

**A PERCEÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO**

**THE PERCEPTION OF TEACHERS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION ON CONTINUING TRAINING: A CASE OF STUDY BASED ON THE ANALYSIS OF THE EXPERIENCE OF THE YOUTH AND ADULTS` EDUCATION PROGRAM OF THE CITY HALL OF RIO DE JANEIRO**

**LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS SOBRE LA FORMACIÓN CONTINUA: UN ESTUDIO DE CASO A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS DEL MUNICIPIO DE RIO DE JANEIRO**

LIMA, Rodrigo Rocha <sup>1</sup>

AUGUSTINHO, Elizabeth <sup>2</sup>

**RESUMO**

O artigo é fruto de resultado de pesquisa do curso de pós-graduação lato sensu em Educação de Jovens Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (campus Nilópolis), ocorrida no ano de 2019, entre os meses de março e dezembro. A proposta foi investigar a concepção de formação continuada de professores do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura do Rio de Janeiro. Classificado como um estudo de caso, foi realizada uma revisão bibliográfica da formação de professores no Brasil e da formação específica para atuar na EJA. O PEJA foi caracterizado, através de sua origem, evolução e estrutura atual, além de explicar como

<sup>1</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Seropédica, RJ, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0228-0758>. e-mail: rodrigorochalima3@gmail.com

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro/Campus Nilópolis – IFRJ. Nilópolis, RJ, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1218-1980>. E-mail: elizabeth.augustinho@ifrj.edu.br

ocorre a formação continuada, desenvolvida nos Centros de Estudos. Para a coleta de dados, realizou-se a aplicação de questionário, visando traçar um perfil das percepções dos profissionais docentes no programa acerca da formação continuada. Os dados foram coletados através de questionário online e tratados de forma qualitativa, empregando o método de análise de conteúdos de Bardin. Considerou-se o indicativo para que os Centros de Estudos sejam mais valorizados pelos professores docentes no PEJA como componentes do processo de formação continuada, a partir da constatação feita de que os professores regentes não percebem que as ações internas, no chão da escola, configuram um potente instrumento de formação continuada.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Formação Continuada; Educação de Jovens e Adultos; Programa de Educação de Jovens e Adultos; Histórico do Programa de Educação de Jovens e Adultos.

#### **ABSTRACT**

The article is the result of a research result of the lato sensu postgraduate course in Young Adult Education at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro (Nilópolis campus), which took place in 2019, between the months of March and December. The proposal was to investigate the concept of continuing education for teachers of the Youth and Adult Education Program of City Hall of the Rio de Janeiro. Classified as a case study, a literature review of teacher training in Brazil and specific training to work in EJA was carried out. The PEJA was characterized, through its origin, evolution and current structure, in addition to explaining how the continuing education, developed in the Study Centers, occurs. For data collection, a questionnaire was applied, aiming to outline a profile of the perceptions of teaching professionals in the program about continuing education. Data were collected through an online questionnaire and treated qualitatively, using Bardin's content analysis method. It was considered the indicative for the Study Centers to be more valued by the professors in the PEJA as components of the process of continued formation, based on the observation made that the regent professors do not realize that the internal actions, on the school floor, configure a powerful tool for continuing education.

**Keywords:** Teacher Education; Continuing Education; Youth and Adult Education;

Youth and Adult Education Program; History of the Youth and Adult Education Program.

## RESUMEN

El artículo es resultado de una investigación del curso de posgrado lato sensu en Educación de Jóvenes Adultos del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Río de Janeiro (campus Nilópolis), que se llevó a cabo en 2019, entre los meses de marzo y Diciembre. La propuesta fue investigar el concepto de formación permanente para profesores del Programa de Educación de Jóvenes y Adultos de la Municipalidad de Río de Janeiro. Clasificado como estudio de caso, se realizó una revisión bibliográfica sobre la formación docente en Brasil y la formación específica para trabajar en EJA. Se caracterizó el PEJA, a través de su origen, evolución y estructura actual, además de explicar cómo se da la educación continua que se desarrolla en los Centros de Estudios. Para la recolección de datos, se aplicó un cuestionario, con el objetivo de delinear un perfil de las percepciones de los profesionales de la enseñanza en el programa acerca de la educación permanente. Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario en línea y tratados cualitativamente, utilizando el método de análisis de contenido de Bardin. Se consideró el indicativo para que los Centros de Estudios sean más valorados por los profesores del PEJA como componentes del proceso de formación continua, a partir de la observación realizada de que los profesores regentes no se percatan de que las acciones internas, en el piso escolar, configurar una poderosa herramienta para la educación continua.

