



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Letícia Miranda Medeiros

**Processos formativos de docentes de inglês que trabalham na educação de
jovens e adultos: estudo com egressos da Faculdade de Formação de
Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

São Gonçalo

2017

Letícia Miranda Medeiros

Processos formativos de docentes de inglês que trabalham na educação de jovens e adultos: estudo com egressos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.

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

São Gonçalo

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEH/D

M488

Medeiros, Letícia Miranda.

Processos formativos de docentes de inglês que trabalham na educação de jovens e adultos: estudo com egressos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Letícia Miranda Medeiros – 2017.

116f. : il.

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

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

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

CDU 371.13

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

Assinatura

Data

Letícia Miranda Medeiros

Processos formativos de docentes de inglês que trabalham na educação de jovens e adultos: estudo com egressos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.

Aprovada em 05 de outubro de 2017.

Banca Examinadora:

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

Prof.^a Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Ana Cristina Coutinho Viegas
Colégio Pedro II

Prof.^a Dra. Vania Finholdt Angelo Leite (Suplente)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2017

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos formadores docentes e aos atuais/futuros professores de Inglês, da Educação de Jovens e Adultos. Que a leitura deste texto traga reflexões, contribuições e, principalmente, esperança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela provisão diária, por ser meu principal conselheiro na jornada que é a vida e por colocar pessoas especiais na minha caminhada.

Aos meus pais, Edalmo Gomes Medeiros e Shirley Miranda Medeiros, pelo amor, educação, apoio e incentivo. Seus ensinamentos seguirão sempre comigo.

Às minhas irmãs, Alessandra, Patrícia e Danielle, pela amizade, companheirismo e encorajamento em todas as fases da minha vida.

Agradeço de modo especial, à minha irmã gêmea, professora Patrícia Miranda M. Sardinha, por me incentivar a escrever um projeto para ser submetido à banca para ingresso no Mestrado em Educação da FFP/UERJ, que, após a aprovação, resultou neste texto dissertativo. Sou muito grata pelas suas revisões e, principalmente, por todo o apoio e cooperação desde o ventre materno.

À minha orientadora, professora Doutora Helena Amaral da Fontoura, que, sem me conhecer, acreditou em mim e no potencial da minha pesquisa. Seu cuidado, encorajamento e sinalizações ao meu texto foram fundamentais nesse tempo de caminhada no Mestrado. A maneira elegante, competente e eficiente de tratar seus orientandos/alunos tem servido como referência na minha caminhada como professora.

De maneira especial, agradeço às professoras Doutoradas Vera Lúcia Teixeira da Silva, Ana Cristina Coutinho Viegas e Vania Finholdt Angelo Leite, pela leitura atenta ao meu texto e pelas contribuições para o aperfeiçoamento da minha pesquisa. Levarei como exemplo a competência e a eficiência com que vocês executam o trabalho acadêmico.

Um afetuoso agradecimento aos professores de Língua Inglesa que participaram desta pesquisa e que gentilmente dispuseram de tempo e colaboraram com seus depoimentos. Com vocês, foi possível trazer contribuições para o campo da formação docente de Inglês para a Educação de Jovens e Adultos.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da FFP/UERJ, principalmente às professoras Doutoradas Alexandra Garcia, Helena Fontoura, Mairce Araújo, Rosemeri Dias, Anelice Ribetto e Inês Bragança que contribuíram significativamente, durante o curso das disciplinas do Mestrado, com reflexões que me ajudaram a pensar a minha pesquisa.

Sou grata aos professores da Universidade Federal Fluminense, Elionaldo Julião e Hellen Beiral, pelas trocas de saberes durante as aulas da disciplina Educação de Jovens e Adultos.

Agradeço a todos os meus colegas professores e, de maneira especial, a todos os mestrandos da turma 2016. Com vocês, a cada conversa saboreada com um delicioso café, reflito minha prática e cresço enquanto pessoa e profissional da Educação.

Também sou grata aos meus ex/alunos que são o motivo principal desta pesquisa. Em tempos de desvalorização profissional docente, o que me faz continuar na Educação é a esperança nas transformações sociais que podem vir a partir de nossas conversas/reflexões em sala de aula.

Por fim, meu reconhecimento especial a todos os professores e funcionários da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro que, mesmo em meio a tanto sucateamento, continuam firmes, comprometidos e lutam para que a UERJ continue sendo uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

É preciso ter esperança. Mas tem de ser esperança do verbo esperar. Por que isso? Porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. [...] Já esperar é ir atrás, é se juntar, é não desistir. É ser capaz de recusar aquilo que apodrece a nossa capacidade de integridade e a nossa fé ativa nas obras. Esperança é a capacidade de olhar e reagir àquilo que parece não ter saída. Por isso, é muito diferente de esperar; temos mesmo é de esperar!

Paulo Freire

RESUMO

MEDEIROS, Letícia Miranda. *Processos formativos de docentes de inglês que trabalham na educação de jovens e adultos*: estudo com egressos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

Os processos formativos de professores de Língua Inglesa começam muito antes da entrada na universidade e se estendem ao longo de toda a profissão. Esta pesquisa qualitativa teve por objetivo refletir sobre a formação profissional de seis docentes de Inglês ao delinear o perfil acadêmico desses professores, egressos da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de clarificar os principais desafios que esses docentes enfrentam no cotidiano da sala de aula da EJA. Os procedimentos de investigação adotados nesta pesquisa foram análise das ementas do curso de Letras dessa faculdade, entrevista e análise dos relatos dos docentes. Autores como Freire, Arroyo, Perrenoud, Leffa, entre outros foram utilizados como aporte teórico para trazer à tona a necessidade de se respeitar a bagagem cultural do público da EJA na formação do currículo de Inglês desenvolvido nas escolas, além da necessidade de se considerar as diferenças de idades e de culturas desses grupos de alunos da Educação Básica que possuem conhecimentos que podem ser compartilhados em uma relação dialógica em sala de aula. Baseada na metodologia da tematização, proposta por Fontoura, foi possível discutir os seguintes temas: as contribuições da FFP para o trabalho com a EJA; os processos formativos dos participantes desta pesquisa e os desafios de ensinar Inglês para essa modalidade. Esta pesquisa mostrou a urgência da inserção do tema Educação de Jovens e Adultos na formação de professores, a importância do desenvolvimento profissional docente que vai muito além de cursos formais, além de apresentar alguns desafios de ensinar Inglês para essa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Formação de Professores. Língua Inglesa. Educação de Jovens e Adultos.
Egressos.

ABSTRACT

MEDEIROS, Letícia Miranda. *Formative processes of english teachers who work with youth and adult education: a study with graduates from Faculdade de Formação de Professores Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

The formative processes of English teachers start before the entrance in the university and extend throughout their career. This qualitative research aimed to reflect on the development of six English teachers and to delineate the academic profile of these professionals, graduates from Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), who, currently, work in the Youth and Adult Education (EJA, in Brazil), besides clarifying the main challenges these teachers face in their classroom of EJA to deal with this audience. In order to achieve these objectives, the procedures of investigation are analysis of the syllabus of the Language Course, interview with these teachers and analysis of their report. Authors like Freire, Arroyo, Perrenoud, Leffa, among others, were used as theoretical contribution to bring up the necessity of respecting the cultural background of the students of EJA in the curriculum developed in the schools. Beyond all this, the importance of the English teachers takes into consideration the differences of age and cultures of the students of EJA, who have knowledge that can be shared in a dialogical relationship in the classroom. Based on the methodology of thematization proposed by Fontoura, it was possible to discuss the following themes: contributions from FFP to the work with EJA; the formative processes of the participants of this research and the challenges of teaching English to this modality. This research showed the urgency of the insertion of the topic of Young and Adult Education in the formation of teachers, the importance of professional teaching development that goes far beyond formal courses, and the dilemmas of teaching English to the students of this modality.

Keywords: Teacher Development. English Language. Youth and Adult Education. Graduates.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Convite aos egressos, professores de Inglês da EJA	62
Figura 2 – Grade curricular do curso de Letras – Português / Inglês (FFP/UERJ), ano 2016.....	111
Figura 3 – Grade curricular das disciplinas eletivas oferecidas pelo Departamento de Educação, da FFP/UERJ, aos alunos das licenciaturas, em 2016	113
Figura 4 – Ementa da disciplina eletiva “Educação de Jovens e Adultos”	114
Figura 5 – Ementa da disciplina “Educação de Jovens e Adultos I”, oferecida como obrigatória aos estudantes de Pedagogia, no 7º. período, e como eletiva aos estudantes das demais licenciaturas	115
Figura 6 – Ementa da disciplina: “Estágio Supervisionado de Ensino de Língua Inglesa III”, oferecida, no 8º. período, aos estudantes do curso de Letras-Português/Inglês	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Perfis acadêmicos dos docentes de Inglês, participantes desta pesquisa ...	64
Quadro 2 -	Perfis profissionais dos docentes de Inglês, participantes desta pesquisa .	66
Quadro 3 -	O que é a metodologia da tematização?	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FFP	Faculdade de Formação de Professores
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: RELATO AUTOBIOGRÁFICO DE FORMAÇÃO DA PESQUISADORA	14
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
1.1	A educação de jovens e adultos	28
1.2	Os sujeitos da educação de jovens e adultos: os alunos e os professores	32
1.3	A língua inglesa na educação de jovens e adultos e a atuação do professor	39
2	PERCURSO METODOLÓGICO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	51
2.1	Abordagem metodológica	51
2.2	Procedimentos de investigação	52
2.3	A Faculdade de Formação de Professores da UERJ	54
2.4	O curso de Letras-Português/Inglês da FFP/UERJ	56
2.5	A relação da Faculdade com os seus egressos	60
2.6	Os participantes da pesquisa	63
2.7	Recurso de análise: a tematização dos dados	71
3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RELATOS DOS EGRESSOS DE LETRAS-INGLÊS	73
3.1	As contribuições da FFP/UERJ para o trabalho com a EJA	74
3.2	Os processos formativos dos participantes da pesquisa	80
3.3	Os desafios de ensinar inglês na educação de jovens e adultos	86
3.4	Algumas conclusões	89
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	107

APÊNDICE B – Questionário respondido pelos professores de Inglês da EJA, egressos da FFP/UERJ	108
APÊNDICE C - Roteiro da entrevista com os professores de Inglês da EJA ...	110
ANEXO A – Grade curricular do curso de Letras-Português/Inglês	111
ANEXO B – Grade curricular das disciplinas eletivas do Departamento de Educação	113
ANEXO C - Ementa da disciplina eletiva “Educação de Jovens e Adultos	114
ANEXO D - Ementa da disciplina “Educação de Jovens e Adultos I”	115
ANEXO E - Ementa da disciplina “Estágio Supervisionado de Ensino de Língua Inglesa III”	116

INTRODUÇÃO: RELATO AUTOBIOGRÁFICO DE FORMAÇÃO DA PESQUISADORA

[Eu] Pensava que nós seguíamos caminhos já feitos, mas parece que não os há. O nosso ir faz o caminho.

C. S. Lewis

Aprendi com Paulo Freire a sempre considerar o sujeito, sua singularidade e sua bagagem cultural, então penso que esse é um bom ponto de partida. Decidi compartilhar fatos marcantes da minha vida para que entendam o motivo da minha investigação e o que, de fato, me levou a voltar aos bancos escolares e desejar tanto participar de um programa de pós-graduação em Educação. Para tanto, convido o leitor a conhecer quem escreve este texto.

O ano de 1977 marca o início dos processos formativos em minha vida, no meio familiar. Nasci na cidade do Rio de Janeiro, neta de analfabetos, filha de um militar da Marinha e de uma professora. Meu pai precisou trabalhar muito cedo e, por isso, foi aluno do supletivo e só conseguiu ingressar na universidade, após os seus 40 anos, para fazer o curso de Direito. Minha mãe formou-se em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e fez especialização em Planejamento e Técnicas de Ensino. Ela atuou em colégios estaduais do Rio de Janeiro por 25 anos.

Eu não nasci sozinha, estive acompanhada da minha irmã gêmea desde o ventre materno e com ela aprendi que a cooperação era a maneira mais harmônica de se viver. Quando cheguei à minha primeira casa, fui recebida pela minha irmã mais velha, que quase enlouqueceu ao ver dois bebês ao invés de um. Após três anos, a família estava completa com a chegada da irmã caçula.

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

Em meio a descobertas do mundo e das pessoas ao meu redor, outro espaço me foi apresentado. Espaço esse que passou a fazer parte do meu cotidiano e que nunca mais deixei de frequentar. Aos cinco anos de idade, morando em Duque de Caxias, fui matriculada em

uma escola privada. Lá aprendi a ler e fiz os primeiros anos de escolaridade, antigo Jardim até a 3ª. série. Alguns fatos marcantes aconteceram nesse tempo. Aliás, quando sinto cheiro de material escolar novo, principalmente do plástico da merendeira, vem à mente essa época da minha infância, tempo das descobertas, de aventurar-se no pátio da escola com os novos amigos, do silêncio extremo na sala de aula que éramos obrigados a fazer quando a professora estava explicando. Época dos desenhos, das primeiras letras e palavras.

Aos oito anos, em 1986, o conselho escolar do colégio particular em que estudava resolveu me separar da minha irmã. Foi o primeiro ano em que precisei me virar sozinha em espaços sociais. Eu aprendi “na marra” a ser única, pois antes estava sempre acompanhada da minha irmã gêmea. Até então, eu estava imersa em uma sociedade que me via e não me reconhecia, melhor dizendo, não reconhecia meu nome, por eu ser semelhante fisicamente à minha irmã. Como diz Josso, “assim, é preciso poder imaginar ser – e tornar-se efetivamente – tanto único porque singular como reconhecível porque socialmente identificável” (2007, p.434). Aquele foi um ano intenso de aprendizado enquanto indivíduo, pois aprendi a me reconhecer e a ser reconhecida de forma singular e única.

Em 1987, com a mudança da minha família para São Gonçalo, o medo do novo me afligiu. Saí de uma escola enorme para um colégio menor com uma professora muito rígida e não muito acolhedora. Estava com 9 anos, fazendo a 4ª. série (hoje, 5º. ano de escolaridade, Ensino Fundamental I), época em que tínhamos que aprender a usar a caneta pela primeira vez. A primeira prova nessa escola foi inesquecível e traumática. Apesar de ter estudado muito os conteúdos de Ciências, eu não conseguia sequer entender o que estava escrito nas perguntas, fui acometida pelo meu primeiro “branco”. Porém, consegui me acalmar e terminei a prova com êxito. Passei um ano nessa escola e me lembro de me sentir tolhida pela rigidez e pela falta de diálogo em sala de aula. Hoje entendo que a afetividade no ensino é importante e interfere na relação professor-aluno e muito diretamente na aprendizagem. Como aponta Paulo Freire,

[...] só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe (FREIRE, 2008, p. 27).

Em 1988, passei a estudar em um colégio público estadual, escola que tinha (e ainda tem) um espaço enorme com prédios, quadra, pátio, cantina e refeitório. Nessa época eu estava na 5ª. série (hoje nomeado 6º ano de escolaridade, do Ensino Fundamental II), eu tinha

vários professores e era o início da minha adolescência. O medo do novo, que antes me assustava, agora era aventura e descoberta. Encontrei professores rígidos, porém amistosos e acessíveis.

Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo (VIGOTSKI, 2001, p. 139).

Tal experiência para mim foi libertadora. Comecei a viver uma nova história naquele colégio público, fiz novos amigos e nunca me senti superior ou inferior aos meus colegas de turma. Tanto eu quanto os demais alunos e professores sempre nos tratávamos com respeito e afeição, eu me sentia parte integrante daquela comunidade escolar, eu era ouvida e as aulas eram recheadas de diálogos. Os anos se passaram e, em 1992, cheguei ao Segundo Grau, hoje chamado de Ensino Médio, estudando no mesmo colégio estadual, onde encontrei professores cuja opção era por uma educação libertadora. Por isso, a minha identificação com a fala de Vigostki, logo acima, pois minha imersão nesse espaço escolar trazia contentamento, possibilidades de amizades e descobertas, logo, passou a ser um dos meus lugares preferidos.

Eu sempre vivi cercada de livros, de dicionários, de jornais e de revistas. Meus pais ascenderam profissionalmente graças aos estudos e a simples observação desse fato me impulsionava a estudar. Nunca fui forçada a ir para a escola, essa rotina já fazia parte da minha vida e era um prazer conviver com os colegas e professores.

Chegou o ano de prestar vestibular e eu ainda não tinha ideia de qual curso escolher na faculdade. Então, orientada pelo meu pai, que fez Direito, escolhi a mesma opção, pois o meu objetivo primeiro era prestar concursos e ser uma servidora pública. Não obtive êxito nesse vestibular e no outro ano escolhi o curso de Letras, pois o Inglês sempre foi minha matéria favorita na escola. Tal recordação me trouxe à memória uma frase do escritor C. S. Lewis, epígrafe deste texto, “[Eu] Pensava que nós seguíamos caminhos já feitos, mas parece que não os há. O nosso ir faz o caminho.” Ou seja, somos nós que fazemos o destino.

Foi então que, em 1996, entrei na Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, (FFP/UERJ) para estudar Letras – Português/Inglês. Ao escolher esse curso, meu objetivo primeiro foi ser secretária bilíngue, mas o contato com as disciplinas de Educação e com os professores da FFP, além dos grandes

pensadores como Paulo Freire, Magda Soares, Moita Lopes, entre outros, aflorou em mim o gosto pela sala de aula.

No tempo da faculdade vivenciei uma grande experiência com a pesquisa. Fui bolsista de iniciação científica, orientada pelo professor Doutor José Pereira da Silva, no projeto “Dicionário Brasileiro de Fraseologia”. Apresentei e publiquei trabalhos sobre o andamento da pesquisa em Congressos Nacionais de Linguística e Filologia entre 1997 a 1999. Foram anos de muito aprendizado e de muita produção.

Como estava estudando em uma faculdade de formação de professores, precisei voltar à escola para fazer estágio de observação, foi então que escolhi o mesmo colégio onde estudei e observei turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno. Ali presenciei aulas com alunos de diversas idades, entre jovens, adultos e idosos, e pude concluir que estava no caminho certo. Esqueci o sonho primeiro de ser secretária bilíngue e pude compreender que seria muito mais útil em uma sala de aula da escola pública. Percebo que meu olhar crítico e investigativo em relação à EJA vem desde essa época do estágio. Como diz Paulo Freire,

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

Já formada, e sem concurso público à vista, tive minha primeira experiência como professora de Inglês em um colégio particular, na cidade de São Gonçalo, próximo à minha casa. Na ocasião, lecionei Língua Inglesa para seis turmas de Ensino Médio Regular. Lembro-me que minha primeira vez em sala de aula foi assustadora. Entrei em uma turma de primeira série do Ensino Médio, com cinquenta e quatro alunos. A coordenadora da escola me entregou o diário com um papel colado e dobrado no fim da listagem dos nomes dos alunos, pois a quantidade de estudantes superava o espaço do mesmo. Conclusão: a hora da chamada era uma loucura e conseguir ser escutada pelos adolescentes durante as aulas era uma verdadeira aventura.

Confesso que essa primeira experiência, apesar de desfavorável ao ensino, de forma alguma me fez desistir, pelo contrário, eu passei a lembrar e a refletir nos ensinamentos dos grandes mestres da educação como Jesus Cristo, que ensinava por meio de parábolas, narrando histórias do cotidiano a milhares de pessoas que ouviam admiradas; de igual forma, passei a me espelhar em Paulo Freire, o precursor da pedagogia crítica no Brasil, que assim

como Jesus, ousou ensinar a partir do conhecimento de mundo dos alunos e impactou gerações de professores e estudantes do Brasil e do mundo com seu ensinamento de vincular a leitura e a escrita com a realidade, por meio do ensino que proporcione o letramento crítico e contextualizado (FREIRE, 2008). Ambos enfrentaram situações adversas, mas continuaram a plantar sementes de conhecimento, de esperança, de justiça, de amor e de encantamento pela vida.

Enquanto trabalhava nessa escola particular, fazia Pós-Graduação em Língua Inglesa na FFP/UERJ, no período de 2000 a 2001, com a orientação da Professora Doutora Vera Lúcia Teixeira da Silva. Escolhi me especializar pela necessidade de estar em contato com a língua que leciono. Além disso, aproveitei o curso de especialização para pesquisar estratégias de leitura como ferramenta importante para professores de Língua Inglesa que atuam em escolas com turmas numerosas. Nesse tempo, aprendi que “a escola deve então fazer uso de meios de instrução em Língua Estrangeira adequados ao seu contexto, que reflitam habilidades em línguas estrangeiras socialmente justificáveis e que estimulem a consciência crítica” (MOITA LOPES, 1996, p.76).

Passado esse período, fui morar na cidade de Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro e, em 2003, fui convocada no concurso e comecei a lecionar na rede pública de ensino desse município do interior do Estado, lá permaneci por cinco anos trabalhando com adolescentes do Ensino Fundamental II, e também com jovens e adultos na modalidade EJA. Nessa época, participei de vários seminários, congressos, oficinas e palestras, todos promovidos pela Secretária de Educação daquela cidade. Foi um tempo de muita reflexão e de aquisição de novos saberes. Porém, ao retornar à sala de aula, a frustração chegava, pois alguns conhecimentos adquiridos eram muito difíceis de serem colocados em prática. A falta de material como o livro didático de Inglês e a ausência de uma máquina fotocopadora eram o que mais me deixava angustiada.

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

Ainda morando em Campos, fui convidada a ensinar Inglês para as crianças do Fundamental I, em um conceituado colégio da rede privada daquela cidade. Porém, depois de alguns meses de trabalho, percebi a inutilidade dos meus serviços ali. Encontrei turmas com maioria esmagadora de alunos já fluentes em Língua Inglesa, deparei-me com um material

didático importado de nível excelente, porém com grau de dificuldade muito baixo para os alunos daquele colégio. Eram alunos de classe alta, cujas férias eram, em geral, no exterior, que estudavam em uma escola na qual um dos passeios promovidos era uma visita a *Disneyworld*, nos Estados Unidos da América, para a prática da língua e sociabilidade. Enfim, aquele, definitivamente, não era o meu lugar.

Foi então que, no fim de 2004, após saber do resultado do concurso e ser convocada para lecionar em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro, eu imediatamente pedi demissão daquele colégio particular. Colegas, vizinhos, familiares, a própria coordenadora do colégio, enfim todos os munícipes que souberam da minha decisão acharam loucura eu deixar de trabalhar em uma escola de excelência para me dedicar a uma rede pública de ensino sem recursos e com um salário tão baixo.

Hoje vejo que foi uma decisão acertada. Sinto-me útil trabalhando com alunos da escola pública, ensinando meus alunos a ler, escrever, ouvir e falar em uma língua estrangeira. Gosto de ver o brilho no olhar quando levo um texto ou uma frase de algum famoso ou uma música que eles apreciam. Percebo-me adequada para aquele ambiente, pois posso ser ponte para aquisição de novo vocabulário, de novas estruturas frasais e de aprendizado de uma nova cultura. Fico feliz em ouvir perguntas, em perceber o interesse de alguns alunos que aprenderam a gostar da Língua Inglesa, pois foram sensibilizados nas minhas aulas a perder o medo de se comunicar na nova língua e a constatar que já usam o Inglês em seu discurso diário (*shopping center, hot dog, milkshake, video game, chat, mouse etc.*).

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

Morando em Niterói, participei do “3º. Encontro e conversas sobre formação inventiva de professores: escola básica, universidade e a indisciplina como um analisador”, em maio de 2012, realizado pela FFP/UERJ (PIBID), no Auditório do Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares, onde apresentei um pôster com minha irmã gêmea e colega de trabalho, Patrícia Miranda Medeiros Sardinha, intitulado: “Inglês na Prática: um gol contra o

preconceito” que é um relato de experiência de um projeto sobre africanidade que foi desenvolvido com os alunos desta escola (MEDEIROS; SARDINHA, 2012).

Sempre procurei ser aluna, de modo que participei de alguns cursos de formação docente, a saber: “Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador” (2013); “Ledor e Transcritor para o ENEM”(2013); “III Simpósio sobre Ensino de Línguas Estrangeiras”, no Cefet (2015); “Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio”, oferecido pelo MEC em parceria com a UFF (2014/2015); “Aprender a aprender”, curso semipresencial oferecido pelo Colégio Pedro II (2015); “Didáticas inovadoras para o ensino de Inglês”, curso *online* oferecido pelo Instituto Singularidades (2015); entre outros. Sempre busquei atualização e, mesmo quando não estava inscrita em algum curso formal, procurava atualizar-me pagando cursos de conversação em Inglês junto com algumas colegas professoras.

Constato, após escrever minhas experiências, que os processos formativos da minha caminhada aconteceram principalmente dentro da escola, nos diálogos com os colegas e no contato com os alunos. A partir das conversas com os estudantes, seus questionamentos e suas necessidades é que reflito a minha prática e aprimoro as aulas com estratégias diferentes de ensino. Percebo que eles são os roteiristas do meu plano de curso, pois eles sempre me ajudam a construir a aula seguinte quando falam de alguma canção, quando discutem entre si sobre algum acontecimento político ou quando chegam com dúvidas sobre o uso de alguma palavra em Inglês.

Aliás, sou tão afetada pelo universo escolar, que minhas reflexões acabaram por se materializar em forma de poesia. Escrevi um texto em julho de 2013, período de recesso escolar, época em que a mente de todo professor deveria estar descansando para voltar à ativa e revigorada no mês seguinte. Todavia, foi nesse tempo de descanso, com minha mente turbulenta pensando nas angústias e nas doçuras do magistério e refletindo sobre o desejo de melhorar a minha prática, que resolvi colocar em palavras todos os sentimentos da minha alma. Com isso, escrevi o texto abaixo que foi publicado, no ano seguinte, na revista Educação Pública.

Entre professores

Meu Deus, eu nunca agradeci tanto pela vida dos meus alunos quanto no último semestre! Eles são surpreendentes!

Por vezes me colocam de canto chorado; outras vezes me fazem chorar de tanto rir.

É um sentimento tão antagônico!

Descobri com eles e com as minhas tentativas de acertos quão grande é a minha responsabilidade, pois um professor pode alavancar ou enterrar os sonhos de seus alunos!

E como os meus alunos me ensinam! Como a convivência com eles tem sido prazerosa e, por vezes, frustrante!

Não sou mãe, mas penso que os meus alunos são como filhos já adultos!
 Eu não posso me meter na vida deles, mas a minha influência e minhas marcas como professora são inevitáveis!
 Rir, chorar, gargalhar e algumas vezes lamentar...
 Sim! Todo professor tem a marca do ensino, que se eterniza na lembrança dos alunos, de forma positiva ou negativa!
 Sinto que todo professor é um artista frustrado! Isso mesmo, pois ele tem o roteiro em mãos (o plano de aula), tem a plateia (os alunos), tem o palco (a sala de aula); só que muitas vezes não recebe os aplausos no fim do espetáculo (ao soar o sinal, ao finalizar a aula)...
 Mas qual é o profissional que não se frustra?!
 Trabalhar com gente já é difícil; imagine com 25, 30, 40 pessoas ao mesmo tempo!
 Alunos são investimentos lucrativos em longo prazo! São como sementes; demoram a frutificar, porém um dia vamos vislumbrar que o nosso esforço como professor valeu a pena!
 Tenho, sim, essa expectativa, sou muito otimista!
 Vale a pena ser considerada chata e exigente hoje!
 Tenho certeza de que terei recompensas pelo bom desempenho na profissão que escolhi! (MEDEIROS, 2014)

Percebo que minha formação é constante e inacabada, pois a cada nova turma, sinto a necessidade de aprimoramento da minha prática. Entendo, com isso que, além dos cursos, congressos e seminários de que participo, a minha atualização ocorre em sala de aula, no contato com os alunos, dentro da sala dos professores e nos grupos de que faço parte nas redes virtuais, onde as trocas de experiências com os colegas são enriquecedoras. Constato que a conversa com os meus pares, os desafios da docência e as ideias compartilhadas são alimento que fazem a minha prática mais doce e mais significativa.

É justamente o trabalho desafiador com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde o ano de 2003 que me tem feito pensar a minha prática e aprimorar os conhecimentos para trabalhar com um público tão diverso principalmente em relação à faixa etária.

Então, no fim de 2015, resolvi participar da seleção para o Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, na FFP/UERJ, para, assim, continuar as conversas, os debates e a atualização da minha prática. Após aprovada, meu primeiro contato foi justamente na disciplina de “Formação, identidades e histórias de vida” (primeiro semestre de 2016), com a minha orientadora Professora Doutora Helena Amaral da Fontoura, que gentilmente me presenteou com um livro: *Trabalho docente: experiências formativas e inserção profissional*, que ela ajudou a organizar e que foi publicado em 2013. Ali, começava um novo ciclo de conversas e o início de uma nova paixão: a formação docente de egressos de Letras-Inglês, da FFP/UERJ, que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos.

Além disso, percebo que “a alegria está na luta, na tentativa, no sofrimento envolvido e não na vitória propriamente dita”, faço uso dessas palavras de Mahatma Gandhi, pois uma greve de proporções gigantescas atravessou meu caminho. Tanto as escolas estaduais do Rio

de Janeiro, quanto a UERJ resolveram parar e pela primeira vez participei ativamente do movimento grevista como profissional da educação e também como estudante da universidade.

Em 02 de março 2016, foi dada a largada de vários protestos e a greve dos professores da Educação Básica, da rede estadual do Rio de Janeiro, foi iniciada tendo como principais reivindicações os seguintes pontos: reajuste salarial; contra a proposta de mudança no sistema previdenciário dos servidores estaduais; retorno do calendário anterior de pagamentos; fim do parcelamento dos salários; cumprimento da lei de um terço (1/3) de planejamento, entre outros.

