir do estudo realizado, foi possível categorizar os dados e iniciar um processo de agrupamento por similaridades em grandes temas. Por fim, empreendemos uma análise de conteúdo.

Resultados e Discussões

O foco dessa pesquisa esta nos anos iniciais da Educação Básica na modalidade da EJA. Dentro desse panorama temos apenas duas escolas que oferecem a EJA no primeiro segmento, sendo que desse perfil encontramos apenas cinco professores, e dois deles não puderam participar da pesquisa, pois estavam de atestado médico por tempo indeterminado. No primeiro momento analisaremos os dados adquiridos por meio do questionário que foi aplicado.

O primeiro professor cujo codinome que adotamos é "CC" tem 30 anos de idade, possui dois anos e seis meses de profissão docente, e atua na EJA há apenas um ano. Esse professor teve contato com a EJA em sua graduação por meio de projetos e programas oferecidos pela sua Universidade. O mesmo possui formação continuada, mas não em EJA. Sobre suas principais dificuldades ao ingressar na EJA, o professor CC aponta: o atraso e cansaço dos alunos e o perigo nas mediações da escola. Perguntamos ainda como este enfrentou essas dificuldades, e ele nos diz que foi trocando experiências e conhecimentos com os professores mais experientes. Sobre o seu início na EJA, este diz que foi a realização de um sonho e uma oportunidade de ajudar o próximo. A respeito da vida politica desse professor, conseguimos identificar que o mesmo não participa de nenhuma atividade político-social e não é sindicalizado. Perguntamos ainda se este teve algum tipo de recepção da escola em seu primeiro dia de aula, e ele disse que sim, que no primeiro dia conheceu a escola, estudou o currículo e por último conheceu os alunos.

O segundo professor tem 32 anos e o trataremos pelo codinome de "CB", este possui onze anos de docência, sendo os últimos cinco anos destinados a EJA. Em sua graduação este aponta que não teve nenhum tipo de contato com aquela modalidade, não possuindo também nenhuma formação continuada na área. O professor CB indicou como suas principais dificuldades ao ingressar na EJA: o atraso e cansaço dos alunos, a pouca experiência e a dificuldade para alfabetizar. Sobre o seu ingresso na EJA, este nos diz que foi uma experiência difícil, já que não possuía formação na área. Conseguimos identificar pelas respostas que este professor possui uma vida política ativa participando de atividades político-sociais, sendo também sindicalizado. Sobre a recepção na escola, este aponta que não houve nenhum tipo de atividade do gênero e que logo no primeiro dia foi encaminhado para a sala de aula.

A terceira e última professora têm 49 anos de idade e adotaremos o codinome de "AL". Ela possui nove anos de profissão docente e dois anos e seis meses trabalhando com a

EJA. Esta aponta não ter tido nenhum contato com a EJA em sua formação inicial, mas realizou um curso de especialização em EJA. Sobre suas principais dificuldades ao ingressar nesta modalidade, temos: pouca experiência, divisão da turma com outra colega, dificuldade para alfabetizar, formação inadequada e falta de auxilio da instituição. A mesma aponta que tentou enfrentar essas dificuldades lendo manuais e documentos sobre a EJA e buscando recursos externos. Sobre o seu inicio nesta modalidade, ela nos diz que "[...] *foi um desafio, porque em sua graduação só aprendeu a lidar com gente pequena*". Identificamos pelas respostas que a mesma é sindicalizada, mas não possui uma vida política ativa. Ainda sobre seu ingresso na EJA, a mesma diz não ter ingressado de imediato em sala, antes conversou com a coordenadora e estudou o plano das disciplinas que iria ministrar.

Nenhum dos professores teve a EJA como seu primeiro espaço de atuação Então, como utilizamos a teoria de Huberman como base para as nossas análises, e esta se destina aos professores em início de carreira, adotamos a mesma, no sentido de identificarmos como foi após a carreira iniciada na docência, o ingresso destes professores na modalidade da EJA, e assim perceber como estes lidaram com as dificuldades nesta modalidade.

