



PERFIL DOS PROFESSORES DE EJA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Catia Maria Souza de Vasconcelos Vianna¹

Márcia Gomes Ferreira²

RESUMO: O presente artigo apresenta o perfil de professores de EJA a partir da interpretação dos dados de uma pesquisa qualiquantitativa desenvolvida durante três anos, centrada no diagnóstico da qualidade de educação oferecida em escolas municipais e estaduais no município do Rio de Janeiro. Os professores constituem e são constituídos no e pelo contexto histórico sociocultural da EJA; cada um deles é implicado por “uma qualidade” e é igualmente partícipe na construção deste conceito histórico, na dinâmica educativa das escolas, à medida que fazem parte dos sistemas de ensino e lhes dão sentido, junto a outros atores da comunidade escolar. O perfil dos professores traduz e comunica sobre *qualidade* no ensino.

Palavras-chave: qualidade, formação do professor, avaliação do ensino público.

INTRODUÇÃO

Este trabalho vale-se de interpretações de dados sobre formação e características funcionais de professores de EJA, em busca da correlação desses dados com a *qualidade* da atuação pedagógica realizada junto a estudantes, entre outros aspectos investigados na pesquisa *Diagnóstico da qualidade de ensino na EJA: um estudo de caso no Rio de Janeiro*, que integrou um projeto interinstitucional em que a UERJ investigou 121 escolas com oferta de EJA das redes municipal e estadual na cidade do Rio de Janeiro, de 2011 a 2014, como um estudo de caso. Pautamo-nos na polissemia da noção de *qualidade* socialmente construída e condizente com a ideia de sociedade e de educação que se objetiva em determinado contexto

¹ Professora da rede municipal de Duque de Caxias, mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), da Faculdade de Educação (UERJ). Rio de Janeiro, RJ; catiamariavasconcelos@gmail.com.

² Professora da rede municipal do Rio de Janeiro, mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), da Faculdade de Educação (UERJ). Rio de Janeiro, RJ; gomesmpj@gmail.com.

sociocultural, conscientes de que diferentes concepções de qualidade muitas vezes coexistem em um mesmo *espaçotempo*.

O artigo visa a traçar um perfil dos docentes das escolas municipais e estaduais localizadas no município do Rio de Janeiro, percebendo especialmente a formação e a situação funcional, nível de ensino em que atuam, disciplinas que lecionam e envolvimento com a área, sem desconsiderar a pluralidade dos sujeitos professores nem a diversidade de contextos em que trabalham nas escolas públicas. Apresentam-se breves reflexões, resultantes da interpretação dos dados, que apontam como os próprios perfis dos sujeitos comunicam sobre qualidade no ensino, pois estes constituem e são constituídos *no e pelo* contexto histórico sociocultural da EJA.