Claro que as críticas de que os professores estavam atrapalhando a vida dos alunos foi ouvida em rede nacional pelos principais noticiários e também nos corredores dos colégios e até mesmo em conversas informais nas ruas da cidade. Os comentários críticos dos desinformados cresceram de forma alarmante justamente pela falta de conhecimento, mas foi esplêndido ver que os alunos entenderam a luta dos professores. Eles também foram às ruas, eles compreenderam que essa luta é de todos e se juntaram aos protestos contra o sucateamento das escolas.

Hoje eu entendo que o código 61 (código de falta por greve) que levei no meu ponto é um código de honra. Ficará registrado por toda a minha vida profissional que não estive apática ao momento político de descaso pela Educação Pública do meu Estado do Rio de Janeiro, local onde nasci, vivo e trabalho. Aprendi que professor em luta também ensina e, por isso, faço minhas as palavras de Martin Luther King Jr., “devemos construir diques de coragem para conter a correnteza do medo”. Percebo que a coragem emerge pelo conhecimento, que leva à libertação. Por isso sou muito grata aos meus pais, que sempre nos incentivaram a prosseguir estudando.

Como disse anteriormente, eu cresci em uma família numerosa e meus pais sempre incentivaram nossos estudos, de modo que todas as quatro filhas têm curso superior. Somos três professoras, eu e minha irmã gêmea escolhemos o mesmo curso, somos graduadas em Letras-Português/Inglês, pela FFP/UERJ. Minha irmã mais nova fez Pedagogia, também na FFP e minha irmã mais velha cursou Serviço Social, na Universidade Federal Fluminense (UFF). Além da graduação, todas possuem curso de especialização e a minha irmã gêmea é Mestre em Educação pelo Colégio Pedro II.

Recentemente, tenho vivenciado a formação continuada, na FFP/UERJ, que foi o mesmo espaço da minha formação inicial. Naquela época, encontrei mestres e doutores preocupados com uma educação pública de qualidade e agora, como aluna do Mestrado

Acadêmico em Educação, o quadro não é diferente. Vejo professores engajados na luta contra a privatização da universidade e tenho tido o privilégio de ter contato com profissionais especialistas competentes da área da Educação e, assim, tenho aperfeiçoado a minha própria prática, além de acessar novos saberes e crescer na área profissional.

Além da FFP, tive o privilégio de ser aluna especial da Universidade Federal Fluminense (UFF), no segundo semestre de 2016, cursando a disciplina: Educação de Jovens e Adultos, onde fui muito bem acolhida pelos Professores Doutores Elionaldo Julião e Hellen Beiral e por outros colegas mestrandos e doutorandos da UFF. Foi um período de troca de saberes, experiências e de aprofundamento no campo da EJA. Pela primeira vez participei de uma disciplina totalmente voltada para essa modalidade, foi possível analisar a EJA nas perspectivas histórica, política e social, além de refletir sobre os processos de aprendizagem, práticas pedagógicas e a formação docente.

Apesar de já lecionar há mais de uma década, percebo que estou em permanente processo de construção como professora. Na verdade, sou quem sou por conta dos livros que li, dos filmes a que assisti, dos cursos de que participei, das aulas que ministrei e, sobretudo, eu sou a união de várias pessoas do passado e do presente, tais como minha família, professores, amigos, colegas de profissão e alunos que atravessaram minha vida, marcaram minha existência, fazem parte da minha história e que foram e são até hoje essenciais na construção da minha identidade.

Além de atuar como professora de adolescentes do Ensino Regular, eu sou docente de Inglês no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), um colégio do Estado do Rio de Janeiro, local onde o trabalho do professor é de orientar os alunos e corrigir provas. O ensino no CEJA é semipresencial, de forma que os alunos vão à escola para tirar dúvidas e fazer as avaliações, ou seja, o contato do professor com o aluno é individualizado, por isso, a direção e a coordenação pedagógica incentivam os professores a oferecer oficinas para, assim, promover as interações coletivas (professores e alunos) através de atividades de reforço.

Ao ingressar no curso de Mestrado em Educação, interessei-me pela linha de pesquisa: “Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas”, pois meu propósito é investigar os docentes de Inglês, egressos do curso de Letras, da FFP/UERJ que, assim como eu, trabalham com a Educação de Jovens e Adultos. Enfim, com esta pesquisa, pretendo contribuir com reflexões sobre a formação de professores de Inglês para o trabalho com a EJA.

Objetivo, justificativa, questões de estudo e metodologia

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Paulo Freire

A formação docente para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é tema comumente encontrado nas ementas dos cursos de Pedagogia que formam profissionais, principalmente, para atuar nas séries iniciais. Entretanto, pouco se trata da EJA nas licenciaturas onde são formados professores das disciplinas que vão trabalhar com o Ensino Fundamental II e com o Ensino Médio. Esta pesquisa qualitativa tem por objetivo tomar conhecimento dos processos formativos de seis professores de Inglês da EJA que estudaram na Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), com o intuito de investigar as contribuições desta faculdade para o campo da EJA e quais os desafios que esses egressos da FFP enfrentam ao ensinar Inglês para essa modalidade de ensino.

O estudo com os egressos da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) não é um campo novo. Desde o ano de 2009, alguns pesquisadores da própria faculdade vêm se debruçando em conhecer o perfil dos ex-estudantes das licenciaturas. Uma página no *Facebook* foi criada para a integração dos ex-alunos e uma pesquisa, por meio de questionário, tem sido feita para acompanhar o percurso acadêmico e profissional destes que já passaram pela FFP (TAVARES; FERNANDES; MODERNO, 2013).

Em sua pesquisa para obter o título de Mestre, Gláucia Fernandes (2011) investigou como os egressos das licenciaturas da FFP se inseriram no mercado de trabalho, quais foram os benefícios advindos com a graduação, se eles deram continuidade aos estudos e de que forma os participantes da pesquisa avaliavam a formação recebida, os cursos e a própria instituição. Suas conclusões apontaram que os egressos pesquisados tiveram uma rápida inserção profissional, alguns ainda durante a graduação, na área educacional e na rede pública e, em vários casos, a aprovação em concursos públicos aconteceu antes da conclusão da graduação. Fernandes (2011) verificou também que, apesar da rápida inserção no mercado de trabalho, os egressos apresentaram dificuldades iniciais, comuns aos principiantes na carreira

profissional, porém a pesquisadora constatou que os egressos continuam com boas perspectivas profissionais, acreditando na profissão escolhida.

Em relação à avaliação dos cursos e da faculdade, Fernandes (2011) averiguou que os egressos atribuíram um bom conceito ao curso escolhido e aos professores, ela constatou também que as disciplinas cursadas na graduação contribuíram para o desempenho profissional deles e que a FFP teve um papel importante na formação desses egressos, favorecendo a inserção no mercado de trabalho e na continuidade dos estudos.

Cabe salientar que o objetivo desta pesquisa qualitativa com os egressos do curso de Licenciatura em Letras-Português/Inglês não é tão amplo como a citada acima. O propósito principal desta investigação está em conhecer os processos formativos dos seis (6) participantes desta pesquisa¹, professores de Inglês, que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), egressos da FFP/UERJ, a fim de responder as seguintes questões:

1- De que maneira a FFP formou esses professores para trabalhar com o público da Educação de Jovens e Adultos?

2- Como esses professores de Inglês percebem seus processos formativos?

3- Quais os desafios que eles enfrentam no trabalho com a EJA?

Para tanto, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice A, foi elaborado e enviado aos professores selecionados para que estes ficassem cientes da importância e da ética com que esta investigação foi realizada. Logo após a assinatura do Termo, um questionário foi enviado e uma entrevista virtual foi realizada com os seis egressos da FFP, professores de Inglês da EJA, assim como a análise da matriz curricular do curso de Letras-Inglês, de modo que esses procedimentos da pesquisa tiveram os seguintes objetivos:

- 1) analisar as ementas atuais do curso de Letras – Português/Inglês, com o intuito de verificar a presença da disciplina/do tema Educação de Jovens e Adultos, na matriz curricular;
- 2) levantar informações sobre os perfis acadêmicos e profissionais desses professores, participantes da pesquisa, por meio de um questionário, elaborado no *site Google docs*;
- 3) investigar, por meio da realização de entrevistas, quais são os processos formativos desses egressos de Letras-Inglês, que trabalham na EJA e seus principais desafios em sala de aula, assim como verificar se a FFP contribuiu para o trabalho com essa modalidade de ensino.

¹ O detalhamento de como se chegou a esse número de participantes da pesquisa será explicado no capítulo 2, seção 2.6.

Convém enfatizar que os procedimentos de investigação acima citados foram realizados por meio da *internet*, pelo *site Facebook-Messenger* e o uso da tecnologia virtual está baseado nos estudos de Nicolaci-da-Costa; Romão-Dias e Di Luccio (2009) que salientam que a investigação *online* é legítima quando os participantes da pesquisa têm familiaridade com as redes sociais. Cabe também destacar que a análise dos relatos dos professores foi feita usando a metodologia da tematização, proposta por Fontoura (2011), que consiste em apreender núcleos de sentido contidos nas entrevistas e que posteriormente serão analisados à luz do aporte teórico da pesquisa².

Ressalta-se que a Educação de Jovens e Adultos é um termo relativamente atual e pensado, a princípio, a partir da necessidade de alfabetizar os adultos para o mundo do trabalho. Com a Constituição Federal, no artigo 205 (BRASIL, 1988), todos os brasileiros passaram a ter o direito à Educação e o ápice desse direito voltado para os jovens e os adultos se deu justamente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conhecida como LDB, nº. 9.394 (BRASIL, 1996). A LDB deixa claro que a EJA não é voltada somente para a alfabetização de adultos, ela passou a ser uma modalidade de ensino da Educação Básica e, portanto, deve oferecer ao seu público o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Como foi dito, a EJA é considerada uma modalidade de ensino, dessa forma, ela tem a mesma matriz curricular do Ensino Regular, mas é necessário que seus professores pensem a EJA de modo diferente, levando sempre em consideração a bagagem cultural de seu público, que é formado, basicamente, por jovens e adultos, maioria trabalhadores, que retornam à escola para a obtenção do certificado, com o intuito de conseguir uma promoção no emprego, de fazer um curso técnico ou de entrar na faculdade, entre outras razões. Cabe ressaltar ainda que o ensino de Inglês voltado para os jovens e adultos está previsto na LDB como língua estrangeira obrigatória, tanto para o Ensino Fundamental II, quanto para o Ensino Médio (BRASIL, 1996).

Convém salientar que em todos os níveis de escolaridade da Educação Básica, seja no Ensino Regular ou na Educação de Jovens e Adultos, a bagagem cultural do aluno precisa ser considerada. Porém, no campo da EJA esse item se torna primordial para a atuação do professor, que precisa levar em consideração que os jovens, adultos e idosos não pararam seus processos formativos no período em que estiveram longe da escola. As turmas da EJA são peculiares devido ao fato de reunir, em um único espaço, pessoas de diversas faixas etárias e de níveis linguísticos e culturais diferentes. Elas são formadas, geralmente, por trabalhadores

² A metodologia da tematização, proposta por Fontoura (2011), será detalhada no segundo capítulo, seção 2.7.

com vivências e experiências significativas que podem ser compartilhadas em sala de aula para o crescimento do grupo como um todo. Além disso, é importante deixar claro que as características do professor e do ensino de Inglês que serão apresentados nesta pesquisa podem também estar presentes nos outros segmentos da Educação Básica e não só na Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, o primeiro capítulo tem como foco a Educação de Jovens e Adultos, suas leis e diretrizes, assim como apresentar os sujeitos nela envolvidos que são os alunos e os professores dessa modalidade. Além disso, será evidenciado o ensino de Língua Inglesa para essa modalidade, suas peculiaridades e os desafios da atuação do professor. Portanto, com base nos escritos de Paulo Freire (1987; 1996); Miguel Arroyo (2007); no parecer de Jamil Cury (BRASIL, 2000a), nas afirmações de Leffa (2008) entre outros autores, esse primeiro capítulo tem como objetivo principal retratar a fundamentação teórica que faz essa modalidade funcionar e ser fonte de discussão, de políticas e de pesquisas.

O segundo capítulo tem por objetivo apresentar a Faculdade de Formação de Professores da UERJ, o curso de Letras-Português/Inglês e as disciplinas que contemplam a EJA, a fim de conhecer a preocupação atual da faculdade com a formação de educadores para essa modalidade de ensino. Além disso, esse capítulo evidencia a importância do trabalho com os ex-estudantes e tem o intuito de delinear os perfis profissionais e acadêmicos dos seis egressos do curso de Letras-Inglês, participantes da pesquisa, e apresentar o percurso metodológico adotado neste estudo.

O terceiro capítulo objetiva apresentar as contribuições da Faculdade de Formação de Professores da UERJ para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos a partir da análise da matriz curricular atual do curso de Letras-Português/Inglês em busca do tema EJA nas ementas das disciplinas oferecidas aos estudantes e por meio da análise e discussão dos dados oriundos das entrevistas com os seis professores de Inglês da EJA, egressos da FFP/UERJ, por meio da metodologia da tematização, proposta por Fontoura (2011). Assim, os temas que foram selecionados a partir das unidades de sentido relatados pelos docentes compõem os títulos das seções desse capítulo e serão discutidos com o apoio dos teóricos, de modo a promover discussões e elucidar possíveis respostas para as questões que moveram esta investigação.

Enfim, nas considerações finais, alguns pontos da pesquisa são retomados, sendo ressaltada a importância do desenvolvimento profissional docente que vai muito além de cursos de extensão e de Pós-Graduação, acontece principalmente no coletivo, dentro da escola, no contato com a prática e na reflexão sobre a teoria e a prática.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Paulo Freire

Este capítulo visa apresentar um breve relato da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os marcos legais que regem essa modalidade de ensino, além de traçar os perfis dos sujeitos que compõem a EJA, que são os alunos e também os professores, bem como refletir sobre a Língua Inglesa nessa modalidade de ensino.

1.1 A educação de jovens e adultos

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é marcada pela democratização do acesso ao conhecimento. Haddad e Di Pierro (2000) salientam que um momento bastante especial no campo da educação de adultos foi constituído nos primeiros anos da década de 1960 até 1964 com os programas de alfabetização. Entretanto, Osmar Fávero (2015) lembra que “o golpe civil-militar de 31 de março de 1964 desmobilizou todos os movimentos de cultura e educação popular dos primeiros anos dessa década, inclusive com a prisão de vários de seus coordenadores e participantes, e confisco ou destruição do material por eles produzido” (FÁVERO, 2015, p.104). Com o golpe militar de 1964, o Estado autoritário reprimiu a atuação dos programas de educação de adultos e tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares.

Apesar das ações repressivas, alguns programas de caráter conservador foram consentidos ou mesmo incentivados, como a Cruzada de Ação Básica Cristã, conhecida como Cruzada ABC, que teve início em 1966. Porém, a partir de 1968 muitas críticas à Cruzada foram se acumulando e ela foi extinta entre os anos de 1970 e 1971. Então, como havia a necessidade de dar respostas a um direito de cidadania, foi fundado, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, conhecido como MOBRAL e, posteriormente, em 1971, a implantação do Ensino Supletivo, quando da promulgação da Lei Federal nº 5.692, que reformulou as diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus.

A história da sociedade brasileira revela que as minorias (os negros, os índios e as mulheres) eram consideradas subalternas pela elite dirigente do Brasil, e por isso, eram impedidas de se apropriar da plena cidadania e de frequentar os mesmos espaços que a alta sociedade (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Com a Constituição Brasileira de 1988 (artigo 205), o direito à educação passa a ser garantido a todo brasileiro, independente da classe social, da idade, do sexo etc. Esse direito fica caracterizado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDB nº. 9.394 (BRASIL, 1996), em que a EJA aparece como modalidade de ensino da Educação Básica, garantindo o acesso à educação a todo cidadão brasileiro.

Na LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), precisamente na seção V, no capítulo II, é possível ler nos artigos 37 e 38 sobre essa modalidade de ensino, a saber:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Existem outros documentos oficiais que tratam sobre essa modalidade de ensino, como, por exemplo, a Resolução nº. 1/2000 (BRASIL, 2000b), um marco legal que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Além disso, o Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 (BRASIL, 2000a), escrito por Jamil Cury e a Resolução nº3/2010 (BRASIL, 2010) esmiúçam como a Resolução nº 1/2000 precisa ser operacionalizada na prática.

Cabe salientar ainda que a EJA faz parte da Educação Básica e de acordo com o relator do Parecer CNE/CEB nº11/2000, Carlos Roberto Jamil Cury, essa modalidade de ensino tem “um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como

medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria” (BRASIL, 2000a, p. 26).

Nesse âmbito, a EJA é caracterizada pela função reparadora, uma vez que é necessário dar oportunidade a todos esses sujeitos que não tiveram uma adequada correlação idade/ano em seu processo de escolarização, assim como poderão ter a possibilidade de prosseguir com os estudos, “respeitando-se o princípio de proporcionalidade, a chegada ao patamar igualitário entre os cidadãos se louvaria no tratamento desigual aos desiguais que, nesta medida, mereceriam uma prática política conseqüente e diferenciada” (BRASIL, 2000a, p.27).

Por sermos todos iguais perante a lei, além da função reparadora, a EJA também tem a função equalizadora e a incumbência de dar cobertura a todos os sujeitos que por diversos motivos sociais tiveram interrupção forçada no processo de escolarização, seja pela repetência, seja pela evasão, mas desejam dar prosseguimento aos estudos. Como salienta Luciana Barcelos: “dar mais a quem tem menos e não na mesma proporção a todos, retrata a concepção de equidade que tem sido defendida como função da EJA, e, portanto, básica para qualquer política educacional a ser implementada” (BARCELOS, L., 2014, p. 498). Desse modo, a EJA deve ser encarada “como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação” (BRASIL, 2000a, p.9).

Além das funções “reparadora” e “equalizadora”, a EJA tem a função “qualificadora”, na verdade seu ponto de partida é justamente a incompletude do ser humano que está permanentemente em construção. “Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (BRASIL, 2000a, p.11).

Dessa maneira, a EJA tende a ser uma modalidade acolhedora, voltada para uma educação que liberte o povo da opressão tão combatida pelo mestre e precursor da pedagogia crítica no Brasil, Paulo Freire (2008), que deixou claro em seus escritos que a educação é o recurso que a sociedade tem para as transformações sociais.

Dessa forma, a EJA tem sido uma alternativa para que os jovens e os adultos tenham experiências significativas e que desenvolvam suas potencialidades como sujeitos ativos da sociedade. "Considera-se aqui uma visão totalizante do jovem e adulto como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória" (REPOLÊS; ARAÚJO, 2008, p.10753).

De fato, nessa concepção, a EJA deixa de ser vista sob a ótica compensatória e passa a ser enxergada sob uma abordagem humana, a partir da troca de experiências entre professores-alunos e alunos-alunos em contínuo processo de formação. Com isso, “poderemos compreender aqueles que participam dos processos de EJA como sujeitos socioculturais e, assim, percebê-los inseridos em um processo cultural e histórico de periodização da vida, constituído de semelhanças e particularidades” (GOMES, 2007, p.89).

Trata-se, portanto, de compreender os jovens e os adultos na sua diferença e levar em conta a sua história de vida, percebê-los como sujeitos que são o que são porque vivenciaram dilemas nos mais diferentes espaços sociais. “Ao abrir-se para os sinais de alerta construídos pela educação popular, no tocante à realidade da exclusão social, a EJA assume o caráter de uma educação compromissada em reverter o quadro, muitas vezes já naturalizado, das desigualdades sociais” (GIOVANETTI, 2007, p. 245). Infelizmente,

[...] a EJA ainda é entendida por muitos como suplência, como reposição de escolaridade não realizada na infância e na adolescência, persistindo a ideia da existência de uma idade apropriada para aprender. Isso contraria a concepção de educação como formação humana, que pressupõe aprendizados de forma continuada ao longo de toda a vida, entendendo que enquanto há vida há possibilidade de formação/transformação (BARCELOS, L., 2015, p.45).

Portanto, a EJA não é uma modalidade de suplência dos conteúdos não assimilados na idade própria, mas ela tem caráter formativo do indivíduo que chega à escola com várias experiências e histórias, e tais vivências devem ser levadas em consideração. Luciana Barcelos ainda lembra que todo ser humano é inconcluso e está em permanente construção. Justamente essa característica de incompletude é que faz as pessoas buscarem conhecimento, para aprender e transformar a vida ao redor. “Por essa lógica de aprendizados continuados, os sujeitos se humanizam e participam ativamente da construção que se faz sobre/com o mundo” (BARCELOS, L., 2015, p.63).

Por incluir processos formativos variados como o desenvolvimento pessoal e o comunitário, a formação para a cidadania e questões culturais, “a educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.58). Ademais, essa modalidade de ensino traz consigo a oportunidade da troca de experiências e saberes, pois “[...] é da intimidade das consciências, movidas pela bondade dos corações, que o mundo se refaz. E, já que a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais” (FREIRE, 2008, p. 29).

Assim, a Educação de Jovens e Adultos precisa ser encarada como parte integrante da continuação dos processos formativos dos alunos que a procuram e ela deve ser vista como processo de construção coletiva. Nesse viés, convém esclarecer que a EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica que se diferencia das etapas do Ensino Regular principalmente pelas pessoas (jovens, adultos e idosos) que a procuram por conta da necessidade de certificação. Como veremos na próxima seção, os alunos e os professores da EJA formam o coração dessa modalidade, eles são os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e são, também, os responsáveis pelas transformações emancipatórias que trazem interferências no indivíduo e, por conseguinte, na comunidade escolar e no seu entorno, por meio do diálogo, em uma relação horizontal.

1.2 Os sujeitos da educação de jovens e adultos: os alunos e os professores

Antes de prosseguir refletindo sobre o público da EJA, convém fazer uma rápida diferenciação entre o Ensino Regular e a Educação de Jovens e Adultos. Apesar de ambos fazerem parte da Educação Básica e, por isso, ofereceremos ensinamentos fundamental e médio, a diferença entre o Regular e a EJA está especialmente na composição de suas turmas.

Os alunos da EJA, em geral, precisaram ficar afastados da escola, principalmente, por motivo de necessidade de sustento pessoal e familiar, porém seus processos formativos não ficaram estagnados, eles trazem consigo vivências e experiências ímpares que podem ser compartilhadas em sala de aula. As turmas da EJA são consideradas heterogêneas e peculiares, pois são formadas por alunos de diversas faixas etárias (adolescentes com mais de 15 anos, jovens, adultos e idosos), oriundas de comunidades diferentes e níveis linguístico e social diversos, enfim, a sala de aula da EJA caracteriza-se pela reunião de diferentes grupos, como veremos mais adiante, e precisa ser vista sob a ótica da formação ao longo da vida.

Já os alunos do Ensino Regular, geralmente, apresentam uma linearidade na escolarização, poucos trabalham ou fazem estágios. As turmas do Ensino Regular apresentam certa homogeneidade em relação à faixa etária, na maioria das vezes, há poucas turmas com alunos em distorção idade/série e geralmente são formadas por alunos que vivem no entorno da escola, oriundos de uma mesma comunidade.

Como exposto acima, a distinção entre o Ensino Regular e a EJA revela que o trabalho do professor é desafiador e evidencia uma característica em comum: a bagagem cultural dos

alunos precisa ser considerada em sala de aula, porém é preciso sublinhar que na EJA, as dificuldades emergem por conta da diferenciação de idades e vivências em uma mesma sala de aula. Katia Mulik (2011) resume esse desafio apontando o trabalho mediador do professor na conscientização dos alunos para o efetivo aprendizado na EJA.

Na EJA encontram-se adolescentes que vêm de um histórico de evasão e de reprovação. Muitos dos alunos, principalmente os idosos, trazem consigo uma visão de escola tradicional, a qual provavelmente foi internalizada durante suas vivências escolares. Cabe a escola e aos educadores romper com essa visão promovendo a autonomia intelectual para que os alunos sejam responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem. Os alunos, principalmente idosos, merecem maior atenção, já que o ritmo de sua aprendizagem pode ser lento (MULIK, 2011, p.5197).

Além disso, é importante deixar claro que as características do professor e a metodologia de ensino, apresentadas nesta pesquisa, são comuns a todos os segmentos, ou seja, espera-se que o docente seja empático e esteja pronto para escutar os seus alunos. Este capítulo, bem como esta pesquisa, no entanto, não pretende se ater às diferenças e às semelhanças do Ensino Regular e da Educação de Jovens e Adultos, mas sim focalizar a EJA, seus alunos, professores e o ensino de Inglês para essa modalidade da Educação Básica.

Os jovens e os adultos, por estarem em outros estágios de vida, apresentam experiências, aspectos sociais e psicológicos que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que exige dos professores dessa modalidade a capacidade de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. Ou seja, as aulas na EJA necessitam ser contextualizadas com o universo do aluno que, em sua maioria, é trabalhador.

Como foi dito anteriormente, o público da EJA é peculiar e heterogêneo, formado por jovens e adultos que precisaram interromper o processo de escolarização por razões sociais e pessoais, fruto de ambientes marcados pelas desigualdades socioeconômicas como a pobreza ou a escassez de recursos financeiros. Na maioria, são “trabalhadores, conscientes do valor da educação para a construção de uma cidadania ativa e para uma formação contemporânea, tomam a EJA como espaço de um direito e como lugar de desenvolvimento humano e profissional” (BRASIL, 2000a, p.54). A diversidade na EJA é ampla e como aponta Julião há questões fundamentais que devem ser consideradas, a saber:

Questões socioeconômicas, culturais e do mundo do trabalho;
 Jovens (inclusive os cumprindo medidas socioeducativas e os jovens internos penitenciários);
 A realidade dos afro-descendentes, indígenas (marcas da exclusão) e das mulheres na sociedade contemporânea;

População idosa, etc. (JULIÃO, 2016, p.185).

Julião (2016) evidencia a necessidade de o Brasil reconhecer os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos na sua diversidade, uma vez que a EJA precisa assegurar a equidade, que é a igualdade na diferença e salienta que “[...] a diversidade é o reconhecimento da diferença na diferença. A diferença trabalha com opostos, já a diversidade com um universo que reconhece diferenças” (JULIÃO, 2016, p.181).

É importante deixar claro que o público que compõe a EJA é diferente dos alunos que frequentam a escola nos anos de escolaridade ditos como adequados à faixa etária. No Ensino Fundamental, a escola recebe adolescentes com mais de 15 anos, jovens, adultos e idosos e, no Ensino Médio, podem frequentar aqueles que estão com 18 anos ou mais. Por diversas razões, os estudantes da EJA não conseguiram seguir o processo de escolarização na idade dita como apropriada, de modo geral

- São alfabetizados ou aspiram a sê-lo.
- Têm experiências anteriores de educação formal e estão motivados a melhorar seus projetos pessoais num mercado de trabalho com novas exigências.
- Possuem diversidade de conhecimentos e saberes e, em geral, estão incluídos num âmbito profissional, tendo como assunto pendente e necessidade pessoal uma certificação de estudos.
- São pais/mães que querem acompanhar melhor aos seus filhos no âmbito escolar e no seu desenvolvimento pessoal e social (UNESCO, 2014, p. 119).

Ademais, o público da EJA tem motivações pessoais como conseguir o diploma e realizar o sonho de chegar à universidade ou fazer um curso profissionalizante, conseguir um melhor emprego, entre outros anseios.

É possível elencar alguns motivos que fizeram esses sujeitos ficarem longe dos bancos escolares entre eles estão: a pobreza extrema, a necessidade precoce de ingresso no mercado de trabalho e o machismo, ainda muito forte na cultura brasileira, que faz com que jovens mulheres sejam impedidas por seus pais ou cônjuge de estudar. É importante também mencionar que entre os que frequentam a EJA estão ainda mães que criam seus filhos sem a ajuda do progenitor, que ainda muito jovens tiveram que enfrentar o mercado de trabalho informal para sustentar seus filhos. Além disso, a EJA também recebe jovens que foram reprovados de série sucessivas vezes no Ensino Regular e que foram convidados a frequentar a EJA por conta da distorção idade-série. De forma geral, a interrupção da educação formal na idade dita certa e que levou os jovens e adultos a retornarem à escola “costuma formar parte de uma trama social mais complexa do que a educativa, que pode implicar pobreza, violência familiar ou discriminação” (UNESCO, 2014, p. 119).

Sobre os percursos que levaram os jovens, adultos e idosos a se distanciarem dos bancos escolares, Miguel Arroyo faz questão de lembrar que “[...] trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; consequentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados” (ARROYO, 2007, p.29).

Dessa feita, é necessário corrigir o nosso olhar sobre os sujeitos da EJA, pois “vê-los como oprimidos será um olhar mais politizado do que vê-los como pobres, preguiçosos ou violentos, ou como reprovados e defasados” (ARROYO, 2007, p.40). Geraldo Leão lembra que a juventude é o tempo de adquirir e experimentar autonomia e salienta que “se em outros tempos havia um percurso nítido da juventude à vida adulta, hoje predomina entre os jovens, a incerteza quanto ao futuro” (LEÃO, 2007, p.74). Por ser uma modalidade de ensino a EJA precisa de um jeito diferente de lidar com os seus alunos, ela exige uma ação coletiva de toda a comunidade escolar, com práticas educativas que contemplem a diversidade de seus alunos e que leve à reflexão. Seus sujeitos precisam ser envolvidos principalmente nas tomadas de decisão no que se refere à contextualização dos conteúdos (BRASIL, 2008). Como já foi explicitado, os alunos que procuram a EJA são adolescentes, jovens e adultos, com diversas experiências, quer seja de trabalho quer seja de vida. Portanto, passa a ser um princípio metodológico identificar, conhecer e distinguir tais questões com o intuito de se proporcionar uma atuação pedagógica significativa para os alunos.