**Palabras clave:** Formación Docente; Educación continua; Educación de Jóvenes y Adultos; Programa de Educación de Jóvenes y Adultos; Historia del Programa de Educación de Jóvenes y Adultos.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores é um tema que merece destaque para o aprimoramento da atuação pedagógica. As exigências que são impostas aos educadores são muitas e a formação crítica do professor é essencial para que haja uma prática docente emancipadora (NASCIMENTO; SILVA; RABELO, 2015), que reconheça o aluno como sujeito de sua aprendizagem, contextualizando o conhecimento e problematizando as relações sociais vivenciadas. Nem sempre foi assim e isso se deu a partir do momento em que educação passou a ser estendida para as camadas populares, deixando de ser um processo majoritariamente elitista. Assim, as especificidades para que o trabalho docente fosse mais adequado às demandas da sociedade começaram a ser consideradas. Nessa perspectiva, a legislação brasileira foi avançando até passar a tratar do tema.

Não só a formação inicial, mas também a formação continuada, mereceram destaque nos dispositivos legais. De acordo com a Resolução nº2 de 2015 (BRASIL, 2015), documento que estabelece diretrizes nacionais para a formação de professores, a formação docente é compromisso público do Estado e visa à construção de uma nação soberana, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. Nesse sentido, tomamos como referência o conceito freiriano de emancipação, que prevê a conscientização e libertação política, cultural, humana e social dos oprimidos (FREIRE, 2008).

Com o propósito de aprofundar o estudo sobre a temática, o presente artigo se propôs a apresentar uma pesquisa qualitativa, a partir de um estudo de caso com o objetivo de verificar o que os professores consideram ou reconhecem como Formação Continuada, tendo o Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro (PEJA) como referência. O estudo teve início em março de 2019 e foi concluído em dezembro do mesmo ano.

Inicialmente, foi realizada a revisão bibliográfica sobre o tema, sendo apresentado um breve histórico do processo de formação de professores no Brasil, com destaque para a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na sequência, o artigo apresenta uma caracterização do PEJA: sua criação, ampliação e evolução até a estrutura atual, que abarca uma importante ferramenta de

formação continuada, o Centro de Estudo (CE).

Para a coleta de dados foi realizada a aplicação de um questionário *online*. Neste questionário, os docentes, que participaram voluntariamente, responderam a perguntas sobre o que consideram formação continuada e formularam um conceito para este tipo de formação.

Na seção de análise dos resultados, concluiu-se que há uma valorização maior por parte dos professores quando a formação continuada ocorre fora da escola. As falas dos professores participantes foram colocadas, dando voz aos docentes que atuam no PEJA da 6ª CRE.

Por fim, nas considerações finais, há um alerta sobre uma possível má utilização dos Centros de Estudos que ocorrem semanalmente. Esta ferramenta interna de formação não está recebendo a devida importância na percepção dos docentes como parte do projeto educacional de formação continuada do PEJA. Além disto, foram feitas sugestões acerca de uma possível melhor elaboração dos Centros de Estudos, na tentativa de contribuir para a continuidade do sucesso do PEJA.

## **1. BREVE RETROSPECTIVA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

### **1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

A formação de professores é um tema de extrema relevância na escola. Sua necessidade já fora preconizada por Comenius, no século XVII (DUARTE, 1986 apud SAVIANI, 2009, p.143). Na Europa, mais precisamente em Paris, foi instalada em 1795 a primeira instituição nomeada de Escola Normal e que tinha o intuito de formar professores (SAVIANI, 2009). A questão foi se tornando importante e passou a integrar a discussão de outros países europeus, assim como nos EUA. Refletir sobre formação docente é de vital importância para um processo educativo qualificado. 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. De acordo com Freire (1991, p.80), “[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o

seu cotidiano”. O educador deve ter uma postura no processo educacional, pois é um ser histórico, político, pensante, crítico e emotivo e essa postura 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.

No Brasil, com o advento da independência, a questão do preparo de professores emerge de forma explícita [...], quando se cogita da organização da instrução popular (SAVIANI, 2009). De acordo com esta realidade, o desenvolvimento dos processos de formação docente no Brasil ocorreu associado ao que a legislação preconizava.

As Escolas Normais foram criadas no Brasil pelo Ato Adicional (BRASIL, 1834), tendo sido pioneira a Província do Rio de Janeiro, com a criação da Escola Normal de Niterói em 1835. Após terem sido contestadas algumas vezes, as Escolas Normais se estabeleceram como padrão no país e ganharam força muito em função da reforma da instrução pública do estado de São Paulo, em 1890, que acreditava no fato de que sem professores bem-preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz (SÃO PAULO, 1890 apud SAVIANI, 2009, p.145).