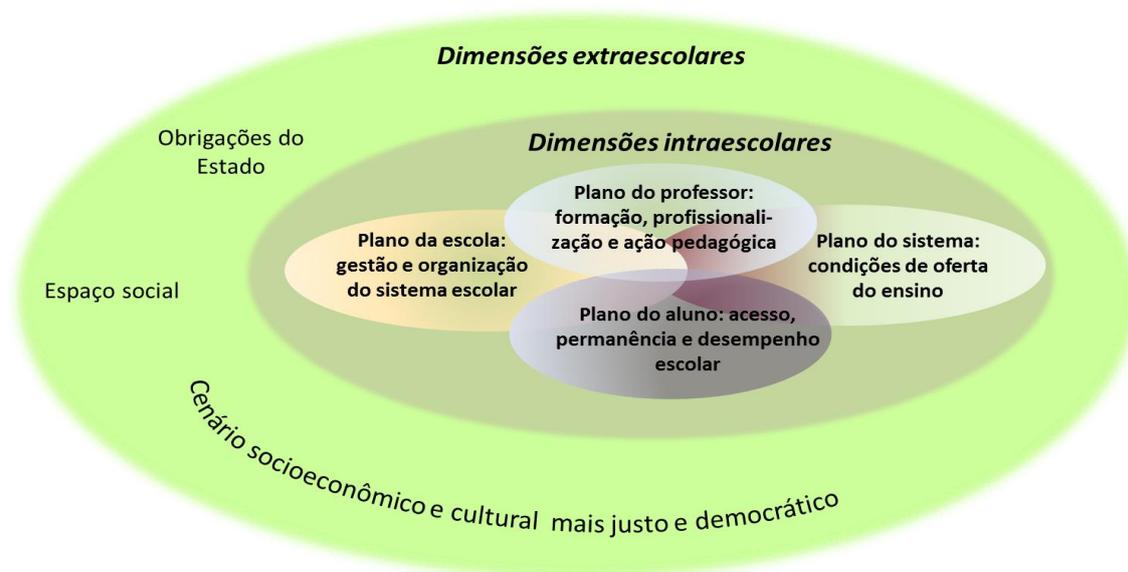
METODOLOGIA

Este trabalho pautou-se em interpretações de dados sobre formação e características funcionais de professores de EJA, entre outros aspectos investigados na pesquisa *Diagnóstico da qualidade de ensino na EJA: um estudo de caso no Rio de Janeiro*, que integrou um projeto interinstitucional em que a UERJ investigou 121 escolas com oferta de EJA das redes municipal e estadual na cidade do Rio de Janeiro, de 2011 a 2014, como um estudo de caso. No “modelo” qualiquantitativo adotado, um gestor, três professores e três estudantes por escola responderam a questionários específicos, organizados em dimensões (insumos financeiros e infraestruturais, gestão, relações com o entorno escolar, relações no espaço escolar, avaliação, práticas pedagógicas e processos educacionais). Foram também utilizados roteiros de observação, em busca de conformar e apreender sentidos para *qualidade* da educação de jovens e adultos. A discussão considerou a polissemia e a dinamicidade do conceito e, por isso, o interesse em ouvir cada um dos atores sociais que protagonizam a educação de jovens e adultos. Pautamo-nos na polissemia da noção de qualidade socialmente construída e condizente com a ideia de sociedade e de educação que se objetiva em determinado contexto sociocultural, conscientes de que diferentes concepções de qualidade muitas vezes coexistem em um mesmo espaço-tempo (PORTELA, 2006).

A qualidade de ensino se produz em uma miríade de políticas imbricadas: constata-se que o professor, sua formação, sua profissionalização, sua ação pedagógica, e os possíveis entrecruzamentos entre idade, cor/raça, gênero não impactam sozinhos a qualidade do ensino, mas combinados a outros fatores, tais como: o plano do sistema – condições de oferta do

ensino; o plano da escola – gestão e organização do trabalho escolar; e o plano do aluno – acesso, permanência e desempenho escolar (DOURADO, OLIVEIRA, 2009), em um cenário socioeconômico e cultural mais justo e democrático. Conclui-se que qualidade de ensino depende do perfil de professores, desde que compreendida e articulada a todas as demais dimensões.

Quadro 1 - Construção de uma educação de qualidade para todos – socialmente referenciada:



Fonte: Adaptação das autoras a partir de Dourado e Oliveira, 2009

O infográfico acima, representa a perspectiva da educação de qualidade adotada na pesquisa, na qual é possível observar duas macro dimensões articuladas e no nível das dimensões intraescolares as imbricações entre os planos do sistema, da escola, do professor e do aluno.

Dialogando com dados da pesquisa: *perfil dos sujeitos professores*

Professores de EJA são em maioria mulheres, brancas, com mais de 40 anos, trabalham em mais de uma escola, e estão envolvidos com a modalidade em tempo recente (igual ou inferior a cinco anos) e não têm formação específica em EJA. Ao traçar o perfil dos professores, não se buscou representatividade “estatística” redutora ou homogeneizadora, mas compor a complexidade das características que conformam o corpo docente das escolas públicas de EJA no município do Rio de Janeiro.