Todos os alunos da EJA têm uma bagagem cultural e voltam aos bancos escolares não para continuar os estudos de onde pararam, esses indivíduos retornam à escola para ampliar o conhecimento que eles já têm a partir de sua própria vivência. Como diz Miguel Arroyo: “as trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens” (ARROYO, 2007, p.25).

Miguel Arroyo critica veementemente o olhar para esse público de jovens e adultos como indicador de estarmos distantes ainda do direito universal da educação para todos. Ele aponta que é preciso renovar o nosso olhar, pois não podemos mais ver esses indivíduos pela perspectiva apenas da escola, ou seja, de dar a eles a oportunidade de concluir os níveis não cursados no tempo tido como apropriado para a escolarização. Acerca disso, o referido autor faz uma crítica dizendo que

[...] a EJA continua sendo vista como uma política de continuidade na escolarização. Nessa perspectiva, os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental,

ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo, propiciemos uma segunda oportunidade (ARROYO, 2007, p.23).

Portanto, outro ponto importante deve ser levado em consideração: esses sujeitos não podem ser infantilizados e a eles não podem ser ministradas aulas como são feitas no Ensino Regular, onde crianças e adolescentes estão na idade/série ditas como apropriadas. É preciso uma nova abordagem para esse tipo de público, eles precisam ser vistos como sujeitos dos direitos humanos dotados de limites, possibilidades e vivências. “Nesse olhar mais abrangente da juventude as políticas públicas e as políticas educativas da juventude como EJA, adquirem configurações muito mais abrangentes. Radicalizam o legítimo direito à educação para todos. Esse ‘todos’ abstrato se particulariza em sujeitos concretos” (ARROYO, 2007, p.24). Em vista disso, a EJA tem, acima de tudo, uma função social e política de educação voltada para a socialização, ou seja, seu intuito é “contribuir nesses ideais de emancipação e libertação. Dar aos setores populares horizontes de humanização. Dá-lhes o direito de escolher, de planejar seu destino, de entender o mundo. De intervir” (ARROYO, 2007, p. 41).

Portanto, é importante que os professores da EJA junto à equipe pedagógica repensem o papel da escola na mobilização desses alunos à retomada de seu percurso educativo, uma vez que muitos têm histórias de fracasso, de não-aprendizados, de frustrações e, por isso, não cabe à EJA repetir modelos e manter a mesma maneira de lidar com a infância quando na relação entre os alunos jovens e adultos dessa modalidade (BRASIL, 2000a).

Nesse sentido, ressalta-se que os sujeitos principais da Educação de Jovens e Adultos são os estudantes e também os docentes que, numa relação dialógica e horizontal, tanto aprendem quanto ensinam. Convém sublinhar que não só os alunos, sujeitos de direitos e deveres do Estado, são os protagonistas da EJA (ARROYO, 2007), é importante afirmar também que os professores dessa modalidade de ensino são fundamentais.

O docente precisa entender que seu papel vai muito além de ser mestre-ensinante, ele tem a função social de conectar os conhecimentos dos alunos - que não pararam seus processos formativos, mesmo longe da escola - aos conteúdos escolares. Isso não significa considerar somente as informações trazidas por eles, mas sim promover o diálogo para extrair dos estudantes o que eles já sabem sobre um assunto, de modo a avançar no debate a partir de suas vivências e prosseguir apresentando os conteúdos do currículo para tornar, assim, o ensino significativo.

Como lembra Katia Moura, todos (estudantes e professores) são especiais, pois “são capazes de enfrentar todas as dificuldades [...] para estarem na sala de aula, aprendendo, trocando, estabelecendo relações de amizade, companheirismo e igualdade [...]”

(MOURA,K.,2015, p.59).Com isso, é possível compreender que os sujeitos da EJA não são somente os alunos matriculados, abrangem também os profissionais que lidam com esse público tão peculiar, tão híbrido e, portanto, tão desafiador. Espera-se, portanto, que os docentes da EJA tenham uma visão holística e compreensiva do público com quem trabalha. O professor dessa modalidade precisa ter a noção, por exemplo, de que seu aluno é, por vezes, trabalhador e por isso o seu tempo para dedicação ao estudo é reduzido.

Além disso, almeja-se que quem trabalha com a Educação, e principalmente com a EJA, esteja ciente de que a sua prática pedagógica não pode ser prioritariamente conteudista, voltada para uma *educação bancária*, tão combatida por Paulo Freire (1987) em que o educador é o sujeito do processo e os educandos são meros objetos, depósitos do conhecimento.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (FREIRE, 1987, p.33).

Por isso, para que aconteça uma educação realmente emancipadora, é necessário que o professor conscientize seus alunos que eles não são passivos, eles são os sujeitos participantes da relação pedagógica e das possíveis transformações pessoais e sociais. A escuta atenta do professor a partir da conversa com os seus alunos é o ponto de partida. Dessa forma, o docente tem o papel principal de analisar as necessidades dos alunos e a expectativa é que as aulas sejam “mediadas pelo diálogo que possibilitam aos(as) alunos(as) a preparação para a captação do mundo, para que eles compreendam a realidade que os cerca e possam intervir nela, superando assim a situação de meros espectadores” (SANCEVERINO, 2016, p. 459).

Adriana Sanceverino ainda aponta que é necessário banir o autoritarismo, tão presente na educação tradicional, para que a pedagogia do diálogo tome lugar de destaque numa relação horizontal, na qual educando(a) e educador(a) consigam sentir empatia entre si e estejam conscientes que ambos estão na sala de aula tanto para aprender quanto para ensinar. Ela lembra que o papel constituinte e fundamental para a formação do educador de jovens e

adultos é “a consciência crítica sobre as estruturas sociais que geram a desigualdade [...] e a valorização do diálogo como princípio educativo” (SANCEVERINO, 2016,p.467).

Luciana Barcelos, no seu artigo em que discute a qualidade na EJA amplia essa visão do educador dessa modalidade de ensino, quando diz que “pensar educação de qualidade implica compromisso com sujeitos que participam do ambiente escolar, que constroem e reconstroem suas vidas nesse ambiente” (BARCELOS, L., 2014, p. 490). Nessa perspectiva, Barcelos lembra que a participação e o compromisso estão intrinsecamente ligados no desenvolvimento de potencialidades da capacidade de ser sujeito de sua própria ação. Portanto, “nesse sentido, oferecer uma educação de qualidade a sujeitos jovens e adultos, implica conhecer sua realidade e reconhecer necessidades, possibilidades e aspirações, incluindo-os nesse processo” (BARCELOS, L., 2014, p. 495). A inclusão das experiências dos alunos nas práticas educativas faz com que os professores pensem *com* e não *para* os sujeitos jovens e adultos. Cabe aqui ressaltar o que Carlos Roberto Jamil Cury escreveu no parecer CNE/CEB nº. 11/2000 sobre a formação docente para trabalhar com essa modalidade de ensino. Ele salienta que esse profissional deve “estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo” (BRASIL,2000a, p.56).

Consciente de que o aluno da EJA já chega cansado do trabalho e das tarefas domésticas, o professor tem o desafio de ter um olhar de empatia e propiciar aulas que nutram o diálogo e que atendam às necessidades do aluno-trabalhador. Além disso, Paulo Freire ensinou que a escola em si tem por obrigação respeitar os saberes que os alunos trazem, pois essa bagagem cultural socialmente construída deve ser considerada em sala de aula e muito mais que isso, deve dialogar com os conteúdos trazidos e oferecidos aos estudantes, ou seja, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996, p.16).E nesse viés de respeito ao que o aluno já sabe, cabe ao professor refletir criticamente a sua prática, lembrando que, como nos ensinou Freire: “ensinar não é transferir conhecimento”, e esse pressuposto “não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido” (FREIRE, 1996, p. 26).

Paulo Freire ainda salienta que “[...] ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade” (FREIRE, 1996, p.56). A segurança refere-se à autoridade docente que se funda na competência profissional, daí a necessidade de o professor levar a sério sua formação continuada, porquanto tem consciência de sua incompletude. Para Freire (1996), ensinar exige escuta, no sentido de estar disponível ao outro com suas falas e diferenças.

Assim, o perfil almejado do professor, principalmente para atuar na EJA, é de um ouvinte empático e a sua fala não deve ser autoritária, porque em todo momento ele reflete sobre sua prática e se posiciona não só como sujeito-educador, mas também como sujeito-aprendiz em um processo dialógico com seus alunos.

Sendo assim, os jovens e os adultos com suas vivências precisam ser a mola mestra da engrenagem que faz a EJA funcionar. As experiências que eles trazem de seu cotidiano precisam estar em sintonia com os temas discutidos em sala, pois o objetivo da EJA é o pleno desenvolvimento do educando. Como foi possível perceber, uma turma da EJA, de modo geral, é formada por pessoas com origens, idades e experiências profissionais muito diferentes entre si. Muitos são trabalhadores, responsáveis pelo sustento da família, outros por razões diversas, apresentaram dificuldade em continuar os estudos na idade “tida como a certa”, procuram a EJA para dar prosseguimento aos estudos e conseguir a certificação. Dessa forma, ensinar uma língua estrangeira para um grupo heterogêneo como o da EJA é uma tarefa desafiadora, como veremos mais adiante.

1.3 A língua inglesa na educação de jovens e adultos e a atuação do professor

A Língua Estrangeira aparece na matriz curricular da EJA a partir do 6º ano de escolaridade, como preconiza a Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, no seu artigo 18, parágrafo único quando diz: “a Língua Estrangeira é de oferta obrigatória nos anos finais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2000b). Esse mesmo artigo salienta que os cursos de EJA que se destinam ao Ensino Fundamental deverão obedecer ao que está previsto na LDB nº. 9.394 (BRASIL, 1996). Dessa feita, o artigo 26 da referida lei diz, no parágrafo quinto, que: “no currículo do Ensino Fundamental, será ofertada a Língua Inglesa a partir do sexto ano. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)” (BRASIL, 1996).

Já no Ensino Médio, a mesma Resolução (BRASIL, 2000b) dispõe em seu artigo 19 que o Ensino de Língua Estrangeira deverá obedecer ao previsto no artigo 36 da LDB (BRASIL, 1996) que diz no parágrafo 8º:

Os currículos de Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da Língua Inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o Espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e

horários definidos pelos sistemas de ensino (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016.)(BRASIL, 1996).

Após delinear os marcos legais em que a Língua Inglesa aparece como Língua Estrangeira obrigatória na Educação Básica e especificamente na EJA, é necessário ressaltar a sua importância não só nessa modalidade de ensino, como também no Ensino Regular, pois, como salienta Leffa (2008), o Inglês é a língua usada na *Internet*, nas relações internacionais de comércio, nas publicações científicas, entre outros usos, ou seja, “a língua estrangeira mais estudada no mundo é o Inglês. Há uma série de fatos que contribuem para isso [...] a razão mais forte, no entanto, é o fato que o Inglês não tem fronteiras geográficas” (LEFFA, 2008, p. 364). Dada a sua relevância, é importante que os professores ensinem Inglês de forma socialmente engajada para que os alunos percebam seu uso no cotidiano.

É preciso salientar que a carga horária de Inglês nos Ensinos Fundamental II e Médio, não só na EJA, como também no Ensino Regular, é de apenas 2 tempos de 50 minutos cada, por semana, porém esse tempo pode ser ainda menor se o professor lecionar em um colégio que tem o horário reduzido por conta da sua localização ser próxima à área considerada de alto risco³. Mesmo com a carga horária reduzida, o professor de Inglês da EJA precisa ter como meta além de transformar realidades, “integrar o aluno à participação social, transformar sua vida” (MICCOLI, 2016, p. 16). Assim, o ensino da Língua Estrangeira precisa iniciar a partir da realidade dos alunos, com palavras que eles já conheçam, oriundas do contexto dos estudantes e, depois, despertá-los para um estudo da língua mais aprofundado de modo que possam fazer uso da mesma nas redes sociais, no ambiente de trabalho etc.

Trabalhar com uma disciplina que nem sempre está presente, ou melhor, que nem sempre é percebida pelos alunos requer uma atenção maior. Em um primeiro momento é necessário que o professor mostre em que *status* a língua se encontra e sua importância para a inserção na sociedade da tecnologia e da informação para que dessa forma, os alunos comessem a compreender os objetivos de aprender essa língua (MULIK, 2011, p. 5199).

Há que se considerar que o ensino de Inglês para esse público tão heterogêneo é desafiador e suas agruras, vez por outra, são compartilhadas com os demais docentes. Nessas conversas, resalta-se o grande desafio de ensinar Língua Inglesa para os adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos reunidos em uma única sala de aula. Diante disso, o professor

³ Entende-se por área considerada de risco as regiões com altos índices de violência. Os professores da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro recebem um adicional de periculosidade por trabalharem em áreas assim. A concessão do adicional está disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/1e1be0e779adab27832566ec0018d838/39af9e3159ddd8ec83257bd40059d6c8?OpenDocument>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

iniciante pode, de forma automática e irrefletida, infantilizar a prática com os jovens e adultos e se esquecer que a EJA é uma modalidade de ensino (BRASIL, 2000b) e, portanto, precisa ter uma metodologia diferente. A EJA tem a mesma grade curricular do Ensino Regular, mas seus professores precisam pensar *no e com* o público que se está trabalhando.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 1996, p.12).

Freire apontou, décadas atrás, que o público da EJA não deve ser encarado como objeto a ser trabalhado e moldado pelo professor. O estudante dessa modalidade deve ser tratado como sujeito e a esses alunos devem ser ministrados os conteúdos que sejam relevantes para as suas vidas em um processo de diálogo. De fato, é possível perceber que nesse processo ambos (professor e aluno) são formados a partir da troca de experiência e de saberes. Souza, Aquino e Amorim (2016) fazem questão de lembrar que é necessário ainda hoje superar a pedagogia do conformismo para reconhecer que os sujeitos da EJA têm a capacidade de pensar a sociedade. Dessa feita, “urge práticas educativas na perspectiva de romper com o pensamento dominante que atribui ao coletivo popular uma natureza inferior, de anticidadão, de anti-humano, de forma a reconhecê-los como sujeitos inferiores” (SOUZA; AQUINO; AMORIM, 2016, p.253). Como lembra Miguel Arroyo, “o referente central da inovação curricular deverá ser os ‘sujeitos’ da prática pedagógica, os docentes e os jovens educandos” (ARROYO, 2014, p.58-59).

A língua estrangeira dentro da EJA tem um papel fundamental uma vez que proporciona o contato com a cultura e os conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos nas comunidades falantes dessa língua. A aprendizagem de LE, direito básico de todos os alunos, contribui para a inserção no mercado de trabalho e a inclusão desses alunos nas redes comunicativas locais e globais. O contato com a LE proporciona uma melhor compreensão de mundo favorecendo o aluno a se portar de forma mais crítica e consciente. Embora as dificuldades estejam presentes, é importante que o professor assegure que através da LE seus alunos construam um conhecimento coletivo e encontrem significância nas aulas (MULIK, 2011, p.5199).

O documento oficial preparado para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (BRASIL, 2008), ocorrida em Belém, no estado do Pará, preconiza que “um currículo para a EJA não pode ser previamente definido, se não passar pela mediação com os estudantes

e seus saberes, e com a prática de seus professores” (BRASIL, 2008, p. 29). Além disso, esse mesmo documento salienta que “outra exigência na constituição de currículos é a de reconhecer competências profissionais como conteúdo e saberes já portados por jovens e adultos, alterando a forma de produzir currículo na escola” (BRASIL, 2008, p.30).

A análise dos documentos oficiais como o Parecer nº. 11/2000 e a Resolução nº. 1/2000, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, além das leituras de textos de Paulo Freire (1996; 2008) entre outros pensadores e pesquisadores da EJA, como Arroyo (2007; 2014), convergem todas para uma prática docente dialógica, na qual os estudantes são vistos como sujeitos em formação e os planos de aula precisam ser pensados e preparados a partir desses indivíduos que carregam em si muitos conhecimentos e experiências que podem e devem ser compartilhados em sala com seus pares e professores, pois “estudar sobre algo relevante para si e para sua comunidade, apreendê-lo em seu sentido histórico, localizado geograficamente, parece ser um dos sentidos da escola, e que não cabe [...] nos planejamentos curriculares restritos, descritivos e fechados” (FETZNER, 2013, p. 18). Como adverte Moacir Gadotti (2007),

O professor não pode ser um mero executor do currículo oficial e a educação já não é mais propriedade da escola, mas de toda a comunidade. O professor e a professora precisam assumir uma postura mais relacional, dialógica, cultural, contextual e comunitária. Durante muito tempo a formação do professor era baseada em “conteúdos objetivos”. Hoje o domínio dos conteúdos de um saber específico (científico e pedagógico) é considerado tão importante quanto as atitudes (conteúdos atitudinais ou procedimentais) (GADOTTI, 2007, p.28).

A mudança na educação se dá no entendimento de que o professor do século XXI não é um mero transmissor do saber escolar. O professor desse século precisa se apropriar de novos saberes, como apontou Paulo Freire (1996), saber planejar, saber organizar o currículo, saber pesquisar, estabelecer estratégias para se relacionar com a comunidade etc.

Práticas educativas bem sucedidas com esse público tão peculiar estão presentes nas escolas de todo o Brasil. A título de exemplificação está o trabalho desenvolvido por Sardinha e Medeiros (2016) em suas turmas da EJA em um colégio público do estado do Rio de Janeiro, no qual o diálogo entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa tiveram como intuito cooperar para a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente o contexto sociocultural em que estão inseridos e de respeitar e celebrar as diferenças como elemento constitutivo do Brasil. Assim, subvertendo a lógica hegemônica de uma grade curricular pré-definida, foi trabalhada a diversidade racial por meio do filme “Mãos talentosas”, que narra a história baseada em fatos reais de um menino negro, Benjamin

Carson, que tinha dificuldades de aprendizado, porém chegou à universidade e hoje é um famoso neurocirurgião estadunidense. Além disso, foi apresentada, aos alunos da EJA, a canção *Ebony and Ivory* (Ébano e Marfim), de Paul McCartney, cuja letra levanta o seguinte questionamento: “As teclas negras e brancas do piano juntas fazem lindas canções. Por que nós, seres humanos, não conseguimos viver juntos em harmonia?” Assim, elas conduziram os alunos da EJA à reflexão sobre ações preconceituosas ainda tão presentes no cotidiano.

Sardinha (2017), durante o Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, no Colégio Pedro II, elaborou um caderno de atividades com 8 lições contendo canções e outros textos multimodais em Inglês, levando em consideração a perspectiva do Letramento Crítico. Ela aplicou 4 unidades desse caderno, em encontros denominados Oficinas de Inglês, que aconteceram no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Durante as oficinas, foram apresentados textos autênticos da Língua Inglesa (canções, charges e cartuns) com o tema transversal Pluralidade Cultural. Além de aprender estruturas frasais e vocabulário da Língua Inglesa, os estudantes foram incentivados a expressar suas ideias em língua materna, a participar do debate, a ouvir os colegas, a pensar e repensar suas atitudes para a construção de um mundo mais justo e igualitário.

Outra experiência bem sucedida é contada por Fabiana Oliveira (2015), de Campina Grande, na Paraíba. Ela propôs uma sequência didática com tirinhas que envolvia práticas interativas e estratégias de leitura versando sobre a compreensão crítico-reflexiva do texto. Ao trabalhar estratégias de leitura em Inglês, em uma escola pública, com uma turma da Educação de Jovens e Adultos, Oliveira (2015) mostrou que, quando se dá ênfase à leitura não-verbal (imagens) como uma estratégia complementar de leitura, é possível conduzir os alunos da EJA a ler e a compreender textos em Inglês sem necessariamente ter que traduzi-los por completo.

Outro exemplo vem de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, a professora Vanessa Prado (2011) levou para a sala de aula um vídeo do encontro dos ex-presidentes do Brasil e dos Estados Unidos da América, Lula e Barack Obama, e mostrou por meio de um trabalho de planejamento e produção/execução de uma unidade didática que é possível oportunizar aprendizagem de Inglês em práticas sociais relevantes por intermédio de atividades de compreensão de textos, ensinando o aluno da EJA a agir criticamente em questões relacionadas ao seu próprio universo através do uso das línguas estrangeira e materna, formando, assim, cidadãos conscientes (PRADO, 2011).

Trabalhos como esses, de diferentes pontos do nosso país, evidenciam que é na prática e também no contato com os alunos e com a necessidade de transformação da sociedade em

uma comunidade mais justa e igualitária que o professor e o aluno vão sendo formados. Como lembra Clarissa Jordão (2007),

A escola pode ensinar as pessoas a reconhecerem que aquele que fala, fala sempre de algum lugar, para outros que se posicionam em lugares também específicos. E que o falar e o agir, portanto, sendo localizados, vêm de determinadas perspectivas ideológicas, culturais, coletivamente construídas, e têm sempre implicações nas construções identitárias daqueles que com eles interagem (JORDÃO, 2007, p. 24).

Assim, os professores da EJA vão trabalhando com os sujeitos e o currículo desenvolvido no cotidiano vai sendo construído a partir das reais necessidades da comunidade local e principalmente da bagagem cultural que o aluno traz para a sala de aula em um processo dialógico e horizontal. Sobre a construção do currículo, Marina Volpi destaca que

Se encararmos as instituições escolares, o ambiente físico, intelectual e afetivo que deve promover o crescimento global da pessoa, o currículo deverá ser considerado como algo que vai além das experiências vivenciadas nesse ambiente, numa busca de adaptação à realidade que o rodeia. Assim, a importância da elaboração e do desenvolvimento do currículo na nova função docente é inquestionável, já que o currículo não mais pode ser considerado simplesmente como a organização e distribuição lógica das matérias em unidades a serem desenvolvidas num determinado espaço de tempo e numa ordem psicológica arbitrariamente considerada adequada (VOLPI, 2008, p. 136).

Miguel Arroyo (2014), que se debruça principalmente no campo da EJA, salienta que o currículo é dinâmico, um organismo vivo e, por isso, deve ser sempre criticado, refletido e adaptado à realidade da sala de aula. “Pensar em currículos e conhecimentos escolares permanentes é a negação da dinâmica do conhecimento e da sociedade. Imaginar identidades docentes de profissionais do conhecimento e de alunos estáticas, permanentes, é a negação da docência e do ser aluno” (ARROYO, 2014, p.67). De igual modo, Paulo Freire em seus escritos sempre incentivou a reflexão crítica permanente sobre a prática do professor, pois, como ele mesmo salientou “ensinar exige consciência do inacabamento. Como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se” (FREIRE, 1996, p. 28-29).

Oliveira (2007), em seu texto sobre a organização curricular na EJA, ressalta que os objetivos do trabalho pedagógico devem ser a integração dos conteúdos de forma que esses contribuam para “ações concretas que os alunos devem ser capazes de desenvolver na sua vida cotidiana, tanto para melhorar sua própria qualidade de vida como para associar esta com a vida do conjunto da sociedade” (OLIVEIRA, 2007, p.98). A autora ainda adverte que

[...] a lógica que deve presidir a seleção e apresentação dos conteúdos aos alunos é a da Educação de Jovens e Adultos e não a do Ensino Regular. Entende-se por isso uma abordagem dos conteúdos relacionando-os, tanto quanto possível, a situações da vida cotidiana das populações trabalhadoras pouco ou nada escolarizadas, ausentes das escolas – regulares ou não – por longo período (OLIVEIRA, 2007, p.97).

Assim como Freire (1996) que afirmava veementemente que todo ato educativo é político e que, por isso, não há neutralidade no ensino, Michael Apple, também concorda que “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação” (APPLE, 2002, p. 59). O livro didático que chega às escolas da EJA é um exemplo disso, o material vem carregado de posicionamento hegemônico, que, na verdade, contraria o entendimento mais amplo dessa modalidade de ensino, pois na EJA (e também no Ensino Regular) o aprender deve partir da realidade concreta do estudante. Markus Weininger lembra que “o material didático determina conteúdo e forma das atividades que acontecem na sala de aula, não as necessidades e os interesses dos alunos” (WEININGER, 2008, p.49). O autor ainda salienta que

O aluno, com seus interesses e suas necessidades comunicativas, deve estar no centro do processo de aprendizagem de língua estrangeira. O aluno não deve ser objeto do processo de aprendizagem e dos esforços do professor, empenhado em aplicar "vacina" lexicográfica e "injeções" sintáticas em alta dosagem diretamente no cérebro dos estudantes, junto a treinos de sobrevivência situacional, para deixá-los aptos a enfrentarem os desafios da comunicação autêntica no novo idioma. Em vez disso, o aluno deveria ser o sujeito consciente e responsável do seu próprio processo de aprendizagem. A aula não deve privilegiar mais o professor, nem o material didático (WEININGER, 2008, p.50).

Assim, é importante sublinhar que o material didático é importante e não deve ser descartado, porém as aulas devem ser desenvolvidas com base nas necessidades do aluno. Dessa feita, ao apresentar um texto para o aluno é preciso ter em mente o que está envolvido na escrita do mesmo. É primordial levar o estudante a entender que nenhum texto é neutro, que há posturas ideológicas inseridas, que o texto retrata o ponto de vista de quem o escreveu ou que representa uma parcela da sociedade, logo há grupos que não foram contemplados na escrita. Portanto, o objetivo de conduzir o aluno a uma leitura crítica de qualquer texto é a de viabilizar desconstruções de reproduções de falas e atitudes que não passaram por reflexões para um agir mais consciente (SARDINHA, 2017).

Destaca-se, com isso, a necessidade de se conhecer o aluno real que busca os bancos escolares e o que ele espera da escola, caso contrário o currículo deixa de ter caráter social e

passa a ser apenas utilitarista. Sendo assim, “apostar na flexibilização das grades curriculares para a EJA não significa compor receitas globais e totalizadoras, mas sim possibilitar que a Educação faça par com a palavra experiência” (ALVISI; MONTEIRO, 2010, p.37). Portanto, “nossa tarefa é ensinar e aprender; levar nossas indagações tão a sério quanto o tema requer [...]” (APPLE, 2002, p.55).

Além disso, Arroyo (2007) salienta que, por conta da EJA ter um modo diferente de ensinar, ela é vista como uma das esferas mais politizadas, “o que foi possível por ser um campo aberto, não fechado e nem burocratizado, por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade e do papel do povo” (ARROYO, 2007, p. 31). Ele ainda acrescenta que seus professores são muito mais que mestres-ensinantes, pois essa modalidade de ensino exige muito além do que simplesmente passar os conteúdos propostos na matriz curricular.

Cabe aqui sublinhar que esse público, muitas vezes, apresenta a necessidade da sistematização dos conteúdos e o professor precisa estar atento a essa vontade, pois o foco do ensino, seja no Regular, seja na EJA, é a aprendizagem do aluno. A partir dessa sistematização, se contextualiza o conteúdo com a realidade do aluno para que o ensino não perca sua função social. Como diz Gadotti, nunca perder o foco que ensinar “é reencantar, despertar a capacidade de sonhar, despertar a crença de que é possível mudar o mundo” (GADOTTI, 2007, p.71). Nesse sentido, é possível perceber que ensinar não é mera transmissão de conhecimento. Como preconiza Miguel Arroyo o conhecimento se afirma e se enriquece na incerteza, na dúvida e na indagação, de modo que o currículo e a própria docência não podem ser pensados diferentes (ARROYO, 2014).

O livro didático passa a ser um aliado no ensino-aprendizado, ele é mais um recurso entre outros vários como revistas e jornais físicos ou virtuais, DVDs, CDs, aparelhos de som e imagem, uma vez que o currículo precisa ser desenvolvido junto com os sujeitos, no cotidiano da sala de aula.

O currículo, então, é pensado e desenvolvido de forma coletiva, no chão da escola onde acontece o levantamento das necessidades e dos interesses dos alunos, onde se criam as possibilidades de conexões com os conteúdos instituídos pelo currículo oficial.

De fato, pensados como sujeitos híbridos, nesses entre lugares culturais, que são as escolas, professoras e alunos usam os currículos os quais não se deixam aprisionar todo o tempo por identidades culturais ou políticas, originais ou fixas e ameaçam, em alguns momentos, o discurso oficial de uma proposta única para todo o sistema, abrindo brechas que desafiam o que é instituído e, por efeito, criando a possibilidade de afirmar uma perspectiva política de produzir/atuar nas brechas, baseada em

identidades políticas desiguais, negociadas e traduzidas, não uniformes e nem fixas, múltiplas e potencialmente inventivas (FERRAÇO, 2011, p. 169).

Dessa forma, a construção dinâmica do currículo, enquanto planos de aula pensados e desenvolvidos com os alunos, passa a ser um desafio para o professor de Inglês dessa modalidade de ensino, na medida em que a diversidade do público presente em uma única sala de aula requer atualização, senso crítico e criatividade no planejamento das aulas. Como ressaltado anteriormente, essas características são peculiares não só aos professores da EJA, mas elas são desejáveis em todos os professores como uma mola que traz movimentos de esperança para a transformação da realidade.

Ao terminar o curso de Letras e ingressar na carreira docente, os professores, principalmente os que são aprovados em concursos da rede estadual ou municipal de ensino, se deparam com a escolha do colégio e das turmas, e não raro, são direcionados a lecionar em turmas da EJA. Começa, assim, o processo de reflexão na ação do docente de Inglês que trabalha com essa modalidade de ensino, pois na formação inicial muitos não tiveram acesso à disciplina Educação de Jovens e Adultos, nem fizeram estágio na EJA, e por isso não imaginam como é o trabalho com a diversidade (de idades e de culturas) encontrada nas salas de aula.

Perrenoud (2002) lembra que a formação de um professor reflexivo deve se estender para além do curso de graduação, uma vez que em todo o tempo, seja durante a prática, seja ao findar a aula ou no retorno para casa ou até mesmo ao planejar a próxima aula, o docente deve refletir sobre as ações afirmativas e negativas da aula que acabou de lecionar e, se preciso for, rever seus métodos, suas abordagens e aprimorar sua prática para atingir o objetivo principal que é sempre a formação do aluno-cidadão.