Dessa forma podemos elencar como as principais dificuldades que esses professores sentiram ao ingressarem na EJA, a dificuldade de alfabetizar, pouca experiência, atraso e cansaço dos alunos, formação inadequada, falta de auxilio da instituição, divisão da turma com outro colega e o perigo nas mediações da escola.

Essas dificuldades evocam aquilo que Huberman (2007), Tardif e Raymond (2000), apontam como um dos elementos na primeira fase da carreira docente, que seria a sobrevivência. Esses professores ao se depararem com o choque de realidade, e consequentemente com as dificuldades que essa realidade traz consigo, acabam por procurar soluções para sobreviver a esta vivência e converter em sua prática pedagógica a pouca experiência, as dificuldades de alfabetizar e a formação inadequada, em superação e resolução de problemas. Ou seja, essas dificuldades apresentadas, embora ocorram boa parte, pela falta de uma formação inicial adequada, despertam nesses professores, de certa forma, o instinto de sobrevivência que os auxilia na transformação de suas práticas para aquilo que mais se adéquem ao público.

Entraremos agora no segundo momento dessas analises que se destina a apresentar o diálogo com estes professores, o qual ocorreu através das entrevistas. A primeira pergunta feita a estes professores foi: como você lidou com a diversidade cultural em sala de aula? A respeito disso um deles nos diz:

> *E quanto à diversidade cultural até que não teve tantos problemas assim, eu particularmente não senti. Eu senti outras dificuldades que não seja essa dificuldade cultural, até porque os alunos que eu tive acesso até hoje não são tão distantes assim. São daqui mesmo, de Brasília ou de regiões próximas. (PROFESSOR CC, 30 anos*).

Talvez o fato desse professor não identificar em sua turma uma diversidade cultural, pode ter sido por que ainda esta em seu primeiro ano na EJA, pois, independente de sua região ou idade, todos temos preferências e costumes culturais que diferem uns dos outros, trazendo assim a diversidade cultural. A Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural nos diz em seu artigo primeiro que

> Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza (UNESCO, 2002, p. 2).

Dessa forma percebemos que essa diversidade pode se apresentar de forma sutil, pois está presente, no seio da sociedade e dos grupos que nela se encontram. Também sobre a diversidade cultural, temos a fala de outro professor, que nos diz:

> *Primeiro que é assim, quando você chega na Educação de Jovens e Adultos pra quem não ta acostumado é um choque muito grande. Principalmente de culturas, né! Porque você tem toda situação do regionalismo que é deles e que não sai do aluno, que por mais que você queira, isso não sai, é dele. [...] Então, no começo quando eu cheguei na EJA, uma das coisas com as quais eu tive que aprender a lidar foi essa questão que os alunos desistem muito fácil, e que as vezes desistem porque a gente tem uma linguagem muito difícil e quase inacessível a eles. [...] E existem outras questões, como por exemplo, questões de gênero, e essa é difícil, muito difícil de lidar, porque você tem um público muito vasto e concepções, costumes e uma moral imposta ali por aqueles que são mais velhos muito rígida. (PROFESSOR CB, 32 anos).*

A fala do professor CB nos traz vários elementos importantes. O primeiro a que ele se refere, é o regionalismo, que dentro de um país multicultural como o Brasil é muito comum, esse regionalismo dentro de sala aula, faz com que o professor tenha que lidar com diferentes culturas e costumes, tentando de certa forma conciliar as diferenças. FREIRE (1997, p. 20) nos diz que:

> Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais "redondo", menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade.

Lidar com a diversidade é algo um tanto complexo, e Freire chega a nos dizer que unir essa diversidade é utópico, contudo, acreditamos que elas vivem bem juntas e chegam até em um consenso, dependendo da forma com que se lida com elas.