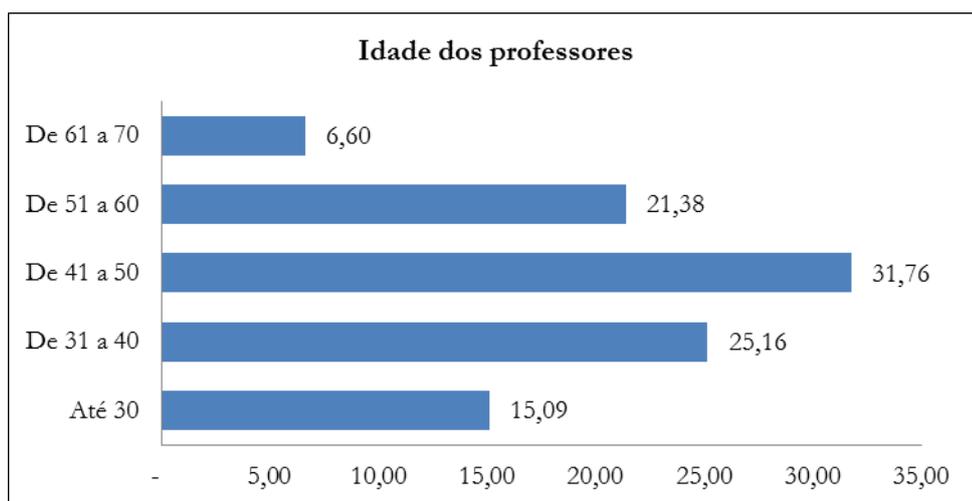
A expressiva presença feminina na EJA

Mulheres são 63% do total dos respondentes. Em comparação com outra pesquisa realizada em 2007 – *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007* (BRASIL, 2009a, p. 22) – consideradas todas as etapas e modalidades da educação básica, também se observa a predominância feminina: 81,6% dos professores em regência de classe eram mulheres. A expressiva presença feminina na EJA também é verificada entre gestores e alunos: as escolas públicas com modalidade EJA estão predominantemente nas mãos de mulheres – 86% dos gestores entrevistados são do sexo feminino – e 59% dos estudantes entrevistados são mulheres.

Pluralidade geracional: que faixas etárias se destacam?

Entre professores entrevistados, 41 a 50 anos é a faixa etária de maior destaque, representando 31,76% dos respondentes; em seguida, a faixa etária mais expressiva é a de 31 a 40 anos, correspondendo a 25,16% dos professores. A faixa entre 51 e 60 anos (que entre gestores é preponderante), entre os professores representa 21,38% do total. Professores com idade até 30 anos somam apenas 15,09%. Por último, aparecem professores entre 61 e 70 anos (6,60%). Os dados demonstram que os extremos são minoria na modalidade EJA. No município do Rio de Janeiro os professores de EJA com idade superior a 40 anos são maioria, totalizando 59,75% de participantes da pesquisa; professores com idade inferior a 40 anos representam 40,25%.

Gráfico 1 – Distribuição percentual da idade dos professores da rede pesquisada



Fonte: Pesquisa Diagnóstico da qualidade de ensino na EJA: um estudo de caso no Rio de Janeiro, 2014

A partir desses dados, pode-se inferir que este é um fato que tem se manifestado em toda a educação básica, já apontado, há alguns anos, pelo Estudo exploratório sobre o professor brasileiro (BRASIL, 2009a, p. 23), que detectou que a idade média do professor era de 38 anos.