A reflexão sobre o que ocorreu ou ocorrerá durante a aula ocupa, de forma quase planejada, grande parte do tempo livre dos professores, seja nos congestionamentos de trânsito, no momento do banho, seja em conversas com colegas ou amigos (PERRENOUD, 2002, p.37).

Assim, ao assumir uma (ou diversas) turma(s) o professor de Inglês da EJA inicia sua atuação e se depara com as doçuras e agruras do magistério que vai do aluno jovem indisciplinado, ao aluno adulto que dorme em sala de aula por conta do cansaço de um dia inteiro de trabalho, além da falta de recursos humanos e de material para dar suporte ao professor, e vai até uma declaração daquele aluno que compensa todo esforço da jornada quando diz: *Professora, adorei a aula. Você poderia dar aulas todos os dias e não só uma vez*

por semana. Por isso, é preciso considerar, como diz Laura Miccoli (2016), que o professor entra na sala de aula não só para lecionar os conteúdos, ele está ali para fazer a diferença na vida dos alunos. Ao refletir sobre o valor do professor, Miccoli faz uma sugestão:

Para comprovar o verdadeiro valor de ser professora basta, no dia a dia, entrar nas redes sociais e ler as mensagens compartilhadas em sua homenagem. [...] Mensagens com recompensas imateriais que reforçam o único propósito do ofício de professor – criar as condições para que, munidos de conhecimento, os alunos contribuam para a história pessoal que cada um vai escrever para si, ao deixar a sala de aula e, eventualmente, a escola (MICCOLI, 2016, p. 35).

Todo esse processo de contato com os alunos e com os colegas leva à reflexão. Como disse Perrenoud (2002), o professor não para de refletir, ele reflete não só em momentos de crise e de angústia, a reflexão passa a ser parte de sua identidade e de seu comprometimento com a profissão escolhida. Então, diante dos dissabores da profissão, o professor consciente assume o controle da tomada de decisão, de enfrentamento dos obstáculos e da necessidade de transformação de sua prática. Aliás, o lugar da ação do professor é na prática, é, também, nos contatos com os seus alunos e com os seus colegas. É a reflexão sobre a prática-teoria-prática e também nos encontros que o profissional da educação vai se formando e a teoria vai se conectando e fazendo sentido. Assim, além de refletir sobre a sua ação, o professor da EJA precisa buscar meios de facilitar a aprendizagem de seu público que tem faixa etária heterogênea.

É notório que a carreira do profissional de educação requer muito estudo, leitura e atualização. O professor tem o desafio diário de trabalhar com os jovens no intuito de prepará-los para estar comprometido com a transformação da sociedade em um espaço justo. Tal tarefa requer, como diz Paulo Freire, que os professores sejam ousados para permanecer na educação: “É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não a burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, como vantagens materiais” (FREIRE, 1997, p.10).

A ideia de ousar nada mais é do que sair da inércia, é ir além, é transcender os conceitos, é ensinar o que já aprendeu e ser humilde para aprender com quem se está ensinando. É também ensinar a criticar e criticar o que se ensina, e vai mais longe ainda, é ousar refletir sua prática para aperfeiçoá-la, além de buscar sempre aprimorar o conhecimento em sua área de atuação.

Seja nos primeiros anos da carreira, seja perto da aposentadoria, o professor precisa apresentar uma incessante preocupação em refletir a sua prática, além de ter consciência de

que a sua formação é algo definitivamente inacabado. “Autorreflexão acerca de suas experiências possibilita ao professor conhecer-se, consolidar e reorientar sua atuação, assim como desenvolver com maior consciência seu modo de ser” (LIMA NUNES, 2002, p.55). A graduação, portanto, é a primeira etapa formal da trajetória formativa do professor, porém nem mais nem menos importante do que a formação continuada. O professor questionador de sua prática sentirá a necessidade da busca pelo novo, e a cada novo conhecimento seu espírito crítico o fará enveredar por mais conhecimento e estratégias de busca dos saberes, pois, como diz Gadotti (2007), somos seres com consciência de incompletude.

Nós, seres humanos, não só somos seres inacabados e incompletos como temos consciência disso. Por isso, precisamos aprender “com”. Aprendemos “com” porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediados pelo mundo, pela realidade em que vivemos (GADOTTI, 2007, p.46-47).

Entende-se, então, que a formação do professor relaciona-se com o desenvolvimento mental da reestruturação contínua dos saberes e das competências de ensinar. Isso é possível por meio de reajustes dos conhecimentos anteriores, de maneira que aprendizagens significativas e a integração de novos conhecimentos aconteçam nas relações profissionais e sociais. Como Morin(2000) salientou, aqueles que pensam e fazem educação precisam se preocupar com o futuro das pessoas. Esse autor ao tratar sobre a compreensão salienta, que “compreender é também aprender e reaprender incessantemente” (MORIN, 2000, p.102).

O professor está o tempo todo se relacionando com os alunos e os colegas docentes, com o currículo e com o planejamento. Tais pressupostos são partes integrantes de uma natureza de grande interação e requerem saberes docentes especializados. Lembrando que, como diz Tardif, “os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (TARDIF, 2000, p.18). Por estarem envolvidos nas relações de trabalho e nas ações educativas, esses saberes docentes são articulados com as dimensões sociais das pessoas envolvidas na escola (alunos, demais professores, gestores, comunidade, realidades social, econômica etc.).

José Santos (2010) identificou seis saberes necessários ao professor da EJA ao refletir na leitura de alguns trabalhos apresentados nas reuniões do Grupo de Trabalho, GT 18 - Educação de pessoas jovens e adultos (EPJA) - na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre os anos de 1998 a 2008. Após analisar dezoito trabalhos sobre o tema: “formação docente”, ele apresentou seis princípios educacionais de um profissional para essa modalidade de ensino, que, em linhas gerais, são expostos a seguir:

1.reconhecimento das experiências e das práticas; 2.dimensão política do processo educacional; 3.diálogo como elemento fundante do trabalho docente; 4.o reconhecimento e o trabalho com a diversidade; 5.gestão democrática dos processos formativos e da organização do ensino-aprendizagem e 6.articulação dialética entre teorias e práticas docentes. Ingredientes estes necessários ao docente socialmente engajado.

Assim, quer seja na leitura de um livro ou ao assistir a um filme, quer seja no contato com os alunos e com os colegas de trabalho, o docente de Inglês vai se preparando para a aula seguinte, ciente de que o currículo, de forma nenhuma, é estanque, pois seus conteúdos emergem a partir da escuta atenta de seus alunos.

Enfim, como aconselhou Paulo Freire (1996), o docente nunca pode perder a esperança e a alegria em sua prática, porque o mundo não é, o mundo está sendo, o mundo é dinâmico. A coragem e a ousadia são atributos da docência que devem ser oxigenados a cada semestre para novas e significativas práticas em um processo dialógico em sala de aula onde os sujeitos e a sua bagagem cultural são considerados e respeitados.

2 PERCURSO METODOLÓGICO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo.
Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

O objetivo deste capítulo é apresentar o percurso metodológico desta pesquisa, que está pautado numa abordagem qualitativa, de caráter exploratório com o intuito de conhecer os processos formativos de seis professores de Inglês, egressos do curso de Letras, da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que trabalham na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, pretende-se apresentar a FFP, o curso de Letras-Português/Inglês e a sua matriz curricular atual com o intuito de clarificar a atual preocupação dessa faculdade na formação dos professores de Inglês para o trabalho com a EJA.

2.1 Abordagem metodológica

De acordo com os estudos de Perrenoud (2002), a formação docente para uma atuação mais reflexiva de sua prática é bastante relevante e a atualização constante do professor é extremamente necessária. Partindo dessas premissas do cotidiano docente – atuação reflexiva e formação contínua -, a proposta desta pesquisa qualitativa é analisar os processos formativos de seis professores de Inglês⁴, sendo que as características destes são:

- 1 - egressos do curso de Letras, da FFP/UERJ;**
- 2 – professores de Inglês;**
- 3 - regentes em turmas da Educação de Jovens e Adultos.**

Assim sendo, os objetivos desta pesquisa são: conhecer a trajetória de formação desses profissionais; investigar como se deu a formação para o trabalho com a EJA; quais são os espaços que esses professores acessam para atualização; além de tornar evidentes os desafios

⁴ O detalhamento de como se chegou a esse número de participantes da pesquisa será explicado na seção 2.6

que eles enfrentam ao ensinar Inglês na EJA. Para tanto, algumas questões foram levantadas com o intuito de refletir e discutir os dados desta pesquisa, a saber:

1 - De que maneira a FFP formou esses professores para trabalhar com o público da Educação de Jovens e Adultos?

2 - Como esses professores de Inglês percebem seus processos formativos?

3 - Quais os desafios que eles enfrentam no trabalho com a EJA?

É preciso levar em consideração que “as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2000, p.131). Portanto, a investigação será de caráter exploratório, uma vez que tem como propósito

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado. A coleta de dados pode ocorrer de diversas maneiras, mas geralmente envolve: 1. levantamento bibliográfico; 2. entrevistas com pessoas que tiveram experiência prática com o assunto; e 3. análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2010, p.27).

A pesquisa exploratória, de acordo com Gil (2008), implica em estabelecer visões gerais e aproximativas de um determinado tema e delimitar esclarecimentos, através de revisão de literatura, conversa com especialistas, entre outros procedimentos. Com essa investigação, pretende-se, portanto, conhecer os caminhos da profissionalização que os participantes desta pesquisa têm percorrido e como eles lidam com os desafios da sala de aula, além de deixar evidente a preocupação atual da FFP/UERJ com a formação de professores de Inglês para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos.

2.2 Procedimentos de investigação

Por ser uma pesquisa qualitativa pautada pelos pressupostos de uma investigação exploratória (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2000), a pesquisadora entrou em contato com os seis docentes por meio do *site Facebook-Messenger*, para convidá-los a participar desta pesquisa e para enviar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). O intuito desse termo é o de elucidar aos participantes que esta pesquisa está

comprometida com a ética, assim como deixar os professores cientes do objetivo desta investigação. Após a assinatura dos termos pelos professores e pela pesquisadora, a investigação tomou prosseguimento.

Um questionário, elaborado no *site Google docs*, foi enviado para conhecer os perfis acadêmicos e profissionais dos docentes (Apêndice B) e entrevistas, com profundidade e horas marcadas (Apêndice C), foram realizadas, também por meio do *site Facebook-Messenger*, com o intuito de delinear a trajetória de formação dos participantes da pesquisa e de que maneira a FFP/UERJ os ajudou no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos.

A opção pelo uso da *internet* está pautada nos estudos de Nicolaci-da-Costa, Romão-Dias e Di Luccio (2009), os quais argumentam que coletas de dados por meio de entrevistas *online* são um procedimento de pesquisa legítimo, desde que os participantes tenham acesso à rede virtual e seja essa uma prática habitual dos mesmos.

No século XXI, a *internet* passou a ser um espaço comum para a maioria dos professores, então “se esses são os novos ambientes naturais nos quais acontecem muitas das conversas informais nos nossos dias, é importante que aprendamos a explorá-los e a usá-los quando tal uso for adequado, ou mesmo necessário, para os nossos objetivos de pesquisa” (NICOLACI-DA-COSTA; ROMÃO-DIAS; DI LUCCIO, 2009).

Nicolaci-da-Costa, Romão-Dias e Di Luccio (2009) ainda salientam que a entrevista virtual é uma alternativa séria e viável para a coleta de dados e acrescentam que uma vantagem de fazer a entrevista *online* é que não precisa de transcrição imediata, uma vez que os depoimentos podem ser salvos imediatamente na íntegra e transformados em um arquivo no próprio computador. Para esta pesquisa, os participantes foram contatados e entrevistados por meio do *site Facebook-Messenger*. Os detalhes do processo de busca e contato com os professores serão descritos logo adiante, na seção 2.6.

Outro procedimento de pesquisa utilizado foi a análise da matriz curricular atual do curso de Letras-Português/Inglês. Tal investigação foi importante, pois teve o intuito de evidenciar a preocupação da FFP/UERJ na formação de professores de Inglês para a atuação na Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, os procedimentos de investigação utilizados nesta pesquisa foram:

- 1 – Questionário;
- 2 – Entrevistas;
- 3 – Análises das ementas atuais do curso de Letras – Português/Inglês, da FFP/UERJ, com o intuito de verificar a presença da disciplina/do tema Educação de Jovens e Adultos na matriz curricular.

Reunidos todos esses documentos e relatos, os passos seguintes foram: conhecer melhor a FFP/UERJ, seu projeto político pedagógico, o curso de Licenciatura em Letras-Português/Inglês, a relação da faculdade com os seus egressos, além da análise e discussão dos dados desta pesquisa, assuntos que serão apresentados a seguir.

2.3 A Faculdade de Formação de Professores da UERJ

Antes de caracterizar a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), situada na cidade de São Gonçalo, convém ressaltar a história da UERJ e a sua importância no panorama acadêmico nacional. Com quase 70 anos, essa universidade, conhecida como UERJ-Maracanã, teve início em 1950, com a fundação da Universidade do Distrito Federal (UDF). Seu nome foi mudado algumas vezes, de acordo com o *site* institucional da própria universidade⁵. Em 1958, a UDF recebeu um novo nome e passou a ser chamada de Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Porém, com a transferência do Distrito Federal para Brasília, em 1961, recebeu o nome de Universidade do Estado da Guanabara (UEG) e, somente em 1975, ganhou o nome definitivo de Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

De acordo com o *site* da instituição, ao longo dessas décadas, a UERJ cresceu e se firmou como uma das principais universidades do Brasil. Sua relevância no cenário acadêmico nacional “pode ser atestada pela qualidade da formação superior que oferece, pelo valor da sua produção científica, pelas centenas de projetos de extensão em desenvolvimento, pela promoção da cultura e pelos inúmeros serviços prestados à população”.

Cabe ressaltar que, apesar de ser uma das instituições de formação e pesquisa mais importantes do Brasil, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro tem sido alvo de sucateamento do poder público a ponto de seus professores e funcionários ficarem com quase cinco meses de salários atrasados, neste ano de 2017 (inclusive o 13º. salário de 2016), por conta da crise financeira no Estado que tem assolado as áreas de segurança, saúde e educação do Rio de Janeiro.⁶

⁵ Disponível em: <<http://www.uerj.br/institucional/>>. Acesso em: 03 maio 2017.

⁶ Disponível em: <<http://www.jb.com.br/rio/noticias/2017/08/03/professores-em-greve-da-uerj-protestam-contratraso-de-salarios-e-bolsas/>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

É importante enfatizar que a UERJ está presente em outros municípios. Em Duque de Caxias, localiza-se a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense; em Nova Friburgo, o Instituto Politécnico; em Resende, a Faculdade de Tecnologia; em São Gonçalo, a Faculdade de Formação de Professores; na Ilha Grande, no município de Angra dos Reis, o Centro de Estudos Ambientais e Desenvolvimento Sustentável e, em Teresópolis, o Departamento de Turismo do Instituto de Geografia.

Essas unidades da UERJ vêm contribuindo para a superação dos problemas locais e para o desenvolvimento dos municípios, caracterizam-se por aproveitar o potencial de cada região, atuando de forma significativa para a melhoria das condições sociais e econômicas das comunidades onde estão situadas. A UERJ dispõe, ainda, de outras formas de interiorização, desenvolvendo programas como o Internato Rural e a Educação a Distância.⁷

A Faculdade de Formação de Professores (FFP), *locus* desta pesquisa, está situada no bairro Patronato, na cidade de São Gonçalo, município leste da região metropolitana do Rio de Janeiro. Foi criada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), em 1973, e reincorporada pela UERJ, em 1987 até os dias atuais. A FFP é a maior unidade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) fora do *campus* Maracanã. É uma faculdade dedicada à formação de professores e oferece atualmente seis cursos de licenciatura plena (Biologia, Matemática, Geografia, História, Pedagogia e Letras) cujo ingresso se dá por meio de concurso vestibular e por meio de transferência, reingresso ou aproveitamento de estudos.

De acordo com a sua página virtual⁸, a Faculdade de Formação de Professores oferece um curso de Doutorado em História Social do Território; cinco Mestrados Acadêmicos (1.Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais; 2.Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade;3.Geografia; 4.História Social do Território;5.Letras e Linguística); três Mestrados Profissionais (1.História; 2.Letras; 3.Matemática) e quatro cursos de Especialização (1.Educação Básica; 2.Estudos Literários; 3.Língua Portuguesa; 4.Dinâmicas Urbano-Ambientais e Gestão do Território).

O projeto político-pedagógico da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, de acordo com o *site* institucional, “apoia-se na vinculação técnico científico sobre a realidade educacional, social, ambiental e cultural, sobretudo, no leste metropolitano do Rio de

⁷ Disponível em: <<http://www.uerj.br/institucional/>>. Acesso em:03 maio 2017.

⁸ Disponível em: <<http://www.ffp.uerj.br/index.php/pos-graduacao>> . Acesso em: 02 ago. 2017.

Janeiro”⁹. É possível encontrar, também, na página virtual da faculdade, que o corpo docente da FFP é formado por mestres e doutores, comprometido com o desenvolvimento de projetos de pesquisa e com atividades de extensão e de ensino. A FFP possui mais de 250 bolsistas de pesquisa – Iniciação Científica, Iniciação à Docência e Extensão, e promove eventos integrados com fóruns institucionalizados, conselhos, federações de movimentos sociais, rede de escolas do município de São Gonçalo e adjacentes. Ademais, a Faculdade de Formação de Professores é Centro-Membro do Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO, com a participação de diversos professores doutores articulando temas de investigações compartilhadas com outras universidades.

2.4 O curso de Letras-Português/Inglês da FFP/UERJ

A formação docente para atuar na Educação Básica acontece de diversas formas e seu marco introdutório está justamente na escolha do curso de licenciatura, rumo à profissionalização que é a graduação. Porém, o profissional da educação já vem sendo formado, mesmo antes da escolha e ingresso no curso universitário e da longa jornada de leituras oferecidas pelos professores das disciplinas obrigatórias e eletivas.

Como diz Nilda Alves (2010), o professor está em formação o tempo todo, ele já chega à universidade, com onze anos, no mínimo, de contato com situações de ensino e aprendizagem que foram internalizadas mediante o contato diário com seus professores durante o período de formação na Educação Básica. Portanto, algumas memórias dos tempos da escola que vêm à tona precisam ser refletidas e, por vezes, devem ser desconstruídas para a futura atuação com alunos de outras gerações.

Betânia P. Medrado (2017) sugere que tornar-se professor é um constante analisar e avaliar para fazer ou não fazer, extrapolando com isso as prescrições e revela que tanto os pesquisadores quanto os formadores concordam que a graduação é um

[...] espaço para o desenvolvimento não apenas de um pensar crítico, mas de um aprender (re)fazendo. Esse viés formativo evidencia, por sua vez, a relevância de auxiliar alunos de graduação a revisitarem suas vivências iniciais; a aprenderem, sobretudo, a interpretar os desafios e dúvidas que surgem em suas primeiras experiências como professores. [...]vai além de uma reflexão sobre a prática, mas alinha-se a uma compreensão do ensino como uma atividade que pode ser

⁹ Disponível em: <<http://www.ffp.uerj.br/index.php/about-us>>. Acesso em: 03 maio 2017.

reelaborada e avaliada por aquele(a) que a desempenha e, ao avaliá-la ou avaliar-se, aprende ao (re)fazer (MEDRADO, 2017, p.160).

Ao ingressar na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), disciplinas específicas do curso e outras da área de Educação são oferecidas aos candidatos do curso de Letras-Português/Inglês (Anexos A e B).

Na FFP/UERJ, o curso de Letras-Português/Inglês tem como objetivo formar professores para atuar nas escolas de Ensinos Fundamental e Médio, lecionando as disciplinas Língua Portuguesa e Língua Inglesa. O curso tem duração mínima de 8 e máxima de 14 períodos. Importante dizer que a prática pedagógica constitui atividade indispensável à conclusão do curso e também para obter o registro de professor oferecido pelo Ministério da Educação (MEC). Já certificado, o profissional que cursou Letras tem um leque de opções no mercado de trabalho: poderá trabalhar como professor em escolas públicas, privadas, cursos de Língua e em preparatórios para o vestibular, para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou para concursos públicos. Além disso, apesar de não ser certificado para ser tradutor/intérprete e revisor de textos, o profissional de Letras é, comumente, convidado a trabalhar nessas áreas. Na FFP/UERJ, o curso de Letras foi reconhecido pela Portaria Ministerial nº 123, em 29 de março de 1983.¹⁰

Ao pesquisar a grade curricular atual de Letras-Português/Inglês (Anexo A), no *site* da FFP, é possível encontrar a obrigatoriedade do estudante de cursar duas matérias eletivas, uma no 6º. período e outra no 8º. período. Dentre as opções de eletivas oferecidas pelo Departamento de Educação (Anexo B), é possível perceber a presença da disciplina Educação de Jovens e Adultos (EJA), porém, ao clicar na disciplina para visualizar os seus objetivos, aparece a ementa da EJA oferecida, desde o ano 2005, para o curso de História (Anexo C).

Então, a fim de investigar se a disciplina Educação de Jovens e Adultos é oferecida aos estudantes do curso de Letras, foi feita uma busca mais atenta no ementário do curso de Pedagogia da FFP¹¹ e foi possível visualizar que as disciplinas Educação de Jovens e Adultos I e II são oferecidas como obrigatórias, no 7º. e no 8º. períodos, respectivamente, aos estudantes desse curso. Ao clicar na ementa da disciplina “Educação de Jovens e Adultos I” foi possível conferir que ela é oferecida como obrigatória para os alunos do curso de Pedagogia e como eletiva para os demais cursos da FFP (Anexo D). Já a disciplina “Educação

¹⁰ Dados retirados do site da FFP/UERJ. Disponível em: <<http://www.ffp.uerj.br/index.php/24-departamentos/del-departamento-de-lettras/74-graduacao-lettras>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

¹¹ Disponível em: <http://www.ementario.uerj.br/cursos/pedagogia_licenciatura_ffp.html>. Acesso em: 18 ago. 2017.

de Jovens e Adultos II” é oferecida somente para os alunos formandos da Pedagogia, como obrigatória.

Com carga horária de 45 horas/semestre, a disciplina “Educação de Jovens e Adultos I” (Anexo D), oferecida aos estudantes do curso de Letras-Inglês, como eletiva, tem por objetivo “analisar aspectos sociais, políticos e epistemológicos presentes nas diferentes concepções de educação de jovens e adultos; compreender e problematizar as relações entre juventude, cultura e subjetividade e refletir o processo de construção identitário de jovens e adultos na contemporaneidade”. Como descrito na ementa, essa disciplina oferece um panorama geral dos aspectos políticos e sociais no contexto da educação brasileira, que são subsídios importantes para o futuro professor que deseja trabalhar com essa modalidade de ensino.

Ao fazer uma investigação mais precisa para analisar o ementário das disciplinas obrigatórias da matriz curricular do curso de Letras-Português/Inglês, da FFP/UERJ, em busca do tema Educação de Jovens e Adultos, não foi possível encontrar o tema EJA especificado em nenhuma das ementas. Entretanto, ao examinar a disciplina: “Estágio Supervisionado de Ensino de Língua Inglesa III”, oferecida no 8º. período, é possível encontrar em sua ementa (Anexo E) os seguintes objetivos: “vivenciar práticas educacionais em salas de aula de Língua Inglesa em contextos diversos da escola de ensino fundamental e médio”, de forma que o aluno pode escolher estagiar em uma das seguintes opções:

- a) Ensino de inglês com fins específicos: empresas, escolas técnicas, cursos de pré-vestibular, etc;
- b) Ensino de inglês geral: escolas de idiomas, cursos de inglês na FFP para a comunidade, etc;
- c) Ensino de inglês para portadores de necessidades especiais;
- d) Ensino de inglês em outros contextos não mencionados, mas cuja oportunidade surja ao longo do desenvolvimento das atividades de estágio.

Portanto, a prática docente do estagiário de Letras-Inglês em salas de aula da EJA está contemplada no item D da ementa acima citada, porém, será de livre escolha do estudante o local para fazer o estágio supervisionado de ensino de Inglês, que poderá ser ou não em turmas da EJA. Ainda nesse viés, por conta do número de opções de estágio que são oferecidos nessa ementa, cabe ressaltar que depende muito do professor atual da disciplina “Estágio Supervisionado de Ensino de Língua Inglesa III” o incentivo aos formandos em fazer o estágio em turmas da Educação de Jovens e Adultos. A importância do contato com o espaço futuro de trabalho, ainda na universidade, é relevante para formar educadores reflexivos, como diz Perrenoud, “em vez de ser apenas uma familiarização com a futura

prática, a experiência poderia, desde a formação inicial, assumir a forma simultânea de uma prática real e reflexiva” (PERRENOUD, 2002, p.104). Além disso, Abrucio (2016) salienta a importância do estágio para melhor atuação na prática, quando diz:

A atuação prática desde o momento formativo aparece em muitos estudos como essencial para criar melhores docentes, além de tornar a formação um processo contínuo ao longo da carreira. A permanente e melhor articulação institucional entre a formação inicial, a formação continuada e a vida escolar é vista hoje pelos estudiosos como peça-chave para melhorar os resultados dos professores (ABRUCIO, 2016, p. 26).

Como ressalta Medrado (2017), sobre a importância do contato, na graduação, com contextos reais de sala de aula, é imprescindível que o futuro professor esteja “acompanhando e colaborando com outros professores, investindo sua formação de um olhar investigativo acerca da escola (pública ou privada), buscando compreender suas tensões e conflitos ao mesmo tempo em que pensa em alternativas” (MEDRADO, 2017, p.175).

Partindo para o documento oficial e fazendo uma análise mais atenta da Resolução nº. 2/julho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior, é possível encontrar a preocupação em oferecer um ensino mais holístico para os profissionais da educação. De acordo com o texto das Diretrizes, é de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior fazerem a integração das áreas do conhecimento e entre elas está a EJA, que pode ser oferecida como uma disciplina específica.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015, p.3).

Algo que convém destacar é que a Faculdade de Formação de Professores da UERJ já vem oferecendo a disciplina Educação de Jovens e Adultos, como eletiva, desde o ano de 2005 (Anexo C), ou seja, 10 anos antes da recomendação da diretriz acima citada que recomenda que as Instituições de Ensino Superior trabalhem o tema EJA com os seus alunos.

Porém, aqueles que trabalham com a EJA, pesquisadores e professores, argumentam e lutam para que essa disciplina seja oferecida como obrigatória em todas as licenciaturas com a finalidade de oferecer aos futuros professores subsídios de conscientização da importância do

ensino socialmente engajado, significativo e emancipatório, voltado para as transformações sociais. Como alerta Moacir Gadotti, “para ser emancipadora a educação precisa considerar as pessoas, suas culturas, respeitar o modo de vida das pessoas, sua identidade” (GADOTTI, 2007, p.69).

Enfim, a necessidade de pensar a prática pedagógica e o currículo que é desenvolvido com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos precisa ser alvo de preocupação não só dos atuais docentes da EJA, mas espera-se que tais reflexões estejam presentes nas ementas de uma ou mais disciplinas nos cursos de formação de professores.

2.5 A relação da Faculdade com os seus egressos

A pesquisa com os egressos das licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores, da UERJ, já é uma prática; desde 2009, a equipe gestora da faculdade e as coordenações acadêmicas de Graduação vêm realizando uma pesquisa delineada por uma investigação quantitativa e qualitativa com o objetivo de

[...] acompanhar e avaliar de forma sistemática a formação inicial que oferece a seus estudantes, avaliando seus cursos, conhecendo a absorção pelo mercado de trabalho, a satisfação profissional pela ótica dos egressos, bem como o perfil e a trajetória profissional de seus ex-estudantes (TAVARES; FERNANDES; MODERNO, 2013, p.27-28).

Portanto, esta pesquisa com os professores de Inglês, será relevante para a FFP/UERJ que, há quase uma década, vem se interessando pelos egressos das licenciaturas a fim de melhorar os serviços prestados à comunidade e poderá servir também para ampliar o trabalho com o tema da Educação de Jovens e Adultos na formação dos professores.

Tavares, Fernandes e Moderno (2013) relataram que a pesquisa com os egressos das licenciaturas da FFP é um instrumento valioso para recuperar várias questões complexas vinculadas aos processos formativos dos ex-estudantes, “particularmente quanto à qualidade do ensino e à adequação dos currículos ao contexto ocupacional concreto, sobretudo quanto a sua inserção profissional” (TAVARES; FERNANDES; MODERNO, 2013, p.44).

Gláucia Fernandes (2011) passou dois anos pesquisando os egressos das licenciaturas da FFP durante seu Mestrado em Educação e constatou que os egressos escolheram a FFP/UERJ por ser uma universidade pública de qualidade, pela sua localização e pela

qualidade dos cursos e da instituição. A pesquisa de Fernandes (2011) apontou que os egressos demonstraram interesse em retornar à faculdade para realizar cursos de Pós-Graduação, considerando a importância da formação ao longo da vida profissional. Dentre as características que diferenciam a FFP de outras instituições, os egressos sinalizaram: as disciplinas pedagógicas comuns a todos os cursos e ministradas desde o início dos referidos cursos, o relacionamento próximo entre professores e alunos e o contato com profissionais de diversas áreas dentro do mesmo espaço. Como apontou a autora, o trabalho com os egressos é bastante significativo e enriquecedor para a universidade, pois estes oferecem subsídios para a avaliação da faculdade e a redefinição de currículos e práticas, contribuindo para a qualificação de novos profissionais e para o desenvolvimento de projetos.