Até o início do século XX, a educação escolar não era tão massificada, pois só as elites eram contempladas com a educação formal. Desta forma, a preocupação em formar muitas pessoas capacitadas a lecionar nunca foi grande. A partir do momento em que um maior número de pessoas teve acesso à escola, a formação de professores passou a receber atenção. A partir dos anos 1900, a formação docente, que era restrita às primeiras letras, ou seja, os anos iniciais; passou por uma modificação, por conta da necessidade de se pensar a formação de professores para o secundário, trazendo consigo a imperativa necessidade da instrução por meio de centros especializados de formação, decorrendo, daí, a criação das universidades (AMORIM; DUQUES, 2017).

Os Institutos de Educação tiveram sua disseminação a partir dos anos 1930. Foram concebidos com o intuito de dar importância à pedagogia como conhecimento científico de acordo com Saviani (2009), melhorando a formação que era feita pelas Escolas Normais. O Decreto-Lei nº 1.190 (BRASIL, 1939), deu organização aos cursos de Pedagogia no modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1”, com a formação inicial docente sendo composta por três anos de matérias específicas e um ano de disciplinas da

parte didática (SAVIANI, 2009). É importante ressaltar que esse modelo não atende às demandas atuais para uma formação de professores de excelência, mas, à época, foi um pequeno avanço.

Nos anos sessenta teve início uma série de mudanças nas legislações acerca da educação no Brasil. Na nova conjuntura do país, com o golpe militar de 1964, a Lei nº4.024 (BRASIL, 1961), a Lei nº5.540 (BRASIL, 1968) e a Lei nº5.692 (BRASIL, 1971) regulamentaram os currículos dos cursos de formação de professores. A nova legislação extinguiu a Escola Normal e uma consequência ruim foi a redução da quantidade de horas necessárias para formar os docentes que lecionariam nos anos iniciais do então 1º grau. Em 1982, o governo lança o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM's), que tinha como característica marcante revitalizar o projeto da Escola Normal (CAVALCANTE, 1994 apud SAVIANI, 2009, p.147).

Após o fim da ditadura militar, a esperança de haver uma melhor formação dos professores aumentou. A Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), contemplou, ainda que de forma insuficiente, a formação do professor. Através dos seus artigos 62 e 63, a LDBEN de 1996 estipulou, para os professores da educação básica, a exigência de nível. A referida lei faz referência especificando, inclusive, a formação continuada, quando prevê, no artigo 63, que os institutos superiores de educação manterão, entre outros dispositivos, programas de educação continuada para os profissionais da educação de diversos níveis (BRASIL, 1996).

Mais recentemente, a Resolução nº 2 (BRASIL, 2015) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. O referido documento defende que um projeto nacional de educação deve favorecer uma sólida formação de professores. Prevê também que os profissionais do magistério devem ser preparados:

a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015).

É importante dar atenção ao que conclui Saviani (2009), quando diz que a questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. O mesmo autor ainda afirma que a política de formação de professores é precária no Brasil e, mesmo com mudanças sucessivas, não deu conta de resolver o problema da formação de professores no país. Isto significa dizer que, mesmo com avanços, ainda não há uma formação que seja capaz de dar conta de sustentar um projeto de desenvolvimento nacional.

## **1.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

A discussão de como o educador de jovens e adultos é formado ocorre desde o final dos anos 1940. Em 1947 ocorreu o I Congresso Nacional de Educação de Adultos e, naquela época, já se destacavam quais seriam as características necessárias para se trabalhar na referida modalidade de ensino (SOARES; PEDROSO, 2016). No referido congresso, também foram ressaltadas as especificidades das ações educativas em diferentes níveis, onde se recomendava uma preparação adequada para trabalhar com adultos (SOARES, 2008). Em 1958, no II Congresso Nacional de Educadores de Adultos, o debate em torno da formação continuou e houve críticas relativas a uma falta de especificidade no processo de formação docente e ausência de conteúdos voltados especificamente para os adultos (SOARES, 2008).

Com o tempo, a preocupação com a formação de professores para atuar com adultos foi recebendo atenção do governo através da legislação. A Lei nº4.024 (BRASIL, 1961), também considerada como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou LDBEN), previa em seu artigo 93 que o aperfeiçoamento de professores seria tratado como despesa. Além disso, a formação inicial para atuar como docente mereceu um capítulo inteiro - o Capítulo IV -, intitulado “Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio” (BRASIL, 1961). Ainda recorrendo à legislação, a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), que reformulou a legislação sobre educação, deu um passo importante na formação docente para o então ensino supletivo. A referida lei determinou, em seu artigo 32, que o pessoal docente do ensino supletivo deveria ter preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino (BRASIL, 1971). Em relação à formação continuada para os docentes em geral, previa que os estabelecimentos de ensino

funcionariam entre os períodos letivos regulares para, dentre outras coisas, o aperfeiçoamento de professores (artigo 11, parágrafo 1º).

A Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) também prevê dispositivos para formação de professores na Educação de Jovens e Adultos. No Título VI, Dos Profissionais da Educação, no artigo 61, há a previsão de que a formação docente ocorra de acordo com a modalidade de ensino em que o professor irá atuar. No mesmo artigo, a formação continuada é prevista quando explícita a obrigação de formação continuada em serviço. Já no artigo 63 da mesma lei, a norma confere aos institutos superiores de educação, no inciso III, a obrigatoriedade de promover programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Cabe destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a EJA como um importante dispositivo legal que preconiza a formação docente diferenciada nessa modalidade de ensino. As DCN's para a EJA, traçadas pelo Parecer nº 11 (BRASIL, 2000) e promulgadas pela Resolução CNE/CEB nº 01 (BRASIL, 2000), preveem:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000).

Além dos dispositivos legais, há autores que militam na EJA e destacam a importância de se ter uma formação específica para exercer a docência nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da institucionalização da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes (SOARES; PEDROSO, 2016). De acordo com Melo (2015), a formação de educadores da EJA tem como principal objetivo a melhora da qualidade de sua intervenção educativa e pedagógica. Ribas e Soares (2012) entendem que a realidade específica da EJA influencia diretamente na formação do docente que irá atuar neste segmento de ensino. Ainda sobre as especificidades da formação docente para a EJA:

Em se tratando da educação em pleno século XXI, as exigências impostas sobre o educador são muitas e é essencial que estejam ligadas a uma prática emancipadora e não somente às questões mercadológicas que muitos atrelam à EJA, a consciência crítica de professor por si só não faz muitos efeitos, é imprescindível que exista investimentos contínuos na formação continuada para aqueles que já estão inseridos na escola de jovens e adultos, bem como um olhar a formação que tem sido oferecida aos aspirantes e educadores quando se fala de EJA (NASCIMENTO; SILVA; RABELO, 2015, p. 40903).

Também é necessário ressaltar que, de acordo com Soares (2008, p.85) a EJA possui características que, justificam uma formação específica dos seus docentes. Essas especificidades também estão explicitadas na Declaração de Hamburgo, documento elaborado ao final da V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos):

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou não, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade à qual pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade (UNESCO, 1998, p. 3).

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.

## **2. O PEJA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

O PEJA foi criado para integrar a estrutura da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, em 1984. Nasceu com o objetivo de atender a jovens das classes populares oriundos do ensino regular. Inicialmente, atendia jovens da alfabetização à 4ª série do Ensino Fundamental e tinha o nome de Programa de Educação

Juvenil (PEJ). Foi implantado em CIEP's (Centros Integrados de Educação Pública) da cidade do Rio de Janeiro, no horário noturno.

Pouco tempo depois, o programa cresceu. De acordo com Fávero (2006), em 1987, após reivindicações dos alunos e profissionais que trabalhavam no PEJ, a ampliação ocorreu para atender os alunos que necessitavam alcançar escolarização além da alfabetização. Foram criados dois blocos de aprendizagem: o de alfabetização e o das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Depois de um certo período sem ter a devida atenção, por conta de ter deixado de ser uma política de governo, o PEJ que, chegou a ser oferecido em 42 CIEP's, em 1992, foi reduzido a 15, em 1995. A promulgação da Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente, incentivou a luta de alguns professores para que o PEJ não tivesse fim, de acordo com Fávero (2006).

No ano de 1996, houve a celebração de um acordo entre o Ministério da Educação e a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foram empregados na EJA, tendo influenciado positivamente, inclusive, na realização do I Encontro de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro - SME/RJ. A possibilidade de afirmação do programa e sua ampliação começou a florescer novamente pois, neste encontro foi sinalizada a necessidade de revisão da faixa etária abarcada pelo programa, de modo a incluir os adultos a quem a Constituição estendera o direito ao Ensino Fundamental (SILVA; BONAMINO; RIBEIRO, 2012).