Cor/raça na EJA: um mosaico de cores (e a denúncia das desigualdades)

Entre professores, 65% se declararam brancos, 21% pardos e 13% pretos. Mas observando os dados de alunos, modificam-se sensivelmente as proporções: 47% se dizem pardos; 18,5% pretos; 29% brancos. Alunos pretos e pardos na EJA, juntos, correspondem a 65,5% dos entrevistados. A questão da autodeclaração de cor/raça em pesquisas pode gerar certo grau de distorção, mas é fato que há um número crescente, a cada ano, de brasileiros se identificando como pretos e pardos, fazendo emergir a população não branca como maioria em nosso país. Isso evidencia que está em curso um processo de consciência racial, fruto de ações do próprio movimento negro e do impacto das políticas que incentivam a afirmação racial nos diferentes espaços da sociedade nas últimas décadas.

Múltiplas jornadas dos professores

A maioria dos professores (76,51%) trabalha em mais de uma escola, enquanto 23,49% trabalham somente em uma. Esse é um importante fator que pode influenciar na dedicação de professores e professoras às suas unidades de ensino, e interferir na qualidade de

suas práticas pedagógicas, em especial no que se refere à participação e envolvimento efetivo em projetos coletivos da escola. Vários autores têm problematizado a relação das jornadas múltiplas e a situação salarial dos professores no Brasil; há vários anos denuncia-se a baixa remuneração da classe docente que se dedica ao ensino fundamental e médio nas redes públicas. Por isso as jornadas são fixadas de maneira que se possa atuar em outras redes de ensino ou ter mais de um cargo na mesma rede (PINTO, 2009, p. 56). Como a EJA é oferecida principalmente à noite, boa parte dos seus professores enfrenta um terceiro turno de trabalho em sua rotina diária. Ainda que trabalhe em outra(s) escola(s), a maioria desses professores (87,75%) atua na modalidade EJA apenas em uma delas.

Situação funcional: efetivos

Os dados apontam que 99,09% são professores efetivos. Atualmente não há política para empregar professores celetistas na rede municipal, diferentemente da rede estadual, que ainda mantém uma política de contratação temporária de professores. A rede estadual alega que as contratações se dão para cobrir a falta de professores em determinadas disciplinas em municípios que não dispõem de candidatos remanescentes dos concursos, ou mesmo para substituir provisoriamente professores efetivos que se encontram em licença.

Formação inicial: professores graduados

Os professores entrevistados encontram-se distribuídos da seguinte maneira: 52,30% atuando nos anos finais do EF; 21,95% no EM e 23,85% nos anos iniciais do EF e alfabetização.

A respeito das disciplinas que os professores lecionam na escola na modalidade EJA, Língua Portuguesa é a que aparece com o maior percentual (20,97%), seguida de Geografia/História/Filosofia/Sociologia (19,35%), Matemática (13,87%) e Ciências (13,55%). Outras disciplinas como Artes e Educação Física somaram 6,77%. Essas informações prestadas pelos professores apresentam certa coerência com a formação inicial: 23,71% graduaram-se em Letras, 16,5% em Ciências Biológicas, 12,71% em História, 11% em Matemática, 9,97% em Pedagogia e 8,93% em Geografia. Física, Filosofia, Química e Sociologia foram os cursos menos citados (entre 0,34% e 2%), e 4,80% dos professores são graduados em outras áreas (como Direito, Engenharia, Comunicação Social, Dança, Ciências Econômicas etc.). Educação Física e Artes também foram cursos pouco citados (2,75% cada).

Dos 338 professores envolvidos na pesquisa, 47 não responderam à questão sobre formação inicial. Conclui-se, então, que 86,09% dos professores possuem nível superior, distribuídos nos cursos acima citados.

Nível máximo de escolaridade do professor

Observando os dados referentes ao nível máximo de escolaridade dos professores, constata-se que 12,13% são bacharéis, 29,65% concluíram a licenciatura plena; e 28,84% fizeram alguma especialização. Destaca-se que 17,52% possui pós-graduação *stricto sensu*: são 13,21% de professores com mestrado e 4,31% com doutorado. Em um total de 371 professores respondentes, apenas 2,16% informam ter concluído apenas o ensino médio/magistério.