Outro ponto importante presente na fala do professor é a questão das desistências na EJA. Essas podem ocorrer por diversas razões. Frade (2012) aponta como uma delas, a relação dos mais jovens com os mais velhos, onde se percebe claramente um choque de culturas e costumes, esse é um desafio presente no cotidiano das salas de aula. Percebe-se que a forma de falar mais acadêmica é um tanto quanto incompreensível para este público, que tem um linguajar mais simples e muitas vezes desconhecem os jargões da academia. Tardif e Raymond (2000, p. 230), dizem que "essa fase crítica e de distanciamento dos conhecimentos acadêmicos anteriores leva também a reajustar as expectativas e as percepções anteriores". Geralmente o professor tende a se afastar dos conhecimentos acadêmicos ao sofrer um choque de realidade, onde passa a perceber que muitos dos conhecimentos aprendidos não servem para a sala de aula.

O último aspecto que irei tratar dessa fala é a questão moral que esta presente dentro das salas de aula, a partir dessa moral é que se valora ou desvaloriza a prática do outro, e isso é bem complicado de lidar, pois cada um possui uma moral que difere em algumas dimensões das dos outros, entretanto, "[...] se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar" (FREIRE, 1996, p. 33).

O segundo tema levantado por nós nas entrevistas foi a questão geracional dentro de sala de aula e que pode ser evidenciado na fala abaixo:

> *As pessoas mais velhas geralmente elas vem pra EJA e tem o interesse em estudar e continuar, porque pra elas é um desafio, um sonho.. Então, a gente sempre tenta mediar os conflitos pra não ter briga, deles querer achar ruim com os mais novos, os mais novos às vezes não entender e querer também responder os mais velhos. (PROFESSOR CC, 30 anos).*

A relação dos mais velhos com os mais novos geralmente se dá de forma conflituosa, por conta da diferença de motivações que os levaram a estar naquele lugar. Os mais velhos retornam para a sala de aula por vontade própria, com a intenção de recuperar o tempo perdido, já os mais novos em sua grande maioria vão para a escola impulsionados pelos pais, ou pelo anseio em receber um certificado e arrumar um emprego melhor. Esses fatos fazem com que um grupo destes tenha mais paciência com os estudos e o outro não e isso gera certo conflito, e cabe ao professor saber mediar, buscando estratégias de envolvimento da turma e

de conscientização das diferenças de gerações, para que dentro de uma relação dialógica, possa ser estabelecido o respeito mútuo.

A fala do outro professor se relaciona em certa medida com a que foi apresentada acima, ele nos diz:

> *Todas as vezes que eu tive de lidar com essa situação foi assim, colocar em trabalhos de grupo, fazer com que o adolescente, não o adulto, fazer ele perceber que ele precisa considerar, respeitar a opinião daquele que tem mais experiência do que ele, porque pro adolescente a situação é que ele acha que ele sabe mais, em razão do senhor e senhora que estão lá. Então, é conversa, é orientação vocacional, você trás pro orientador quando ele dá problema na sala de aula, você cria situações em que ambas as partes estejam envolvidas no processo ensino aprendizagem. (PROFESSOR CB, 32 anos).*

Fica claro nas falas sobre a questão geracional, que não é muito comum receber alunos mais jovens no primeiro segmento, contudo, quando isso acontece gera um pouco de dificuldades para lidar com os dois. Mas é interessante perceber na fala acima que o professor aponta estratégias por ele utilizadas para poder lidar com essa questão em sala de aula, essas estratégias ao invés de separar esses alunos com medo do conflito, os unem para que a convivência apresente a estes, o que possuem em comum e não as diferenças, essa relação dialógica gera confiança e mudança de comportamento. Nesse sentido, a estratégia e a "prática pedagógica é um desafio constante ao professor, que precisa articular e construir saberes para solucionar problemas e resolver situações concretas de seu cotidiano" (FRADE, 2012, p. 31). Por outro lado, as estratégias são construídas ao longo do tempo, através de tentativas que podem dar certo ou errado e, assim, os professores vão aprimorando e identificando o que mais se adéqua a realidade dos alunos.