A partir de 1996, o PEJ cresceu. Novo convênio foi firmado com o Ministério da Educação e os recursos do FNDE garantiram o redimensionamento do número de escolas e, também, da escolarização oferecida. O PEJ deixou de atender somente ao primeiro segmento do Ensino Fundamental (da alfabetização até o equivalente à antiga 4ª série e atual 1º ao 5º ano) e ampliou seu campo de abrangência para a etapa correspondente ao segundo segmento do Ensino Fundamental (antiga 5ª a 8ª séries e atual 6º ao 9º ano de escolaridade). De lá para cá, a estruturação se consolidou e, em 2005, os adultos passaram a fazer parte oficialmente do programa, que desde então é chamado de PEJA (SILVA; BONAMINO; RIBEIRO, 2012).

Atualmente, há escolas com PEJA em funcionamento nas 11 CRE's. A modalidade é organizada em PEJA I (equivalente à escolarização até o 5º ano) e PEJA II (6º ao 9º ano). Há, ainda, o Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), situado no Centro da Cidade do Rio de Janeiro. Seu horário é mais flexível e as aulas são presenciais e não-presenciais.

A estrutura organizacional do PEJA prevê a formação continuada através dos Centros de Estudos, que ocorrem semanalmente às quintas-feiras e às sextas-feiras. No PEJA I, os alunos não têm aulas às sextas-feiras e os professores se reúnem neste horário para estudos e planejamento. No PEJA II, os professores de Língua Estrangeira, Linguagens Artísticas e Educação Física se encontram às quintas-feiras para cumprirem o CE. Já os professores de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia e Ciências e Saúde participam às sextas-feiras dos Centros de Estudos (FÁVERO, 2006).

O responsável por organizar e mediar os Centros de Estudos é o Professor Orientador (PO). A coordenação pedagógica é feita por este professor. A tarefa de elaborar o que vai ser discutido e como será feita esta discussão é função do PO. Também está no rol de atribuições do PO conduzir a equipe de professores para atuar profissionalmente em consonância com o que está estabelecido no projeto político-pedagógico da escola, reformulando-o quando necessário.

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. A partir da falta de importância dada a este poderoso momento para o sucesso da escola, surgiu a ideia de investigar como é a visão dos professores e professoras sobre a formação continuada. Será que o CE é visto como espaço de formação continuada? Qual momento é percebido pelos docentes como sendo formação continuada? Para buscar entender estas questões foi feita uma pesquisa com os docentes do PEJA que serviu de base para o presente trabalho.

### 3. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa empírica, realizada no ano de 2019, baseada em um estudo de caso, tendo o PEJA da 6ª CRE do município do Rio de Janeiro como referência. Segundo Gil (2019), esse estudo de caso é o que se pode classificar como instrumental, pois “é selecionado com o propósito de aprimorar o conhecimento de determinado fenômeno ou mesmo o desenvolvimento de teorias”.

Partindo da ideia de se investigar como o professor e a professora do PEJA percebem a formação continuada, foi elaborado um questionário para nortear este trabalho. No referido questionário, perguntas foram feitas no sentido de traçar um perfil do docente do PEJA. Esse questionário foi enviado para os professores do PEJA da 6ª CRE, por ser o local a que pertence a escola em que atuou um dos pesquisadores. O fato de ter determinada facilidade de acesso aos docentes envolvidos e, também, a proximidade das escolas ao local de atuação profissional, também influenciou na escolha da 6ª CRE. Contribuiu, ainda, a questão de ter sido percebido no cotidiano escolar, nos anos de experiência docente no PEJA da referida coordenadoria, que os Centros de Estudo nem sempre eram vistos como importantes encontros de formação continuada. Nesse sentido, foi questionado aos participantes o que seria formação continuada, na visão pessoal de cada um.

Depois de aplicados os questionários, os dados foram tratados. Foi escolhido o método de análise do conteúdo, criado por Harold Lasswel e popularizado por Laurence Bardin. A análise de conteúdo se destina a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo com que sejam comparáveis a uma série de outros elementos (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016). Nesta etapa, os dados foram categorizados para serem analisados. Houve preocupação em não expor somente números relativos às informações coletadas e, por conta disto, entendeu-se que se faria necessária uma interpretação qualitativa dos dados.

As escolas selecionadas para a pesquisa foram escolhidas pela proximidade em relação à escola em que foi detectada a falta de valorização dos Centros de Estudos. Os professores foram convidados a responder os questionários, de forma *online*, encaminhado por meio eletrônico. O questionário foi enviado com mensagem de texto

explicando o objetivo da pesquisa. A adesão foi voluntária. Os professores preencheram o termo de consentimento livre e esclarecido, concordando em participar da pesquisa.

No decorrer da aplicação do questionário, ocorreram fatos que dificultaram o processo. A demora dos professores em responder foi um deles. Como o contato foi feito diretamente pelo pesquisador com os Professores Orientadores, houve a necessidade de novo contato com esses professores. Além disto, alguns docentes também foram contactados diretamente (pessoalmente ou por telefone) a aderirem à pesquisa. Talvez a extenuante atividade profissional dos professores envolvidos tenha sido um empecilho para que respondessem prontamente ao questionário.