Como fruto dessa pesquisa e da necessidade de um acompanhamento, a FFP tem desenvolvido o programa de Residência Pedagógica com os egressos do curso de Pedagogia. Com encontros mensais, aos sábados, os egressos se propõem a pensar o que fazem e discutem questões relativas às suas escolhas profissionais com vistas a fortalecer processos formativos e a própria prática. Assim, a Residência Pedagógica é um espaço de formação continuada de professores egressos do curso de Pedagogia da FFP, lugar onde a prática pedagógica é compartilhada, discutida e toma novos significados a partir dos encontros. A residência visa à construção de pontes entre a Universidade e a Escola Básica, no intuito de auxiliar os professores, por meio do contato com o outro, da troca de experiências e da reflexão sobre a prática, a desenvolverem seu papel de produtores do conhecimento (FERNANDES, 2011). A Residência Pedagógica, cadastrada na instituição como projeto de ensino, pesquisa e extensão, é coordenada pela professora Doutora Helena Amaral da Fontoura e tem por finalidade subsidiar reflexões sobre as práticas dos professores iniciantes na carreira, com o intuito de refletir sobre os desafios da profissão docente.¹²

Assim, a preocupação da faculdade com os egressos vai muito além da investigação para saber os rumos profissionais daqueles que já passaram pela FFP. Em março de 2017, aconteceu o IV Encontro de Egressos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, cuja programação contava com vídeos com depoimentos de alunos e ex-alunos da FFP, uma

¹² “Coordenado pela Professora Helena Amaral da Fontoura, está sendo desenvolvido o Projeto **Residência Pedagógica, um estudo de egressos da faculdade de formação de professores da UERJ**, contando com a colaboração das Professoras Inês Bragança, Maria Tereza Goudard Tavares, Márcia Soares de Alvarenga e Mairce Araújo, do Programa e das Professoras Vania Medeiros Gasparello e Gianine Maria de Souza Pierro, do Departamento de Educação da FFP, e ainda da Pedagoga da Unidade e Mestre em Educação FFP/UERJ, Gláucia Braga Ladeira Fernandes. Este trabalho engloba ações de pesquisa, ensino e extensão, através de encontros mensais com egressos da FFP com vistas a subsidiar reflexões sobre práticas docentes de professores iniciantes na carreira, discutir dilemas da profissão docente e alimentar práticas inclusivas e emancipatórias”. Disponível em: <http://ppgedu.org/ffp/?page_id=18>. Acesso em: 16 maio 2017.

palestra com a direção da faculdade e com a coordenação da graduação, uma mesa-redonda sobre o papel da FFP na formação de professores e banca de livros publicados por professores da FFP. Eventos como esse, além de proporcionar a integração dos egressos, evidenciam a preocupação da faculdade com seus estudantes, além de conscientizar e juntar forças para que continuemos na luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis de escolaridade.

Uma página no *site Facebook* nomeada *Egressos Uerj-FFP* tem sido mantida ativa. Nela é possível encontrar publicações de eventos da própria faculdade, chamada para concursos públicos, encontros, palestras, conferências e editais de cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado, propostas de empregos, entre outros avisos. Além disso, a página serve de integração entre os membros, pois nela é possível encontrar milhares de egressos das licenciaturas da FFP, o que deixa evidente a preocupação da faculdade em manter viva a integração entre os ex-estudantes e facilitar o contato com os mesmos.

Para esta pesquisa, uma das ferramentas usadas para fazer contato com os egressos de Inglês que atuam na Educação de Jovens e Adultos foi justamente essa página. Após a publicação de uma chamada na página do *Facebook*, os egressos que tinham o perfil para esta pesquisa (professor de Inglês da EJA) foram convidados a participar da mesma, como mostra a figura seguinte.

Figura 1 – Convite aos egressos, professores de Inglês da EJA



Fonte: Material de pesquisa, março de 2017.

Além do *Facebook*, contatos pessoais e por *e-mail* foram feitos para encontrar professores de Inglês, egressos do curso de Letras da FFP, que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos. O detalhamento dos perfis acadêmico e profissional dos participantes desta pesquisa e o motivo pelo qual eles escolheram o curso de Letras e, por conseguinte, a profissão docente, serão descritos na próxima seção.

2.6 Os participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são professores de Inglês, que foram contatados pela *internet*, por meio do *site Facebook*, *e-mail* ou pessoalmente. Após entrar em contato com inúmeros docentes de Inglês chegou-se ao número de seis profissionais que se enquadraram nos três requisitos para a realização desta pesquisa, a saber:

1. Egresso(a) do curso de Letras, da FFP/UERJ;
2. Professor(a) de Inglês;
3. Regente em turmas da EJA.

Após consentir com a participação nesta pesquisa, os seis professores assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A), responderam o questionário (Apêndice B) e foram entrevistados (o roteiro da entrevista está no Apêndice C). Esses procedimentos tinham como objetivo conhecer os perfis acadêmicos e profissionais desses professores, além de elucidar como eles percebem seus processos formativos e como a FFP os ajudou no trabalho com a EJA.

O TCLE, o questionário e as perguntas da entrevista foram enviados pela *internet* e os motivos de usar o *site Facebook-Messenger* para obter essas informações foram relatados na seção 2.2 que define os procedimentos da pesquisa.

Cabe ressaltar, ainda, que, após consultar os participantes, eles declararam que o uso de redes sociais, como o *Facebook-Messenger*, tem sido frequente e habitual, de modo que todos os seis professores concordaram em responder às perguntas *online*. As entrevistas aconteceram com horário negociado entre os professores e a pesquisadora. Convém destacar que alguns depoimentos aconteceram após 21h30min, por conta da carga horária elevada dos professores, e todas as entrevistas tiveram cerca de 1 hora de duração.

Com todos os dados em mãos (respostas dos questionários e relatos das entrevistas), foi possível conhecer os perfis dos seis egressos, participantes desta pesquisa, que, de agora em diante, serão nomeados como Docente 1, Docente 2, Docente 3 e assim por diante, para salvaguardar o anonimato dos mesmos.

Quadro 1-Perfis acadêmicos dos docentes de Inglês, participantes desta pesquisa

	Sexo	Idade	Ano de conclusão da Graduação	Título de Pós-Graduação	Curso de atualização recente
Docente 1	F	40	2000	Concluindo a Especialização	Sim
Docente 2	F	39	1999	NÃO	Sim
Docente 3	F	28	2010	Mestrado	Sim
Docente 4	F	39	2001	Especialização (360h)	Sim
Docente 5	F	40	2000	Mestrado	Sim
Docente 6	M	30	2012	Curso de extensão (30h)	Sim

Fonte: Dados oriundos das respostas do questionário (Apêndice B).

No quadro 1, logo acima, é possível ver os perfis pessoais e acadêmicos dos seis participantes desta pesquisa. Eles estão na faixa etária entre 28 e 40 anos (idade referente ao ano de 2017) e apenas um professor é do sexo masculino.

A característica predominantemente feminina na docência, segundo Gadotti (2007), revela a força da profissão, pois a mulher tem exercido “um papel cada vez mais protagonista, inserindo-se, cada vez mais, na vida social, política e econômica das sociedades mais avançadas. A participação da mulher na sociedade é indicador de avanço social e de desenvolvimento humano” (GADOTTI, 2007, p.26). Décadas atrás, ser professora era a única opção para as moças que queriam percorrer o campo intelectual e laboral, porém, atualmente, visto que há inúmeras carreiras, escolher a profissão docente pode ser também questão de vocação e de prazer no ato educativo.

Além dessa característica de gênero, apontada por Moacir Gadotti, o autor segue reconhecendo que os professores ganham mal, como ele mesmo escreve, “somos profissionais de baixa renda”. Grandes perdas se multiplicam por conta dessa característica, como a dificuldade na compra de livros, baixa frequência a teatros, cinemas, museus, visitas a outras cidades e países, etc. Porém, como diz o autor ao concordar e citar o sociólogo, professor e político brasileiro Florestan Fernandes, somos “os debaixo” e por termos essa característica de oprimidos, apresentamos “um potencial revolucionário que outras profissões não têm, já que é uma profissão voltada para a emancipação das pessoas” (GADOTTI, 2007, p.27). Laura Miccoli (2016), ao escrever sobre a valorização do ofício de professor, lembra que, ao

considerar tudo o que um professor faz, é impossível medir o valor desse profissional pelo salário que ele recebe e acrescenta

Sob esse ponto de vista, nenhuma professora teria valor, pois a importância dos frutos de seu trabalho é materialmente imensurável. Afinal, como se paga a alguém que cria as condições para que outro alguém realize, invente, crie ou faça algo que promoverá a vida de outros? É isso que um professor faz (MICCOLI, 2016, p. 35).

Outro fato importante que é possível verificar no quadro 1 é que os participantes desta pesquisa cursaram Letras-Português/Inglês, na FFP/UERJ, em épocas bem diversificadas. Isso nos dá uma abrangência de mais de uma década de dados de pesquisa e nos possibilita uma visão geral das contribuições do curso de Letras principalmente no que tange à discussão do tema Educação de Jovens e Adultos, na graduação. Convém ressaltar que essa discussão sobre as contribuições da FFP para o trabalho com a EJA será comentada no capítulo 3, na seção 3.1.

Nesse momento, cabe sublinhar que as Docentes 3 e 5 relataram (durante a entrevista) que já concluíram o Mestrado. A Docente 4 possui curso de Especialização em Língua Inglesa e o Docente 6 tem curso de extensão. Apesar de terem se formado há quase 20 anos, a Docente 2 não concluiu nenhum curso de Pós-Graduação e a Docente 1 está em fase de conclusão de um curso de Especialização em Língua Inglesa. Convém ressaltar que todos os participantes desta pesquisa relataram que fizeram cursos de atualização recentemente.

Como veremos mais à frente, no capítulo 3, nas seções 3.2 e 3.3, os profissionais da educação percebem a necessidade de atualização periódica para lidar com as peculiaridades dos alunos e para aprender novas abordagens e metodologias de ensino que se renovam com o tempo, embora nem sempre seja possível efetivar essa proposta por conta das muitas obrigações pessoais e profissionais dos docentes.

Com as respostas do questionário (Apêndice B), foi possível delinear também os perfis profissionais dos participantes desta pesquisa, a saber:

Quadro 2 - Perfis profissionais dos docentes de Inglês, participantes desta pesquisa

	Anos de docência em Inglês	Quantidade de instituições em que trabalha	Carga horária semanal	Anos de docência na EJA	Municípios em que trabalha com a EJA
Docente 1	16 a 20	Mais de 4	50h	11 a 15	Araruama e Macaé
Docente 2	16 a 20	2	32h	6 a 10	São Gonçalo
Docente 3	6 a 10	2	32h	2 a 5	São Gonçalo
Docente 4	16 a 20	Mais de 4	40h	6 a 10	Niterói
Docente 5	16 a 20	2	32h	6 a 10	Niterói
Docente 6	6 a 10	3	40h	2 a 5	Magé

Fonte: Dados oriundos das respostas do questionário (Apêndice B)

No quadro 2, apresentado acima, é possível perceber que todos os docentes participantes desta pesquisa trabalham em mais de uma escola, têm carga horária semanal de trabalho de no mínimo 32 horas, lecionam Inglês há mais de seis anos e trabalham com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) há mais de 2 anos, em municípios do Estado do Rio de Janeiro.

Um dado que chama bastante a atenção está justamente nas informações dadas pela Docente 1, que se formou na FFP, no ano de 2000. É possível perceber que ela tem uma carga horária de trabalho semanal bem extensa (50 horas) e trabalha em mais de 4 instituições; além disso, ela informou que trabalha em dois municípios diferentes com a Educação de Jovens e Adultos (Araruama e Macaé), seu tempo livre é escasso e se resume a deslocamento de uma escola para outra, trânsito, planejamento de aulas, correções de testes e provas, tempo para família e para si.

Com isso, é possível observar que, para ter um salário digno e poder sustentar a família, os profissionais da educação precisam se revezar entre duas ou mais escolas, com uma carga horária de trabalho pesada, o que faz com que o tempo e a disposição para o estudo fiquem bastante reduzidos. Ao escrever sobre a jornada exaustiva do professor, Ana Barcelos (2016) afirma que as condições de trabalho são estressantes e prejudicam o ânimo para estudar além das aulas que ele precisa ministrar. “Muitos professores trabalham em duas ou

três escolas e dão mais de 40 horas/aula por semana, lidando com trezentos alunos ou mais de manhã, à tarde, à noite. Muitos vivem estressados e fatigados” (BARCELOS, A., 2016, p.42).

Os dois quadros acima, compostos a partir das respostas ao questionário, mostram os perfis acadêmicos e profissionais dos participantes desta pesquisa e ajudam a tornar pública a necessidade de investimentos na carreira docente. Acerca dessa questão, Freire (1996) faz um alerta.

Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética (FREIRE, 1996, p.39).

Essa recomendação de Freire endossa a luta que os profissionais de educação vêm travando há décadas para ter salários mais dignos e deixa claro que conscientizar os alunos sobre o respeito e a valorização dos professores é muito mais que um direito dos docentes, é obrigação de toda a sociedade.

Cabe ressaltar aqui que investir no professor é papel não só dos sistemas de educação - ao proporcionar cursos de atualização e progressão salarial aos seus professores, ou das universidades - ao oportunizar vagas em cursos de extensão e Pós-Graduação (especialização, mestrado, doutorado) para continuar capacitando os professores da Educação Básica para o ensino emancipatório; vale lembrar que o investimento principal cabe aos próprios professores que, por meio da busca incessante por novos conhecimentos e abordagens de ensino e cientes de que são seres em formação, se matriculam em cursos e se envolvem em debates na própria escola e em fóruns virtuais para compartilhar práticas e se apropriar de novas aprendizagens. Como diz Lucas (2016), é importante que o professor continue investindo em sua formação, por meio de participação em eventos e encontros com colegas da área, pois os compartilhamentos de experiências e de conhecimentos contribuem para o desenvolvimento da prática educativa.

Ao iniciar a entrevista, a pergunta sobre o motivo da escolha pela docência emergiu e a influência profissional da família foi fator determinante, como relataram os docentes 4, 5 e 6.

Docente 4: Bem, cresci em um ambiente escolar, visto que a minha casa era literalmente uma escola primária idealizada e desenvolvida por minha mãe. Vislumbrei desde cedo o fascínio pela Educação. Meus pais também são professores e pessoas que sempre admirei... Creio, portanto, que tudo isso

colaborou para despertar em mim a vontade de ser professora.... Sempre considerei o magistério uma profissão especial.

Docente 5: *Desde criança admiro essa profissão e sempre tive facilidade com as disciplinas Português e Inglês. Minha mãe é professora e a escola era um ambiente que eu gostava. Quando chegou a época de escolher a profissão, minha primeira escolha foi pelo curso de Direito, mas não passei no vestibular, depois optei pelo curso de Letras e passei para FFP/UERJ. Identifiquei-me como o curso e com as disciplinas oferecidas e, desde o terceiro período, leciono Língua Inglesa na escola básica.*

Docente 6: *Posso dizer que foi por ciclo vicioso. Tenho mãe e avó professora. E acabei sendo também.*

Os demais professores pesquisados relataram que a razão da escolha do curso de Letras foi a paixão pelo Inglês e pelo ensino dessa língua.

Docente 1: *Para ser sincera, eu queria ser veterinária, mas não tinha como pagar. E, como eu passei como segunda opção para Letras, achei que depois, trabalhando, teria como pagar a faculdade. Porém, me apaixonei pela profissão.*

Docente 2: *Eu sempre dizia na infância que iria ser professora, mas o fator determinante foi a língua inglesa. Eu queria fazer algum curso onde eu pudesse usar o inglês, então escolhi Letras.*

Docente 3: *Ajudei um amigo profissionalmente com algumas traduções e para ensiná-lo comecei a buscar métodos e estudar diferentes metodologias. Me identifiquei, abandonei ciências contábeis e comecei a fazer Letras.*

Quando indagados se o passado escolar teve influência na escolha do curso de Letras-Português/Inglês, os elogios aos professores de Inglês da Educação Básica e também dos cursos de idiomas foram observados em quase todos os depoimentos.

Docente 1: *Eu fazia curso de inglês e a mesma professora me dava aulas na escola e no curso, ela fez eu gostar da língua.*

Docente 2: *Tive alguns professores que marcaram minha vida escolar. Foram bons exemplos.*

Docente 3: *Eu tive uma professora no curso de inglês que ensinava maravilhosamente bem e fazia tudo com muito amor.*

Docente 4: *Ter uma boa formação escolar, com verdadeiros exemplos de profissionais fez-me admirar cada vez mais a profissão e querer isso para mim também!*

Já a Docente 5 sinalizou que escolheu ser professora por gostar do ambiente escolar e o Docente 6, como transcrito abaixo, relatou que escolheu o curso, pois o objetivo era ser tradutor e intérprete, mas o contato com as disciplinas de Educação e os estágios o fizeram trilhar os caminhos da docência.

Docente 6: Me apaixonei pelo inglês quando tinha 15 anos e desde então minha vida passou ao foco de aprender a língua. Com isso comecei a fazer o curso. Me interessei depois em fazer letras para ser tradutor ou intérprete. Mas passei pra FFP. Logo o magistério ficou muito mais perto de mim. Daí pra ser um professor de inglês e fazer concurso pro magistério foi um pulo.

Magda Chamon (2011) aponta que a escolha pela docência pode ser feita justamente pela descoberta dos desafios e do prazer do fazer educativo e acrescenta que é no exercício da profissão que os educadores passam a ser protagonistas e podem agir por meio de práticas coletivas a fim de favorecer “a compreensão das construções sociais e dos ordenamentos político-econômicos da sociedade que interferem negativamente nos processos educativos, para, neles, intervirem em favor da garantia do direito à educação de qualidade para aqueles a quem é negada” (CHAMON, 2011, p.79). Direito esse que corrobora com a principal luta dos professores e pesquisadores da EJA, o princípio da educação para todos, instituído no artigo 205, da Constituição Brasileira (BRASIL, 1998).

Ao investigar os participantes desta pesquisa sobre como chegaram/permaneceram na Educação de Jovens e Adultos, a maioria relatou que ao passar no concurso da rede Estadual ou Municipal, no ato da escolha de turmas, eles foram direcionados ao trabalho com a EJA, por conta de ser o único horário disponível.

Docente 2: Quando fui chamada pelo Estado na minha segunda matrícula não tinha muitas opções de escolas. Então, escolhi o turno da noite porque era o único horário que não batia com minha outra escola. Só quando me apresentei que soube que se tratava de EJA. Gostei de trabalhar com jovens e adultos. Descobri alunos interessados em aprender.

Docente 5: Após passar para o concurso de professores do Estado do RJ, em 2005, fui alocada em uma escola no turno da manhã, mas logo me ofereceram turmas no horário da noite, com turmas de jovens, adultos e também alguns poucos idosos. [...] O público, apesar de ser bastante diversificado, com presença de diferentes faixas etárias, é bom de se trabalhar. É um grande aprendizado, uma troca de saberes. Eu ensino um pouco da Língua Inglesa e também aprendo com as vivências deles, com a bagagem que eles trazem.

Docente 6: Trabalho na prefeitura de Magé. Assim que cheguei na escola. A diretora me ofereceu 3 turmas de EJA. O horário era interessante. Aceitei a oferta. E já tinha trabalhado com EJA antes também na prefeitura do Rio

A Docente 1 relatou que começou a trabalhar com a EJA, após ter aceitado trabalhar à noite, em uma área perigosa, depois da recusa de outros professores; a Docente 3 teve seu primeiro contato com essa modalidade de ensino quando resolveu aceitar turmas da EJA para aumentar a renda e a Docente 4 iniciou o trabalho com a EJA na rede privada de ensino. Os extratos abaixo retratam esse início do trabalho com essa modalidade de ensino.

Docente 1: No início de carreira, tinha contrato em uma escola estadual em Itaboraí, numa área que era considerada perigosa e ninguém queria trabalhar à noite. Como eu precisava trabalhar, aceitei a oportunidade. Desde então, trabalho todos os anos com a EJA.

Docente 3: Comecei trabalhando no Ensino Regular e tive a oportunidade de dar umas aulas extras na EJA, a pedido da direção escolar... Acabei amando o público jovem e adulto e transferei minha matrícula para o turno da noite, para trabalhar só com a modalidade EJA. Sou completamente apaixonada pela EJA e defensora! É um público cativante.

Docente 4: Quando comecei a dar aula à noite em uma escola particular e depois no Estado. Porque fui trabalhar no CEJA, me identifiquei com o trabalho realizado na escola e na possibilidade de alcançar os alunos muito além da minha disciplina. Eles precisam de orientação, um olhar diferenciado e respeito por estudar e tentar uma vida profissional melhor. [...] Porque é um ensino diferenciado e o horário permanecia bom pra mim.

A maioria dos participantes desta pesquisa, com exceção da Docente 4, começou a lecionar na Educação de Jovens e Adultos não por escolha, mas por necessidade de ajuste do horário e todos relataram a urgência em buscar conhecimentos para o trabalho com essa modalidade, seja por meio de cursos de atualização, seja trocando experiências com os colegas.

Mais adiante, com os demais relatos oriundos das perguntas das entrevistas, será possível verificar, de forma mais clara, como os professores de Inglês percebem seus processos formativos, a maneira como a FFP os ajudou no trabalho com os jovens e adultos e quais são os desafios que eles enfrentam ao trabalhar com a EJA. Porém, antes de apresentar esses dados, é preciso explicitar que foi utilizada a metodologia da tematização, proposta por Fontoura (2011), que será detalhada na próxima seção.

2.7 Recurso de análise: a tematização dos dados

A metodologia da tematização proposta por Fontoura (2011) consiste em apreender núcleos de sentido contidos nos relatos dos participantes da pesquisa estabelecendo ligações com o referencial teórico. Essa metodologia segue alguns passos que serão explicados no quadro que segue.

Quadro 3 - O que é a metodologia da tematização?

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

Fonte: Adaptação do artigo de Fontoura, 2011.

Com os relatos das entrevistas já transcritas, por terem sido feitas por meio do *site Facebook-Messenger*, a etapa seguinte foi a leitura atenta de todo o material e a reflexão do mesmo para definir algumas unidades de sentido a fim de responder as questões desta pesquisa, de forma que os seguintes temas foram apreendidos:

- 1- As contribuições da FFP/UERJ para o trabalho com a EJA;
- 2 - Os processos formativos dos participantes da pesquisa;
- 3 - Os desafios de ensinar Inglês para a Educação de Jovens e Adultos.

Assim, o próximo capítulo tem por objetivo fazer a discussão desses temas a partir dos depoimentos obtidos com as entrevistas e com o questionário para elucidar, por meio do diálogo com a teoria, algumas respostas para as questões desta pesquisa que deram início às reflexões sobre os processos formativos de professores de Inglês, egressos da FFP/UERJ, que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RELATOS DOS EGRESSOS DE LETRAS-INGLÊS

Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando. Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo.

Paulo Freire

Antes de prosseguir com a análise dos relatos, é preciso sublinhar a importância da docência para a humanidade refletida por Gadotti (2007). Esse autor cita Paulo Freire para realçar que os educadores são participantes da transformação da sociedade por meio de uma visão emancipadora. Os professores “buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis” (GADOTTI, 2007, p.22). Com sua atuação, o professor que tem essa visão oportuniza aprendizado, esperança e desperta solidariedade e cooperação em seus alunos, ingredientes necessários para a transformação da sociedade em um ambiente mais justo e humano.

Como já visto, os relatos dos professores foram conseguidos por meio de entrevistas que ocorreram em ambiente virtual e os participantes desta pesquisa puderam expressar os seus pensamentos livremente, uma vez que o anonimato estava garantido. Helena Fontoura salienta que “relatos orais ou escritos sobre experiências vividas permitem obter informações na essência subjetiva de cada um; se quisermos saber perspectivas pessoais, não há melhor caminho do que obter estas informações através da sua própria voz” (FONTOURA, 2011, p.75).

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder(2000), com os dados em mãos, o pesquisador procura identificar temas e relações com as questões da pesquisa. Neste capítulo, pretende-se relacionar os relatos dos seis professores de Inglês com os referenciais teóricos e, por fim, concluir respondendo às questões que originaram esta pesquisa, cabe aqui lembrá-los:

- 1. De que maneira a FFP formou esses profissionais para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos?**
- 2. Como esses professores de Inglês percebem seus processos formativos?**
- 3. Quais os desafios que eles enfrentam no trabalho com a EJA?**

Como mencionado no fim do capítulo 2, após ler atentamente os relatos dos participantes desta pesquisa, foi possível apreender alguns temas significativos ao relacioná-

los com as questões que moveram esta pesquisa. Portanto, as perguntas serão respondidas a partir dos temas extraídos dos dados da pesquisa. Esses temas formam os títulos das próximas seções e serão discutidos em seguida.

3.1 As contribuições da FFP/UERJ para o trabalho com a EJA

A Faculdade de Formação de Professores da UERJ oferece a disciplina Educação de Jovens e Adultos, como eletiva, para as licenciaturas, conforme ementas disponíveis nos anexos C e D, porém o número de vagas é insuficiente para a quantidade de alunos dos seis cursos. Esta pesquisa vem justamente discutir o assunto e evidenciar a urgência da inserção do tema Educação de Jovens e Adultos nas licenciaturas. Como veremos mais adiante, a FFP não tem detalhado esse tópico com os seus licenciandos, mas seus professores têm ensinado a valorizar as particularidades dos alunos da Educação Básica em geral.

Assim, as especificidades dessa modalidade de ensino: seus sujeitos, políticas públicas, marcos legais da EJA e as metodologias adequadas para o trabalho com esse público, são apresentadas de duas formas para os estudantes de Letras-Português/Inglês: 1- para quem cursa a disciplina eletiva “Educação de Jovens e Adultos I” oferecida pelo departamento de Educação (Anexo D) e 2-na disciplina “Estágio Supervisionado de Língua Inglesa III” (Anexo E), no 8º. período de Letras-Português/Inglês, entretanto de forma abreviada, uma vez que a ementa desse curso precisa dar conta também das outras modalidades de ensino.

Convém esclarecer que, após uma conversa com a professora da disciplina “Estágio Supervisionado de Língua Inglesa III”, Doutora Vera Lúcia Teixeira da Silva, foi possível constatar que ela tem tido a preocupação em oferecer aos seus alunos uma visão holística do ensino de Língua Inglesa em suas diversas particularidades, tais como ensino de Inglês para alunos com necessidades especiais, Inglês em institutos técnicos, em cursos para a comunidade e também para a Educação de Jovens e Adultos. Ela declarou que tem sido uma prática habitual convidar profissionais de Inglês que atuam com os diversos públicos citados na ementa da disciplina para apresentar e debater com os formandos as peculiaridades do ensino de Inglês nesses contextos, inclusive na EJA.

Telma Gimenez (2017) reforça que, para além de questões linguísticas, o futuro professor precisa ampliar seus conhecimentos e acompanhar práticas contextualizadas para se apropriar de novas visões.

Olhar a formação inicial sob as lentes de comunidades de prática requer que pensemos o estágio como uma oportunidade para compartilhamento de práticas. Ele representa o ponto de confluência entre significações produzidas por meio de reflexões teóricas e vivências. Como tal, nos convida a abandonar visões arraigadas do que seja aprendizagem, conhecimento e educação (GIMENEZ, 2017, p.29).

Sobre os estágios, Magda Chamon adverte que “a atividade de estágio muitas vezes é desenvolvida nos momentos finais dos cursos e de maneira pouco articulada com a formação teórica prévia” (CHAMON, 2011, p.73). A autora chama a atenção, ainda, para o detalhe da falta de integração universidade e escola e que, por isso, os estágios são cumpridos apenas para atender a uma norma legal da faculdade.

Ademais, no que se refere ao campo das políticas públicas, é possível observar grande progresso na área da Educação de Jovens e Adultos. Elinaldo Julião (2016) celebra os avanços dessa área, como a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000b), a criação dos fóruns de EJA, entre outras conquistas, pois esses têm considerado os sujeitos da EJA em sua diversidade. Porém, o autor ressalta que, no campo acadêmico, ainda é urgente que as universidades reconheçam pesquisas sobre a EJA e nelas invistam, além de incluir o tema como disciplina nas grades curriculares das licenciaturas, não só na formação inicial, como também na continuada. Adriana de Almeida acrescenta que

[...] a formação inicial do professor nem sempre é realizada considerando a real definição do público com o qual irá trabalhar. De modo geral, os cursos de formação de professores organizam o curso com base no contexto da escola, denominada “regular”. E, pois, é com base nessa formação que o professor tem assumido a escola de EJA, ou transitado entre a escola “regular” e essa modalidade de ensino (ALMEIDA, 2016, p.5).

Almeida (2016) ainda discute em seu artigo sobre os desafios à formação de professores da Educação de Jovens e Adultos que somente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em nível superior do curso de Pedagogia, aprovadas em 2006, contemplam a Educação de Jovens e Adultos, como se essas pessoas precisassem frequentar somente as séries iniciais. Com isso, percebe-se a urgência da mudança nas diretrizes curriculares para a formação de professores em nível superior de todos os cursos para que se tenha a efetiva inserção do tema EJA nas licenciaturas e em cursos de extensão e Pós-Graduação oferecidos pelas universidades para que os professores participem

e possam integrar a teoria à prática e superem os desafios da EJA, como por exemplo, a infantilização do ensino.

A dificuldade dos docentes dessa modalidade de ensino se instaura justamente na graduação, na qual a disciplina de Educação de Jovens e Adultos é oferecida apenas como eletiva e cujo estágio é também optativo, ou seja, pouco se trata do ensino *com* os sujeitos da modalidade EJA, no curso de Letras. Jaqueline Ventura ressalta que essa lacuna aparece em todas as licenciaturas, quando diz:

[...] há uma clara relação entre a ausência da discussão sobre a especificidade da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial e o despreparo dos professores em lidar com este público na Educação Básica. Raramente, as licenciaturas refletem sobre o seu fazer pedagógico contextualizado à escolarização de jovens adultos; a maioria dos professores reproduz os moldes da escolarização de crianças e adolescentes, materializados em ações que refletem a perspectiva supletiva do currículo escolar. Como consequência, ainda hoje, um dos principais desafios que os cursos de EJA enfrentam é a superação da lógica de aceleração e a construção de um projeto pedagógico específico (VENTURA, 2012, p. 74).