Outro tema levantado foi a respeito de suas maiores descobertas no ensino da EJA. Sobre isso temos uma das falas abaixo:

> *Uma das minhas maiores descobertas foi a força de vontade desses alunos. A grande parte desses alunos trabalham o dia todo, são alunos que tem a vida difícil, muitos deles já passaram por varias situações difícil mesmo, as vezes sai cinco da manhã e vem direto pra escola, as vezes nem almoça, nem janta [...]. E ter esse desafio com eles pra mim foi muito gratificante mesmo. Ver essa força de vontade pra eles mesmos, essa persistência. (PROFESSOR CC, 30 anos).*

Essa força de vontade apontada pelo professor é uma marca muito grande desses alunos mais velhos, que em sua trajetória histórica tiveram que abrir mão de muitas coisas, mas nunca esqueceram a vontade de aprender e por isso retornam a sala de aula. Essa força de vontade é também motivadora a estes professores, que em início na EJA, como aponta

Huberman (2007), passam por inúmeros momentos em que a vontade de desistir se faz constante, por conta de suas vivências. Mas o que os mantém de pé, é justamente as descobertas pelas quais passam em suas salas de aula.

> Por isso é que toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência da história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança (FREIRE, 2000, p. 23).

Essa força de vontade em estudar, também fica claro na fala dos outros professores e é um elemento comum de suas descobertas, estes sempre ressaltam as jornadas de trabalho dos seus alunos. Abaixo temos a fala de outro professor, onde podemos perceber um pouco isso:

> *Tudo que eu aprendi de educação na Universidade não serviu pra EJA, de verdade. Você adquire na Universidade concepções muito solidas sobre educação, mas ali no chão de terra batida da escola é diferente. [...] Agora descobertas mais sutis, eu digo sutis porque pra mim é, né. É com relação principalmente com respeito a vida cotidiana desses sujeitos que vem pra EJA, ele trabalha o dia inteiro, eu não tinha essa noção quando eu cheguei para o ensino da EJA. Então, o primeiro ano era exatamente assim, eu entrava na sala de aula, passava conteúdo, explicava e tchau. Foram dois semestres nessa rotina. E foram dois semestres que 90% da turma reprovou. [...] Eu descobri que eu tenho uma sensibilidade que eu achei que não tinha (PROFESSOR CB, 32 anos).*

Essa fala também nos apresenta vários elementos importantes sobre a descoberta desse professor, o primeiro deles é o afastamento dos conteúdos acadêmicos, já apontado aqui anteriormente e que retorna mais uma vez para a discussão. Ir para a prática e lidar com as dificuldades, evocam outros saberes que não são aprendidos na academia, são constituídos pelas vivências e capacidade desses professores de descobrir novos saberes e novas estratégias. Paralelo a isso, ocorre a desconstrução do ideário estabelecido na formação inicial, "com efeito, o choque com a realidade força a questionar essa visão idealista partilhada pelos professores novatos, visão essa que, por uma questão de sobrevivência, deve-se apagar" (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 230). Esse ideário estabelecido foge a realidade em muitos casos, fazendo com que estes professores tenham que se adaptar e assim, estabelecer um novo ideário que possa ser alcançado e trabalhado.

O segundo momento da fala deste professor que nos chama a atenção é a forma como este trabalhou inicialmente com esses alunos. O público da EJA tem uma realidade bem especifica e para tanto o ensino não podo ocorrer da mesma forma que o regular. Entretanto, não é fácil saber como lidar com esta forma de ensino diferenciada, se não possuiu em sua

formação, nada que a embasasse. "As mudanças não se limitam a uma questão de eficiência, mas à maneira de viver as coisas e de compreender seu ambiente de trabalho" (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 230). Ou seja, as mudanças na prática dos professores ocorrem de acordo com a compreensão destes sobre seu trabalho e da identificação das reais necessidades desse aluno.

O último aspecto apresentado por esse professor como sua descoberta é entendido por nós como a escuta sensível, essa quando ocorre em sala de aula, auxilia o professor a entender seus alunos, suas necessidades e suas potencialidades, permitindo a este uma mudança de atitude e de prática, assim como as ferramentas para a transformação vivida pelos alunos. Para Freire (1987) nós temos o dever de escutar esses alunos, pois isso corresponde ao direito deles de falar. "De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca" (p. 17). O processo de escuta não é fácil, pois requer por parte daquele que tem o poder de fala o silenciar-se para então ouvir o outro que geralmente é silenciado.