Após receber as respostas, os dados foram catalogados, a fim de proceder à análise de conteúdos.

#### **4. ANÁLISE DOS RESULTADOS**

A pesquisa atingiu o número de 21 professores participantes de um total de 6 escolas. Dentre os professores envolvidos, houve a adesão de 6 professores que atuam no PEJA I e 15 professores que atuam no PEJA II. Nas escolas participantes, há um total de 16 professores lecionando no PEJA I e 53 professores no PEJA II. Assim, de um total de 69 professores que trabalham no PEJA da 6ª CRE, a pesquisa atingiu 30,4% de participantes.

A adesão à pesquisa por parte dos professores pode ter ocorrido aquém do esperado por conta da rotina extensa dos docentes. Convém ressaltar que 9 escolas ofereciam o PEJA na 6ª CRE à época, ou seja, 67% das escolas participaram respondendo às questões.

A partir de uma das perguntas do questionário, sobre o sexo dos docentes, extraiu-se que a quantidade de professoras é o dobro da quantidade de professores: elas são 14 e eles 7. Este fato nos aponta característica tradicional brasileira de se ver a docência como uma profissão majoritariamente feminina. Silva (2002, p.96) considera que a feminilização do magistério ocorreu como luta das mulheres para se estabelecerem profissionalmente, configurando um nicho no mercado de trabalho ocupado por mulheres.

O tempo de serviço no PEJA foi outra pergunta do questionário. A maioria dos docentes (13, representando 61,9%) atua há menos de 5 anos no PEJA. Entre os docentes que trabalham no PEJA da 6ª CRE, há 28,5% exercendo a docência entre 6 e 10 anos. Há, ainda, 4,8% com 16 a 20 anos e o mesmo percentual com mais de 21 anos de exercício da profissão no PEJA. De acordo com os dados, percebe-se que a grande maioria de professores que ingressaram recentemente na modalidade EJA possui pouca experiência de magistério nessa modalidade. Talvez a grande quantidade de professores novos no PEJA seja devido às nomeações recentes de docentes com carga horária de 40 horas e uma grande parte destes já ter uma matrícula de 16 horas na rede, tornando-se uma das soluções a extensão da jornada de trabalho para o turno da noite. Esse dado indica uma demanda por formação continuada para esses professores. Paiva (2004) destaca a importância da formação continuada dos educadores, e acrescenta que é necessário ressignificar os processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam ao longo de toda a vida.

Outro dado coletado foi acerca do entendimento sobre o que seria considerado como formação continuada. Nesta pergunta, foram elencadas ações como os Centros de Estudos semanais, Centros de Estudos parciais e integrais, cursos e palestras oferecidos pela SME (Secretaria Municipal de Educação), participação em encontros pedagógicos e seminários e cursos de pós-graduação. O participante poderia marcar mais de uma alternativa.

A participação em encontros pedagógicos, seminários, palestras, foi a alternativa quase unânime como sendo considerada formação continuada: 20 entre os 21 participantes entendem que estas ações representam a formação continuada, o que representa 95,2% dos docentes participantes da pesquisa. Os cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*), tiveram 80,9% de respostas como sendo entendidas por formação continuada. Em seguida, os cursos e palestras oferecidos pela SME tiveram 71,4% de respostas positivas. Os Centros de Estudos parciais (datas estabelecidas no calendário letivo de 2019 em que os professores se reúnem após o término da aula, sendo que neste dia a aula dura apenas a metade do tempo previsto) e os Centros de Estudos integrais (dias também previstos no calendário em que não há atividade com os alunos) tiveram entendimento de 47,6% dos profissionais de que são atividades de formação continuada.

O CE semanal ficou em último lugar na percepção dos professores em relação a ser formação continuada: apenas 41,8% entendem que os Centros de Estudos são ações de formação continuada. Os Centros de Estudos parciais e integrais (que ocorrem esporadicamente) foram mais valorizados como sendo formação continuada do que o CE semanal, que faz parte da proposta pedagógica do PEJA. Esse dado indica que grande parte dos professores não reconhece o CE semanal como espaço de formação continuada.

Os dados mostraram a importância que é conferida às atividades que ocorrem fora da escola. Na opinião dos professores, houve uma valorização grande das atividades externas: 66,6% entendem que a formação continuada deve ocorrer fora da escola. As formações propostas pelos órgãos governamentais, assim como os cursos e palestras organizados pela iniciativa privada foram percebidos pela maioria dos docentes como formação continuada.