Por isso, urge a mudança na matriz curricular dos cursos de licenciaturas (não só no curso de Letras) para que se insira o tema Educação de Jovens e Adultos nos componentes curriculares, de modo que os professores novatos possam ter subsídios consistentes no que tange a abordagens e metodologias a serem utilizadas de forma apropriada com esse público. Como aponta Sousa-Lopes (2017), ao discutir a importância da formação docente inicial para a atuação na EJA, é necessário que esteja fixado no ideário de cada curso de licenciatura que ensinar aos alunos desta modalidade de forma nenhuma é utilizar de improvisação.

A formação docente no Brasil para atuar na EJA ainda é bastante negligenciada. Portanto, ainda há poucos cursos de licenciatura com o olhar voltado para essa modalidade, geralmente cursos de Pedagogia. A maior parte dos outros cursos de licenciatura sequer oferece discussões sobre a EJA e diferentes metodologias para atuação do professor nessa área. Nesse momento, digo que a formação de professores para atuação na EJA está em *stand-by* no Brasil (SOUSA-LOPES, 2017, p. 161).

Sousa-Lopes acredita que “quem escolhe trabalhar com educação deve, no mínimo, conhecer as modalidades de ensino. E, mais que isso, deve ir atrás de vivências” (SOUSA-LOPES, 2017, p. 162). Cabe, então, aos professores da EJA procurar meios de melhorar sua prática para que possam atender, de maneira efetiva, ao público com quem estão trabalhando. Nesse viés, ressalta-se o que foi dito por Nóvoa: “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade

peçoal” (NÓVOA, 1995, p.25). Foi justamente na prática e no contato com os colegas que a Docente 2, formada em 1999, encontrou respostas para aprimorar sua prática.

Docente 2: Não me recordo de ter feito alguma disciplina sobre EJA na graduação. Aprendi a trabalhar com as particularidades da EJA com colegas que já atuavam nessa modalidade. E depois com minhas próprias experiências.

A Docente 4, formada em 2001, quando questionada sobre as contribuições da faculdade para a prática docente com a EJA, relata que a FFP priorizou o ensino de metodologias e teorias e que a troca de experiências com os colegas de profissão foi fundamental para o seu aperfeiçoamento no trabalho com a EJA.

Docente 4: Comecei a faculdade já dando aula em curso de inglês. E no segundo ano de graduação já lecionava no Ensino Médio. Sempre levei questões e pedia ajuda aos professores de educação com situações reais que eu vivenciava. Nunca conseguiram me orientar. Apresentavam teorias que não se aplicavam na realidade de uma sala de aula. Sempre aprendi e troquei experiências com os profissionais que trabalhavam comigo. Na faculdade, aprendi mais sobre metodologias e teorias. A adaptação eu ia fazendo de acordo com o que eu vivenciava em sala de aula.

Márcia Alvarenga (2012) ressalta a emergência de debates sobre as políticas públicas de EJA na formação de professores de jovens e adultos e evidencia que é necessário “pensar a EJA a partir do lugar no qual os sujeitos da EJA interagem seus vínculos de vida, trabalho, sociabilidades” (ALVARENGA, 2012, p.49). A autora ainda enfatiza que existem poucas universidades com programas de formação de docentes para essa modalidade e que, de fato, o envolvimento com os sujeitos da EJA é que tem trazido sentido na formação de professores jovens e adultos. Outrossim, ao comentar sobre a formação de professores para esta modalidade, Tania Moura (2009) denuncia a falta de preparo adequado dos professores para o trabalho com a EJA e observa que muitos usam de improvisação.

Sem a devida qualificação, os professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização. Utilizam metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos (MOURA, T., 2009, p. 46).

A ausência do debate específico sobre a modalidade EJA na universidade, além da falta do ensino sobre abordagens e de metodologias adequadas à Educação de Jovens e Adultos na formação inicial, é evidenciada por uma participante desta pesquisa, formada em 2000.

Docente 1: *Não lembro de nenhuma disciplina que tenha focalizado EJA. Apenas era mencionado nas matérias onde estudava a LDB. Tanto que tive dificuldades quando passei a trabalhar com essa modalidade e fui buscar um curso oferecido pelo Estado. Não sei como está a UERJ com esse tema agora, mas acredito que na época que estudei não se falava muito na EJA na faculdade. Assim sendo, a única ajuda que tive nesse setor foi o aprendizado da pesquisa de forma geral. A faculdade sempre nos mostrou/ensinou como pesquisar e se aprofundar nos assuntos pertinentes à nossa profissão. Assim, fui em busca de aprendizado nessa área quando precisei.*

Porém, apesar de a Faculdade de Formação de Professores da UERJ ainda não disponibilizar a todos os seus licenciandos a disciplina Educação de Jovens e Adultos, é possível observar, a partir dos relatos dos entrevistados, que a FFP tem cumprido com seu papel de formar professores aptos a distinguir as particularidades dos alunos para a produção de aulas mais significativas.

Docente 3: *[...]Não me lembro de nada especificamente direcionado à EJA, mas algumas disciplinas da grade de Educação proporcionaram um entendimento mais abrangente em termos de reconhecer as diferenças sem negligenciar as particularidades de cada aluno. Pensar os educandos da EJA é trabalhar com e na diversidade, é incluir a todos nas suas especificidades, sem, contudo, comprometer o respeito à diversidade garantido pela Constituição.*

Em seus escritos, Paulo Freire (2008) enfatiza a importância de ensinar os alunos trabalhadores a lerem o mundo de forma reflexiva e crítica. Para este autor, a leitura não é apenas a decodificação de letras, sílabas e palavras, pois toda produção textual precede um contexto e uma visão de mundo. Freire salienta a importância de os professores ensinarem não somente a ler (codificar e decodificar palavras e textos), ele vai mais longe, o Mestre encoraja os professores de jovens e adultos a proporcionarem aos seus alunos uma leitura crítica do texto que os levem à emancipação e à autonomia para que eles tenham a possibilidade de enfrentar o domínio econômico, social e cultural, construindo sua história com lucidez.

Um dos relatos demonstra que os escritos do Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, foram discutidos em sala de aula com os estudantes de Letras, como atesta o depoimento de uma participante desta pesquisa, formada no ano de 2000.

Docente 5: *A FFP oferecia as disciplinas de "Educação" que indicavam livros como os de Paulo Freire para reflexão nos debates em sala de aula. Lembro de ter lido "Pedagogia da Autonomia", entre outros textos desse autor, que trata sobre a escola e a educação dos jovens e adultos que não tiveram oportunidades de estudar na "época certa". Além disso, os professores da faculdade sempre traziam exemplos da realidade da escola pública e refletíamos sobre o contexto social em que a escola está inserida e o seu papel na sociedade.*

Entre os participantes desta pesquisa, apenas um professor, formado em 2012, cursou a disciplina Educação de Jovens e Adultos, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Seu depoimento evidencia seu nível de consciência em relação às características da EJA, às singularidades dos seus alunos, além da importância do papel do professor ao lidar com esse público.

Docente 6: Sim. Fiz um período de EJA na graduação. [...] Me ensinando que alunos são pessoas que têm informações importantes. Não são pessoas sem conhecimento. Que temos que considerar e respeitar a opinião do aluno. E se ele for de EJA, ele tem muita informação bacana que pode ser convertida em conhecimento. E nós, professores, temos que saber dialogar com isso.

Dessa feita, ressalta-se, como diz Chamon (2011), que é imprescindível formar o profissional da educação que “entenda a relação pedagógica, não como uma relação unidirecional, mas dialógica, capaz de estimular a criação cultural e o desenvolvimento da atitude investigativa, do espírito científico e do pensamento reflexivo” (CHAMON, 2011, p. 76). Com os relatos dos professores, evidencia-se que a Faculdade de Formação de Professores, da UERJ, em cumprimento dos seus deveres, apesar de não oferecer a todos os seus estudantes a disciplina Educação de Jovens e Adultos e não detalhar as particularidades dessa modalidade de ensino, a FFP tem trabalhado o tema de forma holística, oferecendo aos seus estudantes contribuições para que os futuros professores considerem as necessidades reais de seus alunos ao planejar e executar as suas aulas.

Pelos depoimentos, percebe-se que os participantes desta pesquisa têm procurado conhecer a realidade dos alunos que os cercam. De forma consciente, os docentes de Inglês entenderam que, com cooperação, a partir da troca de experiências com os colegas, é possível construir uma escola para todos.

Por não ter muitos espaços na formação inicial e sabendo da relevância da formação continuada, o professor da EJA encontra na própria escola local para desabafar, debater e socializar as práticas. Principalmente no espaço escolar, nas conversas com os gestores, com os demais professores e com os alunos, que os docentes entendem que é preciso desvincular as práticas da escola regular e seguir na construção de atividades educativas significativas para os jovens e adultos. Como argumenta Almeida (2016),

[...] o professor tem uma função educativa extremamente importante e desafiadora. Construir, apoiado, na escola, no projeto político pedagógico das escolas, nos documentos oficiais que orientam sobre a prática pedagógica na EJA, na sua experiência docente e dos demais colegas e na formação continuada, elementos necessários para tecer práticas educativas significativas para o currículo escolar da escola de jovens e adultos. Pois o professor não teve na formação inicial nenhum

aparato teórico-prático que o ajude pensar em uma prática educativa para a EJA (ALMEIDA, 2016, p.5).

A contribuição da Faculdade de Formação de Professores para o tema EJA se revela no incentivo à pesquisa, uma vez que o curso de Letras não consegue, em um espaço de tempo de 8 períodos, fazer todos os aprofundamentos nas áreas específicas desse campo: línguas, linguística, literaturas, educação e práticas pedagógicas. Assim, a FFP, ao longo desses anos de existência, tem ensinado os seus alunos a pesquisar, a tomar iniciativas e a serem protagonistas de suas carreiras.

Os textos de Paulo Freire, que são visitados constantemente pelos professores do Departamento de Educação, são outra evidência de que a FFP tem contribuído para a formação de professores e que os mesmos sejam comprometidos e engajados com os sujeitos da escola e com as particularidades encontradas na EJA. A leitura das obras de Freire traz subsídios para o trabalho com os adultos trabalhadores, uma vez que, em seus escritos, o mestre afirma, e até mesmo incentiva, a opção pela humanização das pessoas por meio da cooperação entre os seres humanos para que de fato aconteça a emancipação e a libertação do oprimido frente à opressão social e econômica. O mestre acredita que a educação é uma forma de intervenção no mundo e seu ensinamento voltado para a reflexão dos contextos tem encontrado, e se ainda não é assim, precisa encontrar, eco nas salas de aula de EJA.

3.2 Os processos formativos dos participantes da pesquisa

A formação em serviço é a engrenagem que impulsiona a concretização de uma escola para todos e não apenas para crianças e adolescentes, ela também oxigena as práticas educativas, trazendo novas reflexões a partir da leitura de teóricos e da troca de vivências. Conforme Maria Santos (2011, p.151), a formação em serviço “é necessária a cada professor, no coletivo da troca interativa de experiências”, porque, de fato, a escola do século XXI precisa estar apta a acolher e saber lidar com as diferenças etárias e de culturas. Marcelo (2009) declara que o conhecimento e os alunos são as matérias-primas com que os professores trabalham e para “continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender” (MARCELO, 2009, p.8). Como o autor mesmo salienta, “o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de

soluções” (MARCELO, 2009, p.9). Os processos formativos, portanto, vão se consolidando à medida que o professor ganha experiência e busca por mais conhecimentos.

Assim, os processos formativos acontecem não só na universidade ou em cursos de formação, pois “o professor é formado por processos sucessivos de reflexão sobre a ação. Essa reflexão reverte-se em uma ação renovada pela reflexão. [...] Professor reflexivo trabalhando na formação de um aluno crítico e reflexivo” (CLARETO, 2011, p. 57). Desse modo, é na ação pedagógica que se dá a reflexão acerca da incompletude do profissional, e se desponta na necessidade de aperfeiçoamento constante.

Igualmente, Pires, Alves e Gonçalves (2016) concordam que é necessário que “os docentes atualizem as suas competências para desempenharem eficazmente o seu papel ao longo da vida profissional”(PIRES; ALVES; GONÇALVES, 2016, p.60). Essas atualizações podem ocorrer em cursos formais, de forma coletiva (em conversas com outros colegas) ou de forma individual, na leitura de um livro, na observação e posterior reflexão de uma aula. Trata-se, portanto, de uma busca incessante por soluções para facilitar a aprendizagem.

Bognar, Moura e Silva (2015) realçam que a formação continuada em serviço contribui com a ação educativa para que se construam novas pedagogias e abordagens apropriadas aos educandos jovens e adultos. Os autores compreendem a educação como prática para o desenvolvimento da cidadania e salientam que “é imprescindível que os professores tenham tempo e as condições necessárias para a formação continuada próximo de sua realidade escolar e dos problemas sentidos e vivenciados por eles” (BOGNAR; MOURA; SILVA, 2015, p. 15).

O Brasil, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), evidencia essa preocupação com a atualização constante dos professores e determina que é de incumbência das redes de ensino promover o aperfeiçoamento dos seus profissionais, garantindo-lhes um período reservado a estudos.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Gadotti (2007) lembra que a formação em serviço é um direito do professor e salienta que, para que a lei seja cumprida na prática, é necessário respeitar algumas exigências, que o autor assim classifica:

1ª direito a pelo menos 4 horas semanais de estudo com os colegas, não só com especialistas de fora, para refletirem sobre a sua própria prática, dividirem dúvidas e resultados obtidos; 2º possibilidade de frequentar cursos sequenciais aprofundados em estudos regulares, sobretudo sobre o ensino das disciplinas ou campos do conhecimento de cada professor; 3º acesso à bibliografia atualizada; 4º possibilidade de sistematizar sua experiência e escrever sobre ela; 5º possibilidade de participar e expor sua experiência em congressos educacionais; 6º possibilidade de publicar a experiência sistematizada; 7º enfim, não só sistematizar e publicar suas reflexões, mas também colocar em rede essas reflexões, o que cada professor, cada professora, cada escola está fazendo, por exemplo, através de uma site da secretaria de educação ou da própria escola (GADOTTI, 2007, p. 36-37).

Gadotti (2007) acredita, assim como Freire, que defendia o diálogo crítico como essência da educação, que a formação de professores tem o poder de educar para a humanidade, cooperação, esperança e possibilidades.

Ciente da lei acima citada (BRASIL,1996), uma das questões da entrevista, feita aos participantes desta pesquisa, foi justamente indagar se a rede de ensino a que eles têm prestado serviço oferece curso de atualização voltado para o público com que eles trabalham. As Docentes 1, 2 e 5 relataram que fizeram um curso *online* voltado para as especificidades da EJA, porém tiveram experiências diferentes, como atestam os fragmentos abaixo.

Docente 1: *Sim. A Rede Estadual, online. Era [um curso]específico para o EJA, com o nome de EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS mesmo. Não conclui, pois não havia suporte por parte deles e várias perguntas ficaram sem respostas. Como não estava me acrescentando em nada, parei.*

Docente 2:*Sim, já ofereceu a formação continuada. Foi voltado pra EJA dentro do novo padrão de módulos que foi adotado pelo Estado do Rio de Janeiro. Na verdade, o material desenvolvido pela rede estadual de ensino não está dentro da realidade do alunado da EJA. Mas o curso valeu pela troca de experiências com outros colegas e em como adaptar o material para os nossos alunos.*

Docente 5:*Sim. Fiz o curso NEJA (Nova Educação de Jovens e Adultos) ofertado para professores que trabalhavam com o Ensino Médio. Esse curso era voltado para orientação dos professores acerca do novo material que chegaria à escola para ser utilizado com os alunos. Com esse novo sistema, o Ensino Médio do Estado do RJ passou a ser oferecido em 4 semestres letivos e a Língua Inglesa passou a ser oferecida somente no último semestre. O curso contribuiu muito para reflexão sobre minha prática, com leitura de textos que apresentaram suporte para melhorar a abordagem de ensino e propor melhorias ao meu fazer pedagógico.*

Não se sabe ao certo, o motivo pelo qual as docentes pesquisadas tiveram impressões diversas sobre o mesmo curso *online*, porém é possível tirar algumas conclusões. Como o

curso foi oferecido para todos os professores da EJA da rede Estadual do Rio de Janeiro, e pelo fato delas trabalharem em municípios diferentes (Docente 1 – Araruama e Macaé; Docente 2 – São Gonçalo e Docente 5 – Niterói), possivelmente elas tiveram tutores diferentes e participaram de salas virtuais distintas para troca de experiências.

Ao tratar da questão da formação continuada de professores, Moacir Gadotti (2007) salienta que esta deve desenvolver um padrão colaborativo e de cooperação entre os professores. O autor ainda destaca que

A formação do profissional da educação está diretamente relacionada com o enfoque, a perspectiva, a concepção mesma que se tem da sua formação e de suas funções atuais. Para nós, a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas (GADOTTI, 2007, p.33).

Analisando mais atentamente o fragmento da fala da Docente 2, que diz: *O material desenvolvido pela rede estadual de ensino não está dentro da realidade do alunado da EJA*, uma outra questão vem à tona, que é o livro didático. Esse assunto é muito discutido entre os linguistas e professores da área e, como observa Patrícia Lucas (2016), quem planeja o livro, na maioria das vezes, está longe da sala de aula e desconhece a realidade dos estudantes. Portanto, cabe aos professores incluir os alunos e as suas necessidades e fazer as adaptações necessárias com o material que se está trabalhando.

Por maior que seja a massificação do consumo, por maior que se tente padronizar as relações entre as pessoas – e talvez por uma reação natural ao que é impingido – mais as pessoas, incluindo os aprendizes, sentem-se no direito de exigir um tratamento personalizado, que leve em consideração não só suas necessidades, mas também seus interesses. O atendimento a esses dois aspectos – necessidades e interesses – não pode ser feito através do uso de materiais que são produzidos em massa; é preciso no mínimo uma adaptação do material já existente pelo professor, embora a melhor solução seja produzir o próprio material (LEFFA, 2001, p.13).

De acordo com Lucas (2016), uma das prioridades no planejamento das aulas de Inglês continua sendo os estudantes e seus interesses. Nesse viés, concordamos com Leffa (2001), é importante que o material de ensino seja desenvolvido ou adaptado de acordo com as necessidades do grupo de alunos.

Para tanto, faz-se necessário que o professor invista em sua formação, seja participando de eventos, congressos, seja compartilhando experiências de sala de aula e conhecimentos. O fato é que a formação docente, além de necessária, precisa priorizar a

reflexão crítica sobre a prática. A participação em cursos de atualização tem sido comum entre os demais participantes desta pesquisa, eles também relataram que já se envolveram em cursos voltados para o público da EJA.

Docente 3: *Sim! Mais recentemente fiz um minicurso na Secretaria de Educação de SG voltado para os professores da EJA. Participei também de um curso sobre EJA profissionalizante.*

Docente 4: *Sim. Já fiz alguns cursos de capacitação para o uso de um material específico, tecnologias, novas práticas pedagógicas e tópicos ligados à psicologia e motivação.*

Docente 6: *Já. [...]A rede ofereceu no sentido de anunciar. Não custear.*

Assim, percebe-se, com as falas dos professores, ao se engajarem em cursos de atualização, o alto nível de comprometimento que todos os participantes desta pesquisa têm com suas carreiras e principalmente com o público com que vêm trabalhando. Ao tratar do tema formação de professores, Figueiredo (2011) evidencia que “é neste lugar que o professor avança no modo de produzir a sua ação e assim, vai transformando a sua prática” (p.144). A autora ainda salienta que os cursos de formação docente precisam considerar as singularidades, as práticas, os contextos e a história de vida de cada profissional para que eles possam refletir sobre as competências necessárias para uma atuação pedagógica mais acolhedora.

Quando questionados se procuram participar de cursos de atualização por conta própria, todos os participantes responderam positivamente. Destaca-se a fala da Docente 3, formada no ano de 2010 e que trabalha no município de São Gonçalo. De tão engajada com seus processos formativos, listou, durante a entrevista, alguns dos cursos que fez nos últimos anos.

Docente 3: *Curso de revitalização dos professores de Língua Inglesa do EF do RJ (fiz esse várias vezes); Treinamento em Metodologia e Técnicas para o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II; Curso de Aprender a Aprender: Contribuições da Teoria Social Cognitiva para Prática Pedagógica; Espaço da Universidade na Sociedade.; Práticas Pedagógicas na Diversidade; Encontro de Experimentação do projeto Oi Kabum! Imagine-se reunindo memórias. Fiz muitos cursos... Está faltando muito.*

A participação em cursos de atualização proporciona encontros com outras realidades e contextos, descobertas de novas abordagens e ambientes de cooperação, de reflexão e de novos conhecimentos. A necessidade da formação em serviço é confirmada por vários teóricos (NÓVOA (1992);PERRENOUD (2002);GADOTTI (2007);MARCELO (2009)),

porém, para que ela seja efetiva, precisa construir no ideário dos professores “novas pedagogias e métodos de trabalho apropriados aos educandos. Este é um desafio colocado ao docente que precisa lidar com a diversidade existente nessa modalidade” (BOGNAR; MOURA; SILVA, 2015, p. 2).

Ao investigarmos se os cursos de atualização (seja com o tema EJA ou não) foram significativos para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, os participantes da pesquisa concordaram que o tempo separado para reflexão trouxe renovo e muito aprendizado.

Docente 3: Sim. Participar desses cursos permitiu ampliar conhecimentos na área e estar em contato com outros profissionais (não apenas da EJA), compartilhando experiências e agregando valores e novas aprendizagens.

Docente 4: Sim. Mesmo que não tenha sido específico a EJA, aprender ou debater novas práticas em educação sempre me leva a reflexão do meu próprio trabalho, a realidade e necessidades dos meus alunos e o que eu consigo fazer naquele espaço físico.

Docente 5: Com certeza, pois ler artigos de especialistas da EJA, entre outros autores de educação, permitiu-me um novo olhar sobre esse público. Além disso, fez-me repensar as aulas e considerar os alunos e sua bagagem, além de suas expectativas, para escolha de conteúdos a serem abordados.

Docente 6: Sim. Foi. Porque os prismas da educação que se aprende nunca são descartáveis. Tudo se reaproveita. Embora o foco do curso que fiz tenha sido no ensino fundamental regular, muita coisa deu pra aproveitar pro EJA. A forma das aulas práticas, métodos de ensino e mais coisas.

Nóvoa (1992) acredita que o momento de diálogo entre os professores consolida saberes, cria redes de trabalho e é um fator primordial de socialização profissional. Assim a formação em serviço tende a apresentar novidade de modos de trabalho pedagógico que levam à reflexão crítica para novas práticas educativas.

Nessa direção, sobre a importância da formação dos professores da EJA, Tania Moura (2009) reforça que escolarizar jovens e adultos não é apenas ter como apoio uma análise crítica da realidade social, vai mais além, é preocupar-se com a ressocialização do trabalhador, levando-o a desvelar a realidade a ponto de encontrar soluções para os problemas; para tal é imprescindível ter profissionais em permanente formação.

Entende-se que as políticas e ações governamentais deveriam garantir a formação básica e continuada de educadores de jovens e adultos. Os currículos dos cursos Normais e das Licenciaturas precisam contemplar a formação específica desses profissionais de forma que eles tenham acesso a saberes gerais e específicos numa relação teoria-prática que dê conta das peculiaridades socioculturais e pedagógicas dos jovens e adultos trabalhadores (MOURA, T., 2009, p. 64).

Temos vivido na era da informação, o conhecimento se altera de forma veloz, assim como a forma de aprender e ensinar. Desse modo, optar por ser professor e continuar a trilhar a carreira docente é fazer a opção pelo aprendizado constante, aprender novas formas de ensinar e ensinar os alunos a aprender, a pesquisar e a compartilhar saberes. Como destaca Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional dos professores é um processo individual e coletivo que acontece principalmente na escola e que traz contribuições para “o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (MARCELO, 2009, p. 7).

Os processos formativos dos participantes desta pesquisa revelam a preocupação dos mesmos com a melhoria de sua prática pedagógica e nos faz concordar com os escritos de Freire (1996) quando diz que nós somos inacabados e precisamos tecer redes de influências para construir práticas significativas.

É possível afirmar, portanto, que a formação inicial proporcionou subsídios para o trabalho com a matéria-prima da EJA, que são os alunos. Entretanto, a inserção na prática de ensino com os jovens e adultos, o processo colaborativo com os outros professores e os cursos de atualização de que os docentes participaram são os ingredientes que, de fato, proporcionaram reflexão e aprimoramento no ato de ensinar para esse público.

3.3 Os desafios de ensinar inglês na educação de jovens e adultos

Ensinar uma Língua Estrangeira é uma atividade desafiadora na maioria dos contextos educacionais. Lecionar Língua Inglesa em escolas públicas não é diferente, primeiro por estarmos distantes geograficamente dos países cujos povos são falantes do Inglês e, também, pelo motivo de muitos professores da rede pública se depararem, na maioria das vezes, com turmas lotadas, alunos com pouco interesse em aprender formalmente uma nova língua e poucos recursos para motivá-los.

Em muitos contextos da escola pública, os recursos didáticos se resumem a quadro (negro ou branco); giz ou piloto; cota para cópias (de textos, exercícios e provas) e, em alguns contextos, o livro didático. Porém, os desafios do ensino de Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos vão para além dos poucos recursos em sala de aula, como destaca a Docente 1.

Docente 1: Creio que os mais pertinentes sejam a dificuldade com o Português, o que faz que tenhamos problemas ao mencionar, por exemplo a palavra verbo e os alunos não saberem nem em português o que significa. E a "discriminação" com a língua, que sempre resulta em perguntas como: "No Brasil se fala português, por que eu tenho que aprender inglês?"

Os diferentes níveis de domínio da própria língua materna encontrados na sala de aula da EJA passam a ser obstáculos para a engrenagem do ensino do Inglês. A diversidade etária, os diferentes níveis linguísticos dos alunos de uma mesma turma, o discurso de que o Inglês é difícil, de que não sabem sequer falar Português direito, são argumentos corriqueiros entre os alunos dessa modalidade. Acusar os colegas docentes das séries iniciais por não terem cumprido com o currículo não faz sentido na EJA e sequer resolve o problema do desnivelamento linguístico da turma. Assim, encontrar culpados é inútil, o melhor que se tem a fazer é encarar o desafio, trabalhar em conjunto com outros colegas e conscientizar os alunos, como relata a Docente 1.

Docente 1: Com relação à dificuldade do português, tento sempre trabalhar em parceria com o/a professor(a) de português da turma. Tem dado bons resultados. Relacionado a discriminação por parte dos alunos, sempre tento trazer para o nosso cotidiano da cidade que é na região dos Lagos (Araruama), onde se encontram alguns estrangeiros e focando no mercado de trabalho que, geralmente, muitos buscam empregos em Macaé.

Tecchio e Bittencourt (2011) apontam a legitimidade de ensinar uma língua estrangeira por meio da comparação com a língua materna e salientam que essa estratégia é uma solução para sanar dificuldades com o aprendizado da nova língua. Segundo as autoras, o uso da tradução é uma ferramenta didática para se desenvolver em habilidades linguísticas tanto da língua estrangeira quanto da língua materna.

Na aprendizagem de uma língua estrangeira, faz-se de forma automática, espontânea e inconsciente, um exercício de contraste com a língua materna, que consiste em comparar elementos lexicais ou estruturas sintáticas para melhor compreender a língua estrangeira (TECCHIO; BITTENCOURT, 2011, p. 163).

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos vivem experiências no trabalho, na família, na vizinhança e nos demais espaços que frequentam, eles têm muito a compartilhar, seus processos formativos não cessaram no tempo longe da escola. Entretanto, por conta da maioria dos alunos da EJA ter ficado bastante tempo sem frequentar a escola e, portanto, sem sistematizar o conhecimento, alguns encontram dificuldade em acompanhar o conteúdo. A fala da Docente 1 expressa uma reclamação corriqueira entre os professores de Inglês. Tal dificuldade com a língua materna é apontada também pela Docente 5.

Docente 5: *Os principais desafios são: lidar com um público de diferentes idades em um mesmo ambiente; chegar à escola e encontrar alunos cansados devido ao dia de trabalho; lidar com estudantes que estão em diferentes níveis da Língua Inglesa; lidar com o desinteresse pelo estudo da Língua Inglesa de ALGUNS alunos("Eu não sei Português, para que vou ter que aprender Inglês?").*

Outro item importante destacado pela Docente 5 é o estado de extremo cansaço do aluno da EJA, que chega à escola após um dia fatigante de trabalho. Os Docentes 2 e 6, de igual modo, destacaram que seus alunos apresentam a mesma característica e que motivá-los com aulas dinâmicas é o principal desafio.

Docente 2: *Eu tenho o aluno que trabalha o dia inteiro e vai direto pra escola, chega cansadíssimo e se a aula não for dinâmica ele dorme ou não consegue assimilar mais nada. Tenho aquele aluno que parou de estudar na adolescência e ficou 25 anos sem estudar. Tenho alunos que nunca estudaram Inglês na vida, e chegam no último período recebem a notícia que tem Inglês quase morrem do coração.*

Docente 6: *Algumas turmas eram agitadas. E por isso também dificuldade de disciplina. Mas a dificuldade de assimilação da matéria também me acompanhava. Algumas turmas, apesar de interessadas, tinham dificuldade de aprendizado. Então a cobrança em avaliações e critérios acaba sendo menor. O aluno do EJA geralmente não tem um aparato emocional fácil de ser vencido. Ele não tem mais, geralmente, 16 anos. Ele trabalha, tem família, preocupações, problemas diários. Além disso, ele estuda. Toda a carga emocional de dificuldade e problemas de vida ele traz pra sala de aula e isso o atrapalha na assimilação do conteúdo. Sem contar que o cansaço físico também o prejudica. Estudar à noite depois de acordar às 4 da manhã pra trabalhar. Enfim...*

De modo geral, os depoimentos dos participantes desta pesquisa se reforçam e se complementam. A fala da Docente 3 passa a ser eco e resume as principais dificuldades encontradas em sala de aula de Inglês das escolas públicas do estado do Rio de Janeiro: carga horária abreviada, falta de recursos e cobrança pelo cumprimento do currículo pré-estabelecido.