A última fala que iremos apresentar sobre as descobertas, vai de encontro às falas anteriores:

> *A minha realização profissional. [...]. Então, valorizar o adulto no seu espaço de conhecimento, ele quer aprender e eu não posso fazer de conta que eu ensino, eu não posso simplesmente encher o quadro e eles serem copistas e eu ir me embora, não posso. [...]. Ou eu entro na vida deles e faço a diferença eu estou sendo hipócrita, porque se eu não valorizar o que eles querem e não ajudar no que eles querem eu não to fazendo meu papel não. (PROFESSORA AL, 49 anos).*

Essa fala nos traz um elemento diferente dos que foram apresentados acima, mas não menos importante. Na fala dessa professora, podemos perceber dois elementos muito importantes que é a valorização do aluno e o comprometimento do professor com o ensino. "A preocupação com o aluno demonstra uma relação horizontal, professor e aluno e um comprometimento com a aprendizagem dos conteúdos e saberes dos alunos" (RIBAS, 2006, p. 122). Quando um professor se propõe a "ter e fazer" uma educação humanizadora, este se preocupa com suas atitudes e em como elas irão influenciar seus alunos, essa preocupação com o outro e a relação estabelecida, a partir de uma educação critica e problematizadora, leva a uma relação horizontal, onde ambos aprendem um com o outro.

O quarto e último tema levantado por nós nas entrevistas foi sobre os maiores desafios percebidos por esses professores. Alguns desses desafios serão evidenciados nas falas abaixo. A primeira fala nos diz:

> *Olha, um dos meus maiores desafios foi tentar fazer com que esses alunos não desistam. Por todas essas situações que eles passam de cansaço, de não ter tempo pra estudar, são alunos que às vezes eles não assimilam o conteúdo e por isso eles querem desistir. (...) Então, é difícil trabalhar com eles e mostrar que eles conseguem, pra eles continuarem com essa força de vontade, que eles* têm *potencial, que é devagarzinho, que aos poucos que eles vão aprendendo. Foi e é muito difícil a gente trabalhar isso com eles. (PROFESSOR CC, 30anos).*

Pode-se perceber na fala acima que o professor se sente co-responsável pela permanência e continuidade desses alunos. E de certa forma a relação com eles estabelecida influência sim, nessa permanência. "Podemos dizer que a participação do aluno e sua permanência na escola é uma das respostas possíveis, em grande parte, à prática pedagógica desenvolvida no espaço escolar pelo educador" (FRADE, 2012, p. 43). Ou seja, a adaptação da prática desse professor em grande parte, pode garantir a permanência desses alunos em sala, ainda mais quando o fazer docente desse professor, se dá de maneira critica, dialógica e problematizadora.

Outro professor nos apresenta em sua fala, dificuldades mais distintas, quando nos diz:

> *Então, o maior desafio foi permanecer, mas não permanecer na EJA, permanecer docente, porque eu já vinha docente de outra realidade educacional do período diurno, só que no período diurno quando você trabalha é muito diferente. [...]. Então, o primeiro desafio foi permanecer, depois vieram outros desafios como, por exemplo, a relação com meus colegas, com meus pares, entende? Porque nos temos alguns colegas que enxergam a educação de jovens e adultos como um bico. Então, isso pra mim era muito difícil, porque eu queria, quero e sonho em fazer educação. Não encaro a educação como um bico, eu sou um profissional da área de educação. Então, a gente tem um conflito de ideias ai. [...]. Deve ter uns cinco ou seis tentando sobreviver, no sentido de que precisam do salário pra sobreviver e o resto é bico. (PROFESSOR CB, 32 anos).*

Na fala desse professor, percebemos dois elementos bem interessantes. Um deles diz respeito à vontade de desistência nesse início de carreira e já foi abordado aqui. Segundo Huberman (2007), Tardif e Raymond (2000) essa vontade é bem comum e tem ligação direta com a realidade encontrada pelo professor, como foi apontada na fala acima, essa realidade vista por eles contem vários elementos diversos, que podem afetar alguns professores e outros não, o nível da vontade de desistência desses professores vai depender do quanto, estes foram afetados por essa realidade, assim como sua permanência vai depender do quanto foram afetados positivamente pela mesma, sendo possível a mesma realidade causar os dois sentimentos.