Em relação ao conceito de formação continuada, que foi uma das questões, os docentes o puderam escrever livremente, apresentando uma definição própria. Pôde-se perceber que a maioria a definiu utilizando expressões que levavam o ato de formação para além dos muros escolares. O percentual de docentes que fez alusão à formação continuada ocorrer fora da escola chegou a 71,4%. Foram citados cursos, oficinas e palestras como exemplos. “É participar de cursos de extensão, especialização e outros que contribuam para o aperfeiçoamento da profissão”, disse o professor A. “Cursos, oficinas, palestras, entre outros, que contribuam para atualizar [...]”, definiu a professora B.

Outra categoria que mereceu destaque foi o tempo em que a formação continuada ocorreria. Sempre que foi citado, este tempo foi depois da formação inicial. Nenhum docente considerou a formação pessoal, que ocorre antes da formação inicial e se estende por toda a vida, como parte da formação continuada. É importante ressaltar que Tardiff e Raymond (2000) consideram que o saber profissional é fruto da confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos lugares de formação, dentre outros atores educativos. A professora C citou que a formação continuada “se estende após a própria formação em si”. Outra resposta foi “toda formação que ocorre após a graduação”, disse o professor D. Houve, ainda, a afirmativa que seria “uma aprendizagem linear, onde o professor está em permanente atualização”, de acordo com a professora E.

O aperfeiçoamento e a atualização para o trabalho docente também mereceram destaque nas respostas. Um considerável número de professores (71,4%) relatou ter a ideia de formação continuada atrelada à melhoria da sua atuação no trabalho. “É uma atualização dos conhecimentos para melhorar o trabalho”, relatou uma docente. “Cursos e estudos que ajudam ao profissional em seu campo de trabalho”, respondeu o professor. Depreende-se deste dado que há uma necessidade profissional relacionada à atualização e que essa se faz através da formação continuada, como salienta Nóvoa (1991) ao ratificar que esta formação deve ocorrer por meio de programas alternativos e diversificados.

Assim, observou-se que a formação continuada é considerada pelos professores participantes da pesquisa como algo que está presente na profissão. Foi observado que o tema recebe importância e atenção dos profissionais do ensino, apesar de valorizarem diferenciadamente a formação continuada, dependendo se ela ocorre na escola ou fora dela.

É necessário que os professores percebam os sentidos da formação continuada para atuar na EJA, que reconheçam que esta formação precisa ser diferenciada e adequada aos seus sujeitos, que valorize suas experiências prévias e dê voz a esses sujeitos, como destaca Arroyo (2006).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O PEJA é um programa de suma importância para a Educação de Jovens e Adultos, no município do Rio de Janeiro, pois exerce um importante papel de inclusão das pessoas da classe trabalhadora. Seus professores atuam buscando conseguir melhorar, de alguma forma, a vida dos alunos que no PEJA ingressam. Para tanto, a formação de professores é crucial para o sucesso do programa.

A estrutura do PEJA favorece a formação continuada. A periodicidade semanal do CE é uma garantia de que o corpo docente irá se reunir, ao menos uma vez na semana, para discutir o que foi trabalhado e avaliar como está sendo realizado o trabalho docente, em relação ao projeto político-pedagógico da escola. No entanto, o presente trabalho concluiu que, mesmo o corpo docente reconhecendo a importância da formação

continuada, não reconhece e dá a devida importância quando ela ocorre dentro da escola. Os dados confirmaram a hipótese inicial de que as ações internas e permanentes não são percebidas como sendo um instrumento de formação, tendo menor relevância na percepção dos professores.

Este artigo pode ser tomado como um alerta, pois a garantia da formação semanal no PEJA é vital para o sucesso do programa. Se não há a devida valorização pelos professores, a essência da formação continuada no PEJA está sendo prejudicada e essa importante conquista de formação docente pode ser ameaçada de descontinuidade. Como relatou o professor G que respondeu ao questionário, a formação continuada “é uma constante oportunidade de aperfeiçoamento e aprendizado”.

O momento semanal do CE deve ser mais atraente para os professores. Fazer com que o tempo dos Centros de Estudos seja mais proveitoso e agradável, tentando buscar o equilíbrio do dever de ali estar e o prazer de poder planejar e avaliar os rumos da escola, trocar experiências com seus pares, em consonância com os anseios dos educandos e o projeto político-pedagógico da instituição pode ser um dos caminhos a serem seguidos. 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. A realidade vivenciada no cotidiano escolar deve ser assunto presente nos Centros de Estudos. O Professor Orientador deve ter esta perspicácia e sensibilidade de saber ouvir o corpo docente e considerar o que ouviu nos Centros de Estudos de maneira que, como definiu o professor H quando perguntado do conceito de formação continuada, esta deve servir para “troca de experiências e direcionamento de ações”.