Docente 3: *Os principais desafios são uma carga horária muito curta (dois tempos de aula de 40 minutos e, muitas vezes, esses tempos não são seguidos), alunos desestimulados que acreditam que já passaram da idade para aprender Inglês e que não vão precisar desse idioma para vida; currículo desatualizado e hermético e falta de recurso e estrutura escolar da rede pública.*

A Docente 4 aponta como desafio principal no ensino de Inglês para o público da EJA, “*tornar significativa a aprendizagem de uma língua estrangeira na realidade deles*”. Ela continua sua fala descrevendo como faz para motivá-los no estudo da língua.

Docente 4: *Trabalho a leitura em inglês como algo essencial para o mercado de trabalho, utilização de ferramentas tecnológicas e como apoio ao ensino da língua portuguesa. Desenvolver habilidades em leitura com consciência linguística e crítica. E quando estudamos novas culturas, podemos perceber e valorizar a nossa.*

Fogaça e Gimenez (2007) sinalizaram há uma década que esta tem sido uma tendência do ensino de línguas estrangeiras, ou seja, desenvolver consciência crítica nos alunos de modo a promover participação social e política por meio de textos que tragam reflexões sobre o que é relevante na sociedade para, assim, desconstruir discursos hegemônicos.

E nesse viés, Figueiredo (2011) aponta que no cotidiano da escola uma das competências do professor é ser o mediador da sala de aula, principalmente ao “organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade de seus alunos” (FIGUEIREDO, 2011, p.141). Assim, é possível afirmar que a docência é uma profissão singular, permeada de uma sequência de eventos inéditos, tais como: alunos com perspectivas diferentes em cada turma, recursos variados ou a falta deles (dependendo do contexto) e professores que seguem o currículo hermético ou o tornam flexível para atender às necessidades dos estudantes.

É consenso entre os professores que, apesar de os conteúdos serem os mesmos, nenhuma aula se repete exatamente da mesma maneira, ainda que em turmas com o mesmo ano de escolaridade, deixando evidente que não há fórmula que defina uma boa aula. Uma prática bem sucedida é realizada por fatores como: professor com conhecimento sobre a matéria que ensina, contextualização do conteúdo com a realidade do aluno, estudantes conscientizados sobre a importância de se aprender uma nova língua e recursos didáticos apropriados, como equipamentos de som, vídeo, cópias de textos e exercícios, etc.

Para facilitar o aprendizado dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, sugere-se que as aulas sejam próximas da realidade dos alunos, para que eles possam compreender melhor a sociedade de que fazem parte. Assim, ressalta-se o que diz Mulik (2011), “talvez as dificuldades que os professores encontram sejam amenizadas quando o aluno percebe que o que é ensinado nas aulas está em consonância com o que ele vive” (MULIK, 2011, p. 5200).

Portanto, os desafios de ensinar Inglês em turmas da EJA, relatados anteriormente, apontam para o aprimoramento constante da prática a partir da escuta dos alunos, da colaboração entre os docentes da escola, da reflexão contínua e da seleção de recursos que atendam às necessidades de cada turma.

3.4 Algumas conclusões

Esta pesquisa esteve o tempo todo na fronteira entre a Universidade e a Escola Básica e teve a pretensão de ser ponte para novas reflexões e ações que se fazem imperativas para

que se cumpra o que está previsto no artigo 205 da Constituição Brasileira: educação para todos (BRASIL, 1988). Os participantes foram ouvidos, os temas foram discutidos e, a partir de agora, pretende-se responder às questões que originaram este trabalho investigativo.

Uma das conclusões a que se chega com esta pesquisa é que o tema Educação de Jovens e Adultos poderia ser assunto muito mais aprofundado no curso de Letras e nas demais licenciaturas. Como vimos, a EJA tem um público que se diferencia de alunos do Ensino Regular que, por vezes, ficaram um tempo longe da escola, por questões sociais e econômicas. A universidade, então, como formadora de profissionais da educação, precisa levar em conta todas as etapas e modalidades de ensino, inclusive a EJA.

Por enquanto, somente o curso de Pedagogia da FFP/UERJ oferece dois períodos obrigatórios da disciplina Educação de Jovens e Adultos. Porém, diante da dificuldade que os egressos, professores de Inglês da EJA, relataram nesta pesquisa, por conta das dúvidas iniciais de como trabalhar com o público dessa modalidade, é urgente que a faculdade comece a repensar os currículos das licenciaturas (não só o de Letras) e insira o tema EJA nos componentes curriculares e amplie a oferta da disciplina eletiva EJA aos licenciandos. Assim, os futuros professores poderão ter noção dos dilemas da sala de aula da EJA, das leis que regem essa modalidade, de como é o público e as possíveis formas de abordagens para que o ensino seja significativo para essas turmas de jovens, adultos e idosos reunidos em uma única sala de aula.

Diante disso, embora a Faculdade de Formação de Professores da UERJ venha cumprindo com o seu papel de apresentar as modalidades de ensino e de proporcionar subsídios para o trabalho com os adultos ao indicar a leitura de obras de Paulo Freire, ela tem um grande desafio pela frente que é o decompor o currículo de modo a oferecer conteúdos que apresentem aos licenciandos as particularidades da EJA.

Dessa forma, para que a faculdade tenha condições de desenvolver um trabalho efetivo na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, é imprescindível que os professores das licenciaturas busquem capacitação nessa área. Porém, no Rio de Janeiro, são poucas as universidades que oferecem a disciplina “Educação de Jovens e Adultos” em nível de Pós-Graduação. Destacamos a Universidade Federal Fluminense, que tem oferecido essa disciplina aos mestrandos e doutorandos, porém ela não é oferecida com regularidade e, com isso, são poucos os profissionais capacitados que vêm sendo formados para trabalhar o tema EJA, nas faculdades públicas e privadas.

Luce (2017), entrevistada por Fernanda B. de Andrade, lembra que a formação inicial está intrinsecamente ligada à formação continuada, de forma que para promover a articulação

da Escola Básica com a Universidade é necessária uma reorganização no trabalho com as licenciaturas para uma atuação efetiva junto às escolas.

Então, já que a FFP/UERJ oferece a disciplina EJA somente como eletiva para os alunos do curso de Letras-Português/Inglês e visto que o número de vagas dessa disciplina é insuficiente para atender a todos os licenciandos da faculdade, uma solução para resolver a lacuna da carência de estudos com esse tema é a universidade trabalhar em parceria com as escolas que oferecem a Educação de Jovens e Adultos por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esse Programa é bastante disseminado nas escolas de Educação Básica, desde o ano de 2007, onde os alunos de licenciaturas, bolsistas, orientados pelos seus respectivos formadores, fazem parcerias com os professores da escola e atuam nas turmas em práticas pedagógicas, diminuindo, assim, a distância entre a Universidade e a Escola Básica. Couto, Zanata e Marques (2015) relataram no V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, em Campinas, São Paulo, que

O PIBID apresenta-se como fator importante de contribuições para a formação de futuros profissionais da docência, buscando, junto aos supervisores que integram o citado programa, o desenvolvimento de competências na associação da teoria com a prática, de modo concreto, possibilitando aos docentes em formação defrontar-se com a realidade e os desafios inerentes ao meio educacional (COUTO; ZANATA; MARQUES, 2015, p.2).

Dessa feita, o investimento mais efetivo do PIBID em colégios que oferecem a Educação de Jovens e Adultos facilitaria muito o acesso dos formadores e dos licenciandos à EJA e os ganhos com o conhecimento compartilhado, tanto dos formadores quanto dos futuros e atuais professores de Inglês, se multiplicariam por meio de mais pesquisas, mais práticas educativas e, portanto, trocas de saberes.

Thais Cons (2015), bolsista do PIBID, estudante da Universidade Federal do Paraná, relatou sua experiência na Educação de Jovens e Adultos ao oferecer oficinas de ensino de Língua Inglesa com base no Letramento Crítico (LC). Seu relato de experiência para o “Dossiê Especial: experiências do PIBID na formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras” comprova que esse programa tem proporcionado contribuições efetivas para os processos formativos dos licenciandos. Logo em seguida é possível ler suas impressões como bolsista.

Acredito que o PIBID dá ao licenciando bolsista de iniciação à docência uma oportunidade única de formação docente: além de criar meios para que trabalhem com diferentes públicos e idades dentro da Educação Básica, o PIBID permite colocar nossas propostas, únicas e particulares, em prática, e depois nos dá também

a reflexão sobre elas e sobre nossa própria trajetória. A partir deste estudo e de todas as observações, tive o privilégio de refletir sobre minhas ações no espaço escolar e, assim como me propus com o LC no projeto, desconstruí certos pressupostos que havia formado sobre a EJA (CONS, 2015, p.136).

Como argumenta Almeida (2016), os professores da EJA precisam de uma política pública de formação para essa modalidade de ensino, dada a urgência do tema. Já que não existe uma diretriz que contemple a disciplina EJA, como obrigatória na graduação, em todos os cursos de licenciaturas, pode-se atender a essa necessidade imediata por meio do “desenvolvimento de projetos de extensão nesse campo de atuação, criando-se condições para que esses educadores tenham a formação continuada em seus locais de trabalho, integrando teoria e prática” (ALMEIDA, 2016, p.14). Uma forma dessa prática acontecer é realizar mais programas como o PIBID nas escolas que oferecem a EJA.

Outra conclusão que podemos tirar após ler os relatos dos professores, e que responde a segunda questão desta pesquisa - como esses professores de Inglês percebem seus processos formativos? - é que a educação formal (graduação, cursos de extensão, especialização, mestrado, doutorado) não consegue abranger todas as peculiaridades que a escola apresenta hoje. A formação do professor é realmente um processo, seu ponto de partida são as lembranças do tempo da escola, quando se foi estudante da Educação Básica; logo depois, toma forma quando se escolhe fazer um curso de licenciatura e, em certa medida, os processos formativos dos professores perduram até a aposentadoria. Laura Miccoli (2016) lembra que a participação em cursos de atualização não basta para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Um bom professor se faz na prática, pois formação alguma o prepara para a imprevisibilidade da sala de aula. Melhorar não significa, apenas, fazer cursos. Pode, num primeiro passo, ser resultado de conversas com colegas sobre como obter um melhor desempenho. Refletir, pensar novas possibilidades de ação, testá-las e avaliar resultados para compreender melhor a aprendizagem dos alunos (MICCOLI, 2016, p. 36).

É notório que o professor está sempre em formação, independente dos cursos de que participa, ele, de certa forma, está envolvido em processo de formação quando planeja, quando avalia, quando se reúne com a equipe pedagógica, quando escuta as necessidades dos alunos e quando volta para casa refletindo nos pontos positivos e negativos da aula que acabou de ser ministrada.

Foi possível notar com os relatos dos participantes desta pesquisa que eles percebem que a formação é contínua e que esta extrapola a educação formal. Além da participação em cursos de atualização, seus processos formativos acontecem na troca de experiências com os

colegas, nas conversas com os seus alunos e na busca por um ensino emancipatório e significativo.

A terceira questão investigativa está relacionada aos desafios educacionais enfrentados pelos professores de Inglês da EJA, egressos da FFP/UERJ. Foi possível perceber que, entre os dilemas da sala de aula, o que tem sido mais desafiador é o de conscientizar o aluno trabalhador sobre a importância de estudar uma língua estrangeira. O cansaço físico e mental dos alunos, o pouco tempo reservado para o estudo da língua na grade curricular e os poucos recursos encontrados nas escolas são também barreiras apontadas pelos professores, participantes desta pesquisa, para um ensino mais efetivo e significativo da Língua Inglesa.

O professor de Inglês da EJA, assim como os professores das outras disciplinas, tem um compromisso social de vincular os conteúdos à realidade do aluno. A docência nessa modalidade tem a função de fazer os estudantes perceberem e compreenderem o outro, as outras visões de mundo e as outras culturas a fim de construir neles autoconfiança para tentar mudar sua própria realidade. Nesse contexto, o professor é um mediador diante das questões que surgem em sala, de modo a proporcionar ao aluno da EJA a percepção de que ele precisa ser ativo na sociedade como cidadão consciente, como protagonista da sua própria história.

Convém lembrar que cada escola tem uma realidade, cada professor é único e cada aluno tem suas necessidades específicas. Do mesmo modo que os processos formativos dos professores são inconclusos e inacabados, assim é a pesquisa com professores da Educação de Jovens e Adultos. Logo, urge pensar, pesquisar, debater e, principalmente, inserir esse campo de pesquisa como pauta das reuniões em que serão reformuladas as próximas diretrizes curriculares para a formação de professores em nível superior, dada a relevância dessa modalidade de ensino e, especialmente, por se tratar de seres humanos - jovens e adultos - cidadãos que têm o direito garantido por lei à educação gratuita e de qualidade (BRASIL, 1988).

Por fim, é oportuno sublinhar que todos ganham com as pesquisas no campo da Educação de Jovens e Adultos, pois elas representam uma possibilidade de auxílio tanto para aos formadores quanto para os (futuros) professores da EJA. Investigações nesse campo fornecem importantes subsídios que tendem a contribuir para o aprimoramento do ensino para esse público e para o avanço dos debates sobre a formação de professores para essa modalidade de ensino, diminuindo, assim, as lacunas entre a Universidade e a Escola Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mudar é difícil, mas é possível.

Paulo Freire

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica que recebe adolescentes com mais de 15 anos, jovens, adultos e idosos que voltam à escola para obter certificação do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio. Esse público merece atenção especial dos professores, pois a sala de aula da EJA reúne diversos “mundos” etários, de culturas e de experiências.

Essa diversidade marcante na EJA é um elemento que pode trazer grandes desafios para o professor, uma vez que na mesma turma há pessoas que estão distantes da escola há 20 anos ou mais e outros há apenas 2 anos, por exemplo. Porém a marca da diferença pode ser aproveitada pelo professor de maneira positiva para o bem comum da turma, por meio do diálogo, da troca de experiências e de vivências. Nesse viés, a EJA caracteriza-se pelo ensino pautado na bagagem cultural dos alunos que a compõem, pela leitura da realidade e pela transformação social por meio do acolhimento e da conscientização.

A Educação de Jovens e Adultos precisa acolher esse público principalmente para aumentar sua autoestima e ensinar os alunos a enxergar-se e a olhar com empatia a forma diferente de viver do outro e compreender que a solidariedade presente no diálogo é benéfica para o crescimento e fortalecimento de toda a comunidade escolar.

Outro desafio para quem trabalha com a EJA é o da conscientização do seu público, porém conscientizar os alunos não é tarefa fácil, pois muitos trazem consigo uma carga negativa fruto da exclusão social e se sentem incapazes de mudar a própria realidade. Assim, a partir dessa conscientização, as aulas da EJA têm por objetivos despertar nos alunos a habilidade de sonhar e motivá-los quanto à possibilidade de realizar os sonhos a fim de melhorar o seu próprio contexto.

Assim, o ensino de uma língua estrangeira na Educação de Jovens e Adultos encontra conexão e sentido, pois a compreensão do outro, que é diferente, sua forma de viver e de se expressar fica latente quando se aprende uma nova língua e, por conseguinte, uma nova cultura. É, pois, na comparação das línguas, materna e estrangeira, que aparecem as diferenças, semelhanças e que o Inglês começa a fazer sentido para os alunos da EJA.

O ensino da Língua Inglesa nessa modalidade também precisa abranger as marcas de acolhimento e de conscientização. Por meio do diálogo, o professor entra no universo do aluno e procura extrair da bagagem cultural da turma o conhecimento de Inglês que eles já possuem para assim sistematizá-lo e conectá-lo aos conteúdos presentes no currículo. O aprendizado de uma nova língua, então, precisa ser contextualizado para que o aluno “leia” o mundo ao redor com mais esperança e perspectiva de interação com outras culturas, seja na internet, seja no trabalho ou em outros contextos. Dessa forma, o objetivo principal do ensino de Inglês na EJA é relacionar, de forma comprometida, as práticas sociais com os conteúdos do currículo para a promoção de transformações individuais e coletivas.

Esta pesquisa qualitativa deixou clara a urgência da inserção do tema Educação de Jovens e Adultos nos cursos de formação de professores, ao evidenciar os processos formativos de seis egressos do curso de Letras-Português/Inglês, da FFP/UERJ, e seus desafios no trabalho com essa modalidade. Assim, diante da importância de se levar em consideração as peculiaridades dos sujeitos da EJA, suas diferenças etárias e de culturas e, principalmente, a bagagem cultural que esses alunos carregam, evidenciou-se, com as dificuldades iniciais que os participantes desta pesquisa relataram ao trabalhar com a EJA, que é indispensável que o educador tenha ciência de como é o trabalho com pessoas jovens e adultas antes de assumir turmas dessa modalidade.

Nessa perspectiva, foi feita uma análise documental da grade curricular oferecida aos estudantes de Letras-Inglês, da FFP/UERJ, assim como das ementas das disciplinas que continham em seu interior o tema EJA. Logo após, foi enviado um questionário para delinear os perfis profissionais e acadêmicos dos participantes desta pesquisa e entrevistas, com hora marcada, foram feitas para responder as questões desta pesquisa. Cabe lembrar que, pautado nos estudos de Nicolaci-da-Costa; Romão-Dias e Di Luccio (2009), a *internet* foi utilizada como meio de comunicação efetivo para o desenvolvimento desta pesquisa – envio do TCLE e do questionário e para a realização das entrevistas.

É importante rememorar a dificuldade em se conseguir participantes para esta pesquisa, uma vez que esta tinha como recorte três características: 1.egressos do curso de Letras, da FFP/UERJ; 2.professores de Inglês e 3.regentes em turmas da Educação de Jovens e Adultos. Porém, após meses de busca por meio de contatos pessoais e pela *internet*, chegou-se ao número de seis professores que se adequavam às características acima delimitadas.

Com os dados em mãos - ementas, respostas dos questionários e relatos dos professores - passou-se a fase da análise feita com base na metodologia da tematização, proposta por Fontoura (2011). Os temas foram discutidos e os dados foram analisados em

seções no terceiro capítulo e tiveram como objetivo principal responder às questões desta pesquisa.

A primeira questão – de que maneira a FFP formou os professores de Inglês para trabalhar com o público da Educação de Jovens e Adultos?– foi respondida na seção 3.1 que versava sobre as contribuições da faculdade com o tema EJA. As ementas das disciplinas analisadas e os relatos dos participantes desta pesquisa demonstraram que a Faculdade de Formação de Professores da UERJ tem discutido com seus alunos, de modo geral, o tema Educação de Jovens e Adultos. Seus professores, principalmente os que lecionam as disciplinas da área de Educação, trabalham os textos de Paulo Freire e o seu trabalho primoroso com a alfabetização dos adultos e as peculiaridades de abordagem de ensino para esse público. Tais leituras, com certeza, são contribuições valiosíssimas para aqueles que vão lidar com turmas da EJA, que têm um público diverso em faixas etárias. O trabalho feito com os formandos na disciplina “Estágio Supervisionado de Língua Inglesa III” é outra evidência de que a FFP tem se preocupado, mesmo que de forma ainda não tão consistente, com a formação de professores para trabalhar com turmas compostas por pessoas jovens e adultas.

A segunda questão – como esses professores percebem seus processos formativos? – foi comentada na seção 3.2 que traz o perfil acadêmico dos participantes desta pesquisa e ressalta a importância do desenvolvimento profissional por meio da educação formal - cursos de atualização - e da educação informal - troca de experiências com os colegas, diálogo empático com os alunos e a reflexão constante da prática educativa. Cabe lembrar que, de acordo com Freire, a formação de professores é uma atividade inconclusa, uma vez que enquanto houver alunos buscando conhecimento, haverá educadores em processo de formação, seja em cursos de atualização, seja no envolvimento em diálogos com os estudantes e demais colegas, refletindo continuamente sobre a prática-teoria-prática.

A última questão desta pesquisa - quais os desafios que esses professores enfrentam com o trabalho na EJA? - evidenciou a necessidade de um trabalho comparativo entre as línguas materna e estrangeira. Mostrou também que as aulas de Inglês precisam ser significativas e contextualizadas, partindo da bagagem cultural do aluno e avançando para os conteúdos do currículo que precisa ser flexível, de forma a atender às necessidades da turma.

Esta pesquisa também mostrou que os professores trabalham em duas escolas ou mais e que alguns têm uma carga horária elevada de trabalho, fatos esses que tendem a diminuir o tempo disponível para a participação em cursos de atualização e para conversas formais e informais com os colegas da mesma escola, gerando, com isso, pouco tempo para a reflexão sobre a prática.

Outra evidência importante sobre alguns participantes desta pesquisa é que a escolha pelo curso de Letras não estava necessariamente relacionada à opção pela profissão docente. Este fato, provavelmente se deu por conta da desvalorização social e econômica da carreira do magistério. Porém, após o contato com as disciplinas de Educação e com os alunos, perceberam que haviam escolhido a profissão certa.

Todos os participantes desta pesquisa iniciaram suas carreiras no Ensino Regular ou em cursos de idiomas e suas inserções na Educação de Jovens e Adultos se deu por razões outras diferentes do desejo de atuar nessa modalidade de ensino. Tal fato demonstra a falta de critério dos sistemas educacionais para o encaminhamento desses professores para a atuação na EJA ou, talvez, as redes de ensino ofereçam essas turmas para os professores, pois partem do pressuposto que as particularidades dessa modalidade sejam discutidas na graduação.

Os relatos evidenciaram que, para além dos cursos oferecidos pelos sistemas de ensino ou dos cursos que eles mesmos procuram fazer por conta própria, os professores desta pesquisa percebem que seus processos formativos acontecem principalmente na troca de experiências com os demais colegas e na audição empática de seus alunos. Igualmente, esta pesquisa evidenciou que, pela deficiência do estudo do tema na graduação, estes professores aprenderam a trabalhar com os alunos da Educação de Jovens e Adultos na prática. Além disso, os professores relataram que a participação em cursos, sejam eles sobre a EJA ou não, contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento de aulas com mais sentido para os alunos.

É notória a necessidade pela busca de novos saberes ao longo da carreira docente. Foi observado nos relatos que a formação do professor se dá por meio da devida conciliação da prática-teoria-prática e também da reflexão sobre a prática, fruto das discussões coletivas com os pares e com os alunos em um processo incessante que leva à melhoria do fazer pedagógico.

As contribuições desta pesquisa estão principalmente em reiterar a necessidade da formação de docentes para a Educação de Jovens e Adultos na graduação e de fomentar futuras pesquisas que envolvam as áreas de linguística e de educação para que se aprimorem as práticas pedagógicas em sala de aula de Inglês, na EJA.

Por fim, é preciso dar o devido destaque as obras do grande Mestre da Educação, Paulo Freire, e seu trabalho pioneiro de pedagogia crítica com os adultos, textos estes que têm sido constantemente visitados nas disciplinas de Educação, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, pois graças a esse embasamento teórico é que os egressos mantiveram contato com o universo da docência de jovens e adultos durante a graduação. A lacuna do estudo do tema e da prática em turmas da EJA, na faculdade, é amenizada pelas lembranças

da leitura da vida e da obra desse autor que marcou gerações por reinventar a educação e mostrar que é possível formar cidadãos e educar por meio da contextualização dos conteúdos.

Ao finalizar este trabalho, é possível afirmar que o tema dos processos formativos de professores de Inglês que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos é relevante e de maneira alguma esta pesquisa pretende dar um enfoque conclusivo ao assunto. Muito pelo contrário, a EJA ainda carece de mais espaço nas pesquisas, nas licenciaturas e em cursos de atualização, uma vez que, como foi relatado nesta pesquisa, qualquer professor pode, em algum momento, ser direcionado para o trabalho com essa modalidade de ensino. Por isso, existe a necessidade urgente em promover pesquisas nessa área de estudo e dar maior enfoque a essa modalidade de ensino nas licenciaturas para que os alunos da EJA sejam contemplados com profissionais preparados para o desenvolvimento de atividades pedagógicas significativas.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz (coordenação). **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança.** São Paulo: Moderna, 2016.

ALMEIDA, Adriana de. Os desafios à formação de professores da Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende de; CARREIRO, Heloisa Josiele Santos (orgs). **VI Seminário Vozes da Educação 20 anos: memórias, políticas e formação docente,** 2016. - 1. ed. - São Gonçalo, RJ : UERJ, Faculdade de Formação de Professores, pdf, 2016, p.10. *E-book*. Disponível em: <<https://s3.amazonaws.com/congresso-vozes/UERJ-VOZES-2016/Eixo-1/CO/ADRIANA-DE-ALMEIDA.pdf>>. Acesso em: 21 de fev. 2017.

ALVARENGA, Marcia Soares de. A política dos outros na produção de sentidos sobre formação de professores de jovens e adultos. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 39-60, set 2011/fev., 2012.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 2000.

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. Campinas, SP: **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1195 -1212, out.- dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/08.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

ALVISI, Cátia; MONTEIRO, Alexandrina. Trânsitos entre a “Verdade” e a “Experiência”: desafios curriculares na Educação de Jovens e Adultos. **Horizontes**, v. 28, n.1, p.33-40, jan./jun. 2010.

APPLE, Michael. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade.** 7ed. São Paulo, Cortez, p.39-58, 2002.

_____. A política do Conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade.** 7ed. São Paulo, Cortez, p.59-92, 2002.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 19-50, 2007.

_____. Repensar o Ensino Médio: por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (orgs.) **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: UFMG, p.53-73, 2014.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. “I can do it!”: vencer limitações pessoais no uso do Inglês. In: CUNHA, Alex Garcia; MICCOLI, Laura (orgs.). **Faça a diferença: ensinar Línguas Estrangeiras na Educação Básica.** São Paulo: Parábola Editorial, p. 38-47, 2016.

BARCELOS, Luciana Bandeira. O Que é Qualidade na Educação de Jovens e Adultos? **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 487-509, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 03 out. 2016.

_____. Dimensões históricas, sociais e políticas da EJA: o âmbito legal: um olhar sobre o passado e o presente. In: MEDEIROS, Cecília Correa de; GASPARELLO, Arlette; BARBOSA, Jorge Luiz. **Educação de Jovens, Adultos e Idosos na diversidade: saberes, sujeitos e práticas**. Niterói, Rio de Janeiro: UFF/ Cead, p. 45-70, 2015.

BOGNAR, Ivana; MOURA, Jefferson Bento; SILVA; Osvaldo Pereira da Cunha. Tempos e espaços na formação continuada dos educadores de EJA: uma saída possível. **Anais. V Seminário Nacional. Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. São Paulo, Campinas: Unicamp. 13 a 15 de maio de 2015. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/viewFile/114/34>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988. 140 p.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº. 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 10 maio, 2000a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº. 3, de 15 de junho de 2010. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação à Distância**. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Documento Base Nacional Preparatório à VI Confitea**. Belém, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 1º de julho de 2015.

CHAMON, Magda. O instituído e o instituinte nos cursos de formação de professores: desafios da contemporaneidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 71-80, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

CLARETO, Sônia Maria. Como alguém aprende a ser professor? Políticas cognitivas, aprendizagem e formação do professor. In: FONTOURA, Helena Amaral e SILVA, Marco (orgs). **Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, p.50-61, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro2.html>>. Acesso em: 30 set. 2016.

CONS, Thais Rodrigues. Adaptar para incluir: conflitos e desafios do ensino de jovens e adultos no projeto PIBID – Inglês UFPR. HIBARINO; NODARI (orgs). Dossiê Especial: Experiências do PIBID na formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras. **Revista X**, vol.1, p. 125-140, 2015. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/viewFile/37670/25497>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

COUTO, Maria Aparecida; ZANATA, Eliana Marques; MARQUES, Antonio Francisco. PIBID-EJA: parceria na formação inicial de professores. **Anais. V Seminário Nacional. Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. São Paulo, Campinas: Unicamp. 13 a 15 de maio de 2015. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfec/index.php/snfec/article/viewFile/162/58>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**. Ano XXI, nº 55, p.58-77, novembro/2001.

FÁVERO, Osmar. Educação popular e educação de jovens e adultos: memória e história. In: TAVARES, Maria Tereza Goudard; ALVARENGA, Marcia Soares de; SILVA, Catia Antonia da (org.). In: **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: os 50 anos do golpe militar de 1964 e a mobilização de inéditos viáveis no campo social e educativo**. São Paulo, Outras Expressões, p.101-120, 2015.

FERNANDES, Gláucia Braga Ladeira. **Universidade e inserção profissional: um estudo de egressos das Licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. Dissertação. (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades sociais). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos, conhecimentos, culturas e cotidianos escolares em narrativas e imagens. In: FONTOURA, Helena Amaral & SILVA, Marco (orgs.). **Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro2.html>>. Acesso em: 30 set. 2016.

FETZNER, Andréa Rosana. Ciclos & Séries: contextos e conceitos na discussão das práticas curriculares e avaliativas. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v 17 n. 3, p. 13-33, Nov. 2012 / fev. 2013.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ. Vozes, p.141-145, 2011.

FOGAÇA, Francisco Carlos; GIMENEZ, Telma Nunes. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 1, p.161-182, 2007.

FONTOURA, Helena Amaral da. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.) **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, p. 61-82, 2011.