O segundo elemento apresentado por ele diz respeito à relação estabelecida com os outros professores. Esta relação também pode ser um dos condicionantes para a vontade de desistência desses professores, assim como a mudança de suas práticas. A relação com os outros colegas pode ser de ajuda mútua, mas também pode ser conflituosa quando, os ideais são outros. Nesse caso, a critica feita pelo professor, tem origem histórica, pois a muito tempo a EJA foi desvalorizada e tratada como esmola. Essa visão resiste até hoje, pois muitos professores veem nessa modalidade de ensino, uma chance de complementar a renda mensal, tratando-a assim como um bico ou um complemento, nem todos fazem isso com más intenções, alguns o fazem por questões de sobrevivência como aponta o professor CB. Por outro lado, esse fato presente na realidade da EJA, também vem de outro estereotipo disseminado ao longo do tempo, esse se refere aos alunos, que em sua maioria são tratados como desinteressados e desanimados, estando em busca apenas de um diploma. E se assim o fosse, qual a necessidade de se ter um ensino de qualidade? Afinal estes alunos não querem mesmo. Esse ensino pode ser levado, a meia boca, não é mesmo? Não, não é mesmo. O público da EJA se constitui de jovens e adultos que possuem sonhos, que buscam no ensino, no ato de ler e escrever a sua independência, onde estes poderão assumir o destino de suas vidas e de suas vontades, sem correrem o risco de serem enganados e trapaceados. Embora estes realmente possam estar cansados pela sua jornada de trabalho, isso não os impede de continuarem sonhando e buscando aquilo que lhes é de direito, o ensino de qualidade e isso não pode lhes ser negado em hipótese alguma, pois seria desumano tirar novamente o sonho desses sujeitos que durante muito tempo foram silenciados e agora veem na educação uma oportunidade de terem voz novamente.

Para finalizar essa parte das análises, temos ainda uma fala que quero apresentar. Que seria:

> *Meu maior desafio foi não saber trabalhar com gente grande. Não é problema, mas assim, até os livros infantilizam. [...]. Primeira coisa, o conteúdo não é aquilo que eles precisam ver. Segundo a coordenação. Esse negócio de nós não nos encontrarmos, no primeiro segmento em que um professor ta na sala e o outro ta de fora, ta coordenando, então a gente não se encontra. [...]. A escola não tem estrutura pra primeiro segmento. Se você precisar de um ábaco não tem, se você precisar de um material dourado não tem, um jogo de quebra cabeça não tem, porque essa escola é centro de ensino fundamental e essas coisa é pra escola classe. (PROFESSORA AL, 49 anos).*

A fala da professora AL, nos traz um elemento muito importante, este se refere à infantilização da EJA, por meio dos professores, da estrutura e dos livros didáticos. Como a

educação de jovens e adultos foi instituída tardiamente dentro dos documentos educacionais oficiais, não houve um amadurecimento e planejamento para a implementação da mesma, dessa forma, a alocaram nas instalações já existentes, bem como passaram a utilizar o material disponível que não atendia as especificidades desse público. Assim, "o Ensino Supletivo, ao depender fundamentalmente de todas as instalações e de pessoal administrativo e docente do ensino primário de crianças, definiu-se como uma réplica do ensino infantil" (MOURA, 2009, p. 51). Essa problemática ainda é encontrada atualmente, como aponta a professora, pois os cursos de formação não têm preparado estes professores para lidarem com esse público e estes quando se deparam nesta realidade tendem a utilizarem o que aprenderam e o que aprenderam muitas vezes não cabe ao ensino da EJA:

> Dessa realidade, advém o que presenciamos – o ensino da EJA realizado com base em atividades infantis, sem levar em consideração as características especificas da clientela jovem, adulta. Temos, então, um ensino infantilizado para adultos, o que é, em nosso ponto de vista, problemático (MARASCHIM, 2006, p. 98).