A participação docente na elaboração do CE pode surtir efeito relevante no sentido de pertencimento àquele momento e não como mais uma atividade vinda de cima para baixo. 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. É imprescindível criar condições para que a autoformação seja compartilhada

entre os professores, possibilitando a reflexão sobre a prática pedagógica e oportunizando redes de troca de conhecimentos e experiências.

Algumas mudanças vêm ocorrendo desde o advento da pandemia da COVID-19 em relação à formação continuada na Secretaria Municipal de Educação. Através da Escola de Formação Paulo Freire, cursos, palestras e seminários online tem sido disponibilizados com uma frequência maior, oportunizando uma maior participação dos professores. 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.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Antônio; DUQUES, Maria Luiza Ferreira. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. Educação, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p.228-239, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/22483>. Acesso em: 22 nov. 2018.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. J. G. (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

BRASIL. Arquivo Nacional. Ato Adicional, de 12 de ago. de 1834. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/258-ato-adicional>. Acesso em: 08 de out. 2019.

BRASIL. Câmara do Deputados. Decreto-Lei 1.190, de 04 de abril de 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 de out. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 08 de out. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 de out. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 de out. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 de out. 2019.

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2023.58168

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 08 de out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº2 de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 08 de out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº1 de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 08 de out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº11 de 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 08 de out. 2019.

CARLOMAGNO, Márcio C.; ROCHA, Leonardo Caetano da. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. Revista Eletrônica de Ciência Política, Paraná, v. 7, n. 1, p.173-188, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756>. Acesso em: 28 out. 2019.

FÁVERO, Osmar. Formação continuada dos professores do programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro. In: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). Formação de educadores de jovens e adultos, Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. P.103-122. Disponível em: [http://forumaja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumaja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf). Acesso em: 08 de out. 2019.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MELO, Ferdinando Santos de. Formação de professores e prática docente na EJA: saberes conceituais, metodológicos e políticos. XII Congresso Nacional de Educação, Paraná, p.18323-18337, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18866\\_8545.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18866_8545.pdf). Acesso em: 02 de mar. 2019.

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2023.58168

NASCIMENTO, Jorgiana Cristine Pontes; SILVA, Allana Sousa e RABELO, Franci Sousa. Formação continuada e prática pedagógica em EJA: uma relação complexa. XII Congresso Nacional de Educação, Paraná, p. 40896-40911, 2015. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18458\\_7788.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18458_7788.pdf)>. Acesso em: 08 de out. 2019.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, I.; PAIVA, J. (Org.). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 29-42.

RIBAS, Marciele Stieger; SOARES, Solange Toldo. Formação de professores para atuar na educação de jovens e adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente. IX ANPED Sul, Caxias do Sul, p.1-16, jul/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1026/448>. Acesso em: 02 de mar. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 14. n. 40, p.143-155, jan/abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 02 de mar. 2019.

SILVA, Jaqueline Luzia; BONAMINO, Alicia Maria Catalano; RIBEIRO, Vera Masagão. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de caso na rede municipal do Rio de Janeiro. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.28, n.02, p.367-392, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a17v28n2.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

SILVA, V. L. G. da. Profissão: professora. In: CAMPOS, M. C. S. de S., SILVA, V. L. G. da (orgs.) Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p.95-122.

SOARES, Leôncio José Gomes. O educador de jovens e adultos e sua formação. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 47, p.83-100, jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/br3HrgNWhwfNKhwFmZ3jNkD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2019.

SOARES, Leôncio José Gomes, PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): Alinhavando contextos e tecendo possibilidades. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32. n. 04, p.251-268, out/dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00251.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

TARDIFF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, p.209-244, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

UNESCO. Representação no Brasil. Declaração de Hamburgo. 1998. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por). Acesso em: 25 set. 2022.

*Recebido em 3 de abril de 2021*

*Aceito em 4 de junho de 2023*



A e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) está disponibilizada sob uma Licença *Creative Commons - Atribuição - NãoComercial 4.0 Internacional*.

Os direitos autorais de todos os trabalhos publicados na revista pertencem ao(s) seu(s) autor(es) e coautor(es), com o direito de primeira publicação cedido à e-Mosaicos.

Os artigos publicados são de acesso público, de uso gratuito, com atribuição de autoria obrigatória, para aplicações de finalidade educacional e não-comercial, de acordo com o modelo de licenciamento *Creative Commons* adotado pela revista.