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

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

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

_____. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

_____. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Campos dos Goytacazes, RJ: WTC Editora, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIMENEZ, Telma. Para além das questões linguísticas: ampliando a base de conhecimentos de professores de línguas estrangeiras. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (orgs). **Projetos e práticas na formação de professores de Língua Inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017, p.19-31.

GIOVANETTI, Maria Amélia G.C. A formação de educadores de EJA: o legado da Educação Popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 243-254, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 87-104, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Claro. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, nº 14, p. 108-130, 2000.

JORDÃO, Clarissa Menezes. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 46(1), p. 19-29, Jan./Jun. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: questões sobre a diversidade. In: SILVA, Aída Maria Monteiro; COSTA, Graça Santos; LIMA, Isabel Maria Sampaio. (orgs.) **Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, p. 175-189, 2016.

LEÃO, Geraldo, Magela Pereira. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 69-83, 2007.

LEFFA, Vilson José. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson José. (org.) **O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão**. 2ª Edição. Pelotas: EDUCAT, p. 353-376, 2008.

_____. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: **Anais - VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf>. Acesso em: 15 de jun. 2017.

LIMA NUNES, Ana Ignez Belém. A pesquisa no campo da formação continuada de professores: interrelacionando conhecimentos e cruzando caminhos. In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias; NUNES, João Batista Carvalho; FARIAS, Isabel Maria Sabino (orgs.). **Pesquisa em educação na UECE: um caminho em construção**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/EdUECE, p.44-62, 2002.

LUCAS, Patrícia de Oliveira. Materiais didáticos x interesses necessidades: considerações sobre as fantasias dos aprendizes no planejamento de um curso de Línguas. In: BARBIRATO, Rita de Cássia; SILVA, Vera Lucia Teixeira da. (Orgs.) **Planejamento de cursos de línguas: traçando rotas, explorando caminhos**. Campinas, SP: Pontes, 2016.

LUCE, Maria Beatriz. Formação de professores: a política e as diretrizes curriculares. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 185-200, jan./abr. 2017. Entrevista concedida a Fernanda Borges de Andrade.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan.-abril, 2009.

MEDEIROS, Letícia Miranda. Entre professores. **Educação Pública**. Dez. 2014. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/entre-professores>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

_____; SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Inglês na prática: um gol contra o preconceito. In: 3º. Encontro e conversas sobre formação inventiva de professores: escola básica, universidade e a indisciplina como um analisador. **Caderno de Resumos**. Niterói: CECMS, p. 25-26, 2012.

MEDRADO, Betânia Passos. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em Letras sobre a atividade educacional. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de Língua Inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, p.159-179, 2017.

MICCOLI, Laura. Valorizar a disciplina de Inglês e seu trabalho de professor. In: CUNHA, Alex Garcia; MICCOLI, Laura (orgs.). **Faça a diferença: ensinar Línguas Estrangeiras na Educação Básica**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 14-36, 2016.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOURA, Katia Regina das Chagas. A educação de jovens e adultos e a educação inclusiva: desafios e possibilidades. In: SILVA, Jaqueline Luzia da; PEREIRA, Pedro Carlos. (orgs.) **Educação de Jovens e Adultos**, reflexões a partir da prática. Rio de Janeiro: Wak Editora, p. 47-60, 2015.

MOURA, Tania Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7 p. 45-72, jul./dez., 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/242/254>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

MULIK, Katia Bruginski. O ensino da língua inglesa na educação de jovens e adultos. **Anais - X Congresso nacional de educação. I Seminário Internacional de representações sociais, subjetividades e educação**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, p. 5192–5203, 7 a 10 de novembro de 2011.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria; ROMÃO-DIAS, Daniela e DI LUCCIO, Flávia. Uso de Entrevistas *On-line* no Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 22(1), p. 36-43, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 10 maio de 2016.

_____. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Fabiana Teles Patrício de. **Aulas de leitura em língua inglesa no contexto da educação de jovens e adultos**. Dissertação. (Mestrado Profissional em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Curitiba, UFPR: **Educar**, n.29, p. 83-100, 2007.

PERRENOUD, Phillipe. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

PIRES, Rui; ALVES, Mariana Gaio; GONÇALVES, Teresa N. R. Desenvolvimento profissional docente: percepções dos professores em diferentes períodos ao longo da vida. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. ANO 50-1, 2016, p. 57-78.

PRADO, Vanessa Viega. **Construindo um espaço de vivência e aprendizagem na aula de inglês na EJA**. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

REPOLÊS, Maria Catarina Paiva; ARAÚJO, Márcia Basília de. Resignificação do ensino da língua inglesa em uma instituição de educação de jovens e adultos. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação, edição internacional III Congresso Ibero – americano sobre violências nas escolas**. Curitiba: PUC do Paraná, p.10752–10762, 06 a 09 de outubro de 2008. Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/667_710.pdf>. Acesso em: 26 set. 2016.

SANCEVERINO, Adriana Regina. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21 n. 65, p. 455-475, abr.-jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0455.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016.

SANTOS, José Jackson Reis dos. Especificidades dos saberes para a docência na educação de pessoas jovens e adultas. **Práxis educacional**.v.6, n.8, p. 157-176, jan/jun. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/292/325>. Acesso em: 09 dez. 2016.

SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 147-152, 2011.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. **O Letramento Crítico na Educação de Jovens e Adultos da rede estadual a partir de atividades com canções e outros textos multimodais em Língua Inglesa**.2017.182f. Dissertação. (Mestrado em Práticas de Educação Básica) - Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2017.

_____; MEDEIROS, Letícia Miranda. Refletindo sobre nosso Brasil Plural por meio de atividades de Língua Portuguesa e Língua Inglesa: um relato de experiência. **Cadernos da Educação Básica**. Vol. 1, n. 1, p. 25-33, maio 2016. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/cadernos/article/view/705/614>>. Acesso em: 17 dez. 2016.

SOUSA, Ana Helena Lima de; AQUINO, Maria Sacramento; AMORIM, Antonio. A concepção de educação para cidadania na educação de jovens e adultos: aspectos teóricos e práticos. **Revista Teias**.v. 17, n. 46, Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar, p. 251-261, jul./set., 2016. Disponível em: < A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2016.24945> | de Souza | Revista Teias>. Acesso em: 14 out. 2016.

SOUSA-LOPES, Bruno. Formação docente inicial para atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA): história dessa modalidade no Brasil e um breve relato de experiência. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 156-165, jan./abril. 2017.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abril, n.º. 13, 2000.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; FERNANDES, Gláucia Braga Ladeira; MODERNO, Mariel Costa. Um estudo sobre os estudantes egressos das licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores e inserção profissional. In: FONTOURA, Helena Amaral da; TAVARES, Maria Tereza Goudard (orgs). **Trabalho docente: experiências formativas e inserção profissional**, Niterói, p. 25-47, 2013.

TECCHIO, Iliane; BITTENCOURT, Marcelina. A Tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista Magistro**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas – UNIGRANRIO. Vol. 2, Num.1, p. 152-165,2011.

UNESCO. **Contribuições conceituais da Educação de Pessoas Jovens e Adultas: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade**. Organização de Estados Ibero-americanos [e] UNESCO. Goiânia: UFG, 2014.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Bahia: Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

VIGOTSKI, Levi Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLPI, Marina Tazón. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, Vilson José. (org.) **O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão**. 2ª Edição. Pelotas: EDUCAT, p. 133-142, 2008.

WEININGER, Markus Johannes. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, Vilson José. (org.) **O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão**. 2ª Edição. Pelotas: EDUCAT, p. 45-74, 2008.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, _____, CPF: _____, identidade: _____, idade: _____, professor(a) de Língua Inglesa da Educação de Jovens e Adultos (EJA),estou sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre os processos formativos de docentes egressos de Letras-Português/Inglês, da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ),que está sendo desenvolvida pela Professora Letícia Miranda Medeiros, que é aluna do curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da FFP/UERJ, sob a orientação da Professora Doutora Helena Amaral da Fontoura. O objetivo desse estudo é conhecer o perfil de alguns docentes de Inglês da EJA, quais os processos formativos desses profissionais, bem como investigar os desafios de trabalho nessa modalidade de ensino. Está sendo solicitada a minha colaboração para responder a um questionário e conceder uma entrevista. Portanto, autorizo a apresentação dos resultados deste estudo em eventos da área de Educação, bem como sua publicação em revista científica. A pesquisadora me informou que a pesquisa é comprometida com as questões éticas que envolvem as atividades de pesquisa científica no Brasil. Desta feita, por ocasião da publicação dos resultados, meu nome será mantido em sigilo. Todo material registrado por filmagem ou áudio e/ou fotografia ficará sob posse da pesquisadora e jamais será usado em outro contexto se não o desta pesquisa. Fica ressaltado que em nenhum momento meu nome aparecerá na pesquisa e imagens do meu rosto serão ocultadas, caso sejam utilizadas. Lembramos que a identidade (nome e imagem) do participante será preservada e mantida em segredo, caso haja algum problema o mesmo será sanado por parte da pesquisadora o mais breve possível. Minha participação no estudo é voluntária, portanto, não sou obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver, a qualquer momento, desistir do mesmo, não sofrerei nenhum dano. A pesquisadora estará à minha disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre esta pesquisa posso ligar para a Pós-Graduação da FFP/UERJ: (21) 3705-2227 (ramal 246) ou mandar um e-mail para: mestradoedu.ffp@gmail.com. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

_____, _____ de _____ de 20 ____.

(assinatura do participante da pesquisa)

(assinatura da pesquisadora responsável)

APÊNDICE B - Questionário respondido pelos professores de Inglês da EJA, egressos da FFP/UERJ

Caro(a) professor(a), o objetivo desse questionário é coletar informações sobre sua formação inicial e continuada, bem como sobre sua experiência profissional. É importante dizer que será salvaguardado o seu anonimato.

Parte I – Informações Pessoais:

1.Nome: _____

2. Data de nascimento: ____/____/____

3.Idade atual: _____

Parte II – Informações acadêmicas:

4. Em que ano você obteve o título de Licenciatura em Letras-Português/Inglês, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ)? _____

5. Indique a modalidade de cursos de Pós-Graduação de mais alta titulação que você possui:

() Curso de extensão (mínimo de 30 horas).

() Atualização (mínimo de 180 horas).

() Especialização (mínimo de 360 horas).

() Mestrado.

() Doutorado.

() Não fiz ou ainda não completei curso de Pós-Graduação.

6. Escreva qual o nome do curso de Pós-Graduação de mais alta titulação que você possui. _____

7. Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc) recentemente?

() Sim. () Não.

Parte III – Informações profissionais:

8. Em quantas instituições de ensino você trabalha?

() Apenas em uma. () Em duas. () Em três. () Em quatro ou mais.

9. Qual é a carga horária semanal de trabalho? _____

10. Em qual(uais) escola(s) você trabalha como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA)? (Se trabalhar em mais de uma rede com a EJA, pode marcar mais de uma opção.)

() Rede privada. Qual (quais) município(s)? _____

() Rede pública (municipal). Qual (quais) município(s)? _____

() Rede pública (estadual). Qual (quais) município(s)? _____

() Rede pública (federal). Qual (quais) município(s)? _____

11. Há quantos anos você está lecionando Língua Inglesa?

() Há 1 ano ou menos. () De 2 a 5 anos. () De 6 a 10 anos.

() De 11 a 15 anos. () De 16 a 20 anos. () Há mais de 21 anos.

12. Há quantos anos você leciona na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

() Há 1 ano ou menos. () De 2 a 5 anos. () De 6 a 10 anos.

() De 11 a 15 anos. () De 16 a 20 anos. () Há mais de 21 anos.

13. Você trabalha com a EJA:

() Só no Ensino Fundamental II. () Só no Ensino Médio.

() No Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Muito obrigada por contribuir com a pesquisa! Desejo sucesso!

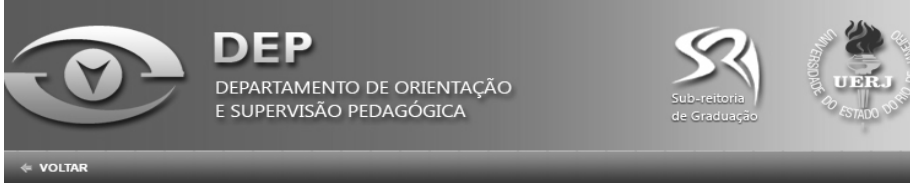
APÊNDICE C - Roteiro da entrevista com os professores de Inglês da EJA**Roteiro da entrevista com os professores de Inglês da Educação de Jovens e Adultos,
egressos de Letras-Português/Inglês, da FFP/UERJ**

Nome do(a) professor(a) participante da pesquisa: _____

- 1- Como se deu a escolha da profissão?
- 2- Você lembra de ter feito alguma disciplina na graduação sobre a EJA?
- 3- De que maneira a FFP te ajudou a trabalhar com o público da EJA?
- 4- Como você começou a trabalhar na EJA?
- 5- A rede de ensino em que você trabalha já ofereceu cursos de formação continuada? Se sim, qual(quais) o(s) tema(s) do(s) curso(s) de que você participou?
- 6- Já se inscreveu em cursos de atualização por conta própria? Se sim, qual (quais)?
- 7- Já fez algum curso de formação continuada voltado para o público da EJA?
- 8- Qual(quais) são o(s) desafio(s) que você enfrenta ao ensinar Inglês para as turmas da EJA?

ANEXO A - Grade curricular do curso de Letras – Português/Inglês

Figura 2 – Grade curricular do curso de Letras – Português/Inglês (FFP/UERJ), ano 2016



Letras - Português/Inglês (Licenciatura) - Faculdade de Formação de Professores (São Gonçalo)

1º período

[FFP01-09206](#) Língua Portuguesa I
[FFP01-09561](#) Língua Inglesa I
[FFP01-09219](#) Linguística I
[FFP01-09208](#) Língua Latina I
[FFP01-09209](#) Teoria Literária I
[FFP04-09073](#) Filosofia da Educação
[FFP01-09207](#) Técnicas de Comunicação e Expressão I

2º período

[FFP01-09212](#) Língua Portuguesa II
[FFP01-09562](#) Língua Inglesa II
[FFP01-09223](#) Linguística II
[FFP01-09214](#) Língua Latina II
[FFP01-09215](#) Teoria Literária II
[FFP04-09074](#) Sociologia da Educação
[FFP01-09563](#) Fonologia de Língua Inglesa

3º período

[FFP01-09218](#) Língua Portuguesa III
[FFP01-09564](#) Língua Inglesa III
[FFP01-09229](#) Linguística III
[FFP04-09071](#) Psicologia da Educação
[FFP01-09565](#) Metodologia do Ensino de Língua Inglesa
[FFP01-09224](#) Literatura Brasileira I
[FFP04-09072](#) Didática
[FFP01-09225](#) Literatura Portuguesa I

4º período

[FFP01-09222](#) Língua Portuguesa IV
[FFP01-09566](#) Língua Inglesa IV
[FFP01-09235](#) Linguística IV
[FFP01-09567](#) Introdução ao Estudo das Literaturas de Língua Inglesa
[FFP01-09568](#) Fund. e Práticas de Ensino de Língua Inglesa I
[FFP01-09230](#) Literatura Brasileira II
[FFP04-09076](#) Políticas Públicas e Educação
[FFP01-09231](#) Literatura Portuguesa II

5º período

- [FFP01-09228](#) Língua Portuguesa V
[FFP01-09569](#) Língua Inglesa V
[FFP01-09570](#) Literatura Norte-Americana I
[FFP01-09571](#) Literatura Inglesa I
[FFP01-09572](#) Fundamentos e Práticas de Ensino em Língua Inglesa II
[FFP01-09236](#) Literatura Brasileira III
[FFP04-09075](#) Estágio Supervisionado I
[FFP01-09226](#) Metodologia Ensino Língua Portuguesa e Literatura I

6º período

- [FFP01-09234](#) Língua Portuguesa VI
[FFP01-09573](#) Língua Inglesa VI
[FFP01-09574](#) Literatura Norte-Americana II
[FFP01-09575](#) Literatura Inglesa II
[FFP01-09577](#) Estágio Supervisionado de Ensino de Língua Inglesa I
[FFP01-09576](#) Fundamentos e Práticas de Ensino em Língua Inglesa III
[FFP01-09233](#) Fundamentos Prática Ensino Língua Portuguesa e Literatura I
 Eletiva Universal

7º período

- [FFP01-09240](#) Língua Portuguesa VII
[FFP01-09578](#) Língua Inglesa VII
[FFP01-09579](#) Literatura Norte-Americana III
[FFP01-09580](#) Literatura Inglesa III
[FFP01-09581](#) Projeto de Monografia
[FFP01-09582](#) Estágio Supervisionado de Ensino de Língua Inglesa II
[FFP01-09238](#) Fundamentos Prática Ensino Língua Portuguesa e Literatura II
[FFP01-09583](#) Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

8º período

- [FFP01-09585](#) Literaturas de Língua Inglesa
[FFP01-09584](#) O Teatro de William Shakespeare
[FFP01-09586](#) Monografia
[FFP01-09587](#) Estágio Supervisionado em Língua Port. no Ensino Médio
[Estágio Supervisionado III](#)
 Eletiva Universal

OBS.: O Currículo de Português/Inglês da FFP completa-se com 200 h de Atividades Acadêmico-científico-culturais.

Estágio Supervisionado III

- [FFP01-09588](#) Estágio Supervisionado de Ensino de Língua Inglesa III
[FFP01-09589](#) Estágio Supervisionado do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura III

Fonte: Disponível em: < http://www.ementario.uerj.br/cursos/letras_portugues_ingles_licenciatura_ffp.html>. Acesso em: 15 nov. 2016.

ANEXO B - Grade curricular das disciplinas eletivas do Departamento de Educação

Figura 3 – Grade curricular das disciplinas eletivas oferecidas pelo Departamento de Educação, da FFP/UERJ, aos alunos das licenciaturas, em 2016

ELETIVAS		
FFP04-09087	Educação Física	[ementa]
FFP04-09080	Educação Popular	[ementa]
FFP04-09814	Psicomotricidade	
FFP04-09812	O Pedagogo e a Coordenação Pedagógica dos Processos de Formação	[ementa]
FFP04-11921	Educação Especial	[ementa]
FFP04-11920	LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais	
FFP04-09811	Memória e História na Escola e na Formação Docente	[ementa]
FFP04-11972	Literatura Infanto-Juvenil	
FFP04-09089	Relações Raciais e Educação	[ementa]
FFP04-09079	Alfabetização	[ementa]
FFP04-09807	Antropologia Social e Educação	[ementa]
FFP04-09810	Jogos Educativos	
9082	Curículo, Cognição e Novas Tecnologias	[ementa]
9086	Informática e Educação	[ementa]
9084	Educação de Jovens e Adultos	[ementa]
9083	Arte e Educação	[ementa]
9813	Pesquisa e Educação: Questões Teóricas Metodológicas	[ementa]
9077	História da Educação	[ementa]
9085	Pesquisa em Educação	[ementa]
11303	Educação Escolar Indígena	[ementa]
9809	Educação e Identidade Racial	[ementa]
9805	A produção pedagógica no contexto da produção das relações sociais	[ementa]
9088	Educação e Direitos Humanos	[ementa]
9806	Alfabetização de Jovens e Adultos	[ementa]
9815	Curículo, Escola e Conhecimento	[ementa]
9078	Gestão Escolar	[ementa]
9081	Relação Pedagógica, Contexto, Políticas Sociais	[ementa]
11972	Literatura Infanto Juvenil	[ementa]

Fonte: Disponível em: <<http://www.ffp.uerj.br/index.php/39-ensino/graduacao/educacao/68-disciplinas-educacao>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

ANEXO C - Ementa da disciplina eletiva “Educação de Jovens e Adultos”


Figura 4 - Ementa da disciplina eletiva “Educação de Jovens e Adultos”

UERJ	EMENTA DA DISCIPLINA			1) ANO	2) SEM
				2005	
3) UNIDADE: Faculdade de Formação de Professores/FFP			4) DEPARTAMENTO Educação		
5) CÓDIGO FFP04-09084	6) NOME DA DISCIPLINA Educação de Jovens e Adultos		() obrigatória eletiva (x) universal () restrita () definida	7) CH 45	8) CRÉD 3
9) CURSO(S) História		10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA			
		TIPO DE AULA	SEMANTAL	SEMESTRAL	
		TEÓRICA	3 horas	45 horas	
		PRÁTICA			
		LABORATÓRIO			
		ESTÁGIO			
		TOTAL	3 horas	45 horas	
11) PRÉ-REQUISITO (A):				12) CÓDIGO	
11) PRÉ-REQUISITO (B):				12) CÓDIGO	
11) CO-REQUISITO				12) CÓDIGO	
13) OBJETIVOS Analisar aspectos sociais, políticos e epistemológicos presentes nas diferentes concepções de educação de jovens e adultos.					
14) EMENTA Visão histórica, política e social da educação de jovens e adultos (EJA) no contexto da educação popular Os sujeitos das políticas públicas de EJA. O trabalho político-pedagógico no cotidiano da EJA.					
15) BIBLIOGRAFIA CARVALHO, José Murilo de. Os Bestilizados. São Paulo, Companhia das Letras, 1996. CHAUÍ, Marilena. Considerações sobre alguns cadernos do povo e o manifesto do CPC. In: Seminários: “O nacional e o popular na cultura brasileira”. São Paulo, Brasiliense, 1983 (Seminário II, 1980, p. 63-92) Coleção “Educação Popular”, Rio de Janeiro, Ed. Loyola, 1994. FÁVERO, Osmar. Cultura Popular/Educação Popular: memórias dos anos 60. Rio de Janeiro, Graal, 1983. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 20ª Ed. 1992. _____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 3ª Ed. 1994. GADOTTI, Moacir. Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar. Petrópolis, Vozes, 1990. _____. e Torres, Cª (org). Educação Popular: utopia latino-americana. São Paulo, Cortez/EDUSP, 1994. GARCIA, Regina, L, e VALLA, Victor. A fala Excluídos. São Paulo, Papirus editora, 1996. HURTADO, C. Nuñez. Comunicação e educação popular: educar para transformar, transformar para educar. Petrópolis, Vozes, 1993. PAIVA, Vanilda. Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista. Rio de Janeiro. Graal. 1984. _____. (Org). Perspectivas e dilemas de educação popular. Rio de Janeiro, Graal. 1984. _____. Educação popular e educação de adultos. São Paulo, Loyola, 1983, 2ª Ed. TAMARIT, José. Educar o Soberano. São Paulo, Cortez Editora, 1996. COSTA, Marisa Vorraber (org). Educação Popular Hoje. São Paulo. Edições Loyola. 1999.					
16) PROFESSOR PROPONENTE Luís Reznik		17) CHEFE DO DEPTO. Gelsom Rozentino de Almeida		18) DIRETOR Cláudio Barbosa da Costa	
DATA	ASSINATURA	DATA	RUBRICA	DATA	RUBRICA

Fonte: Disponível em: <<http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/ementas/2016/9084.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

ANEXO D - Ementa da disciplina “Educação de Jovens e Adultos I”


Figura 5 – Ementa da disciplina “Educação de Jovens e Adultos I”, oferecida como obrigatória aos estudantes de Pedagogia, no 7º. período, e como eletiva aos estudantes das demais licenciaturas

	UNIDADE: Faculdade de Formação de Professores				
	DEPARTAMENTO: Educação				
	DISCIPLINA: Educação de Jovens e Adultos I				
CH TOTAL	45	CRÉDITOS	03	CÓDIGO	FFP04-10966
Característica:		Cursos:			
<input checked="" type="checkbox"/>	Obrigatória	Pedagogia			
<input type="checkbox"/>	Eletiva restrita				
<input type="checkbox"/>	Eletiva definida				
<input checked="" type="checkbox"/>	Eletiva universal				
Carga Horária:		Distribuição de carga horária da disciplina:			
		Tipo de aula:	Semanal	Semestral	
do Aluno	do Professor	Teórica	03	45	
		Prática			
		Laboratório			
		Estágio			
		Total	03	45	
Objetivos:					
Analisar aspectos sociais, políticos e epistemológicos presentes nas diferentes concepções de educação de jovens e adultos;					
Compreender e problematizar as relações entre juventude, cultura e subjetividade;					
Refletir o processo de construção identitária de jovens e adultos na contemporaneidade					
Conceitos de outras disciplinas necessários para a aprendizagem desta disciplina:					
Pré-requisito(s) sugerido(s):				Código:	
Pré-requisito:				Código:	
Ementa:					
Visão histórica, política e social em educação de jovens e adultos (EJA). As campanhas de alfabetização de adultos no Brasil. Juventude, cultura e subjetividade. Juventude e sociabilidade no cotidiano escolar. Princípios político-pedagógicos. A formação do educador de EJA.					
Bibliografia (Clássica / Básica da área):					
CARRANO, Paulo (Org.) <u>Juventude, educação e sociedade</u> . Revista Movimento, UFF/DP&A, n. 1, 2000.					
ELIAS, Norbert. <u>Os outsiders e os estabelecidos</u> . Rio de Janeiro, Zahar, 1998.					
FREIRE, Paulo. <u>Educação como prática da Liberdade</u> . São Paulo, Paz e Terra, 1986.					
INEP. <u>Tendências atuais na educação de jovens e adultos</u> . In: Em aberto, Brasília, ano 11, n. 56, out./dez. 1992.					
PINTO, A. Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo, Cortez, 1987.					
RAAB. Práticas educativas e a construção do currículo. In: <u>Revista de educação de jovens e adultos: Alfabetização e cidadania</u> . São Paulo, n.º 10, novembro, 2000.					
SPÓSITO, Marília (Org.) <u>Juventude e contemporaneidade</u> . Revista Brasileira de Educação, Anped, 1987					
Professor proponente		Chefe do Departamento		Diretor	
Data	Assinatura/matr.	Data	Rubrica	Data	Rubrica

Fonte: Disponível em: <<http://www.ementario.uerj.br/ementas/10966.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

ANEXO E - Ementa da disciplina: “Estágio Supervisionado de Ensino de Língua Inglesa III”

Figura 6 - Ementa da disciplina: “Estágio Supervisionado de Ensino de Língua Inglesa III”, oferecida, no 8º período, aos estudantes do curso de Letras-Português/Inglês

		EMENTA DA DISCIPLINA		1) ANO	2) SEM.
3) UNIDADE: Faculdade de Formação de Professores		4) DEPARTAMENTO Letras			
5) CÓDIGO FFP01-09588	6) NOME DA DISCIPLINA Estágio Supervisionado de Ensino de Língua Inglesa III	<input type="checkbox"/> obrigatória <input type="checkbox"/> eletiva <input type="checkbox"/> universal <input type="checkbox"/> definida <input type="checkbox"/> restrita		7) CH 90	8) CRÉD 03
9) CURSO(S) Português-Inglês		10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA			
		TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL	
		TEÓRICA			
		PRÁTICA			
		LABORATÓRIO			
		ESTÁGIO	06	90	
TOTAL		06	90		
11) PRÉ-REQUISITO (A): Fundamentos e Práticas de Ensino em Língua Inglesa II				12) CÓDIGO FFP01-09572	
11) PRÉ-REQUISITO (B): Fundamentos e Práticas de Ensino em Língua Inglesa III				12) CÓDIGO FFP01-09576	
11) CO-REQUISITO				12) CÓDIGO	
13) OBJETIVOS Vivenciar práticas educacionais em salas de aula de língua inglesa em contextos diversos da escola de ensino fundamental e médio.					
14) EMENTA Preparação e acompanhamento de estágio orientado em ambientes de ensino com características especiais, tais como: a) Ensino de inglês com fins específicos: empresas, escolas técnicas, cursos de pré-vestibular, etc; b) Ensino de inglês geral: escolas de idiomas, cursos de inglês na FFP para a comunidade, etc; c) Ensino de inglês para portadores de necessidades especiais. d) Ensino de inglês em outros contextos não mencionados, mas cuja oportunidade surja ao longo do desenvolvimento das atividades de estágio.					
15) BIBLIOGRAFIA COLL, César, PALÁCIOS, J., MARCHESI, A. <i>Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar</i> . Porto Alegre, Artes Médicas, 1995. Moita Lopes, L.P. In <i>Oficina de Linguística Aplicada</i> , Campinas: Mercado de Letras, 1996. Parâmetros Curriculares Nacionais – LE/Ensino Fundamental. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília/D.F., 1998. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília/D.F., 1998. Hutchinson, T; Waters, A. <i>English for Specific Purposes</i> . Cambridge: CUP, 1987. Ur, Penny. <i>A Course in Language Teaching</i> . Cambridge: CUP, 1998. Harmer, Jeremy. <i>How to teach English</i> . London: Longman, 1998. Finocchiaro, Mary; Brumfit, Christopher. <i>The Functional-Notional Approach – from theory to practice</i> . Oxford: OUP, 1987. (It starts on page 140) Celani, A. A. (org.) <i>Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens</i> . SP: EDUC, 1997. Paiva, V.L.M. de O. (org.) <i>Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências</i> . SP: Pontes, Departamento de Letras Anglo-germânicas - UFMG, 1996. Heaton, J.B. <i>Classroom Testing</i> . London: Longman, 1998. LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro: Sinepemrj, 1997. MORGADO, J. <i>A relação pedagógica: diferenciação e inclusão</i> . Lisboa: Editorial Presença, 1999. SABOYA, Jorge. <i>LDB comentada & fundamentos da educação</i> . Rio de Janeiro: Auriverde, s.d.. SASSAKI, R.K. <i>Inclusão</i> . Rio de Janeiro: WVA, 1997.					
16) PROFESSOR PROPONENTE Isabel Cristina R. M. Bezerra		17) CHEFE DO DEPTº José Mário Botelho		18) DIRETOR Glauber Almeida de Lemos	
DATA	ASSINATURA/MAT	DATA	RUBRICA	DATA	RUBRICA

Fonte: Disponível em: <<http://www.ementario.uerj.br/ementas/9588.pdf>>. Acesso em: 15 nov.2016.