Como dissemos, essa é uma situação que vem ocorrendo ao longo do tempo, onde alfabetizadores vem "pautando-se em métodos e vertentes infantilizadas e desconexas da realidade da educação de Jovens e Adultos" (GONÇALVES, 2011, p. 113). No primeiro momento da história, essa foi uma forma de dar conta desse ensino, foi à solução encontrada, mas muitos anos já se passaram e essa realidade já poderia ter sido mudada. Principalmente na formação inicial desses professores, pois é por meio dela que temos:

> [...] estratégias para se garantir às pessoas que não tiveram acesso ou a permanência na escola, na tida idade regular, o possam fazer na idade adulta, garantindo-se o seu tempo de aprendizagem, a sua curiosidade e o seu saber de experiência feito, sem que sejam infantilizados (GONÇALVES, 2011, p. 20).

Dessa forma, fica claro a nós que o principio da mudança desse ensino infantilizado que encontramos ainda hoje na educação de jovens e adultos, se dá pela reformulação da formação inicial desses educadores, pois é a partir dela que estes podem aprender a lidar com as especificidades dos alunos, utilizando as estratégias que melhor se adéquem a esta modalidade.

Também se faz necessário repensar as estruturas dessas escolas que atendem a este público, para que possa ser garantida a eles a estrutura na qual eles têm direito. Assim como, a mudança nos livros didáticos, pois são pessoas que possuem saberes, vivências e voz. Estes sabem muito bem o que querem e o que querem é discutir sua realidade, aprender por meio de

algo, que lhes faça sentido e que lhes garanta significado, pois só assim se tem um ensino aprendizagem eficiente.

Percebemos, então, que as descobertas e dificuldades, pelas quais estes professores passam, lhes permite pensar e repensar o seu fazer docente, na tentativa de estabelecer uma prática critica e problematizadora que tenha significado para o docente e para o discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada buscou identificar e analisar quais são os desafios, dificuldades, descobertas e conquistas do trabalho pedagógico destes professores no cotidiano das escolas da Santa Maria, Distrito Federal, com foco nos anos iniciais da Educação Básica na modalidade da EJA.

Assim, conseguimos identificar que os principais desafios e dificuldades apontados por eles são: lidar com a desistência dos alunos, permanecer e não desistir da docência, lidar com os colegas de profissão, não estar preparado para trabalhar com educação de jovens e adultos, estrutura da escola, entre outros.

Quanto as principais descobertas no ensino da EJA temos a força de vontade dos alunos, a falta de conexão dos conteúdos acadêmicos com a realidade dos alunos, a escuta sensível, valorização dos alunos, entre outros. Todas as descobertas apontadas pelos professores nos demonstram o quanto a relação estabelecida em sala, pode fornecer momentos imprescindíveis para a transformação e mudança destes.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, Adair José. Exigências na formação dos professores de EJA. *VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. ANPED, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF). Lei 9394/96 de 20.12.96. Brasília: *Diário Oficial da União*, n° 248, de 23.12.96.

FRADE, Érica Paula. *A Construção da prática pedagógica: um estudo com professores iniciantes de história na EJA*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, ago. 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Política e educação*: ensaios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2000. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

_____. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. Ed. Olho d´Água, 1997.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, Becky Henriette. *Contribuições da teoria Freriana para a formação inicial do educador de jovens e adultos*: uma pesquisa-ação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, 2011.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 2007.

MARASCHIN, Mariglei Severo. Formação de professores e desenvolvimento profissional na Educação de Jovens e Adultos. *Dissertação* (Mestrado). UFSM, Santa Maria, 2006.

RIBAS, Eneida. Políticas educacionais e a formação do professor da educação de jovens e adultos. *Dissertação* (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná/PUC-PR, 2006.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n° 73, dezembro 2000.

UNESCO. Declaração Universal sobre a diversidade cultural. UNESCO, 2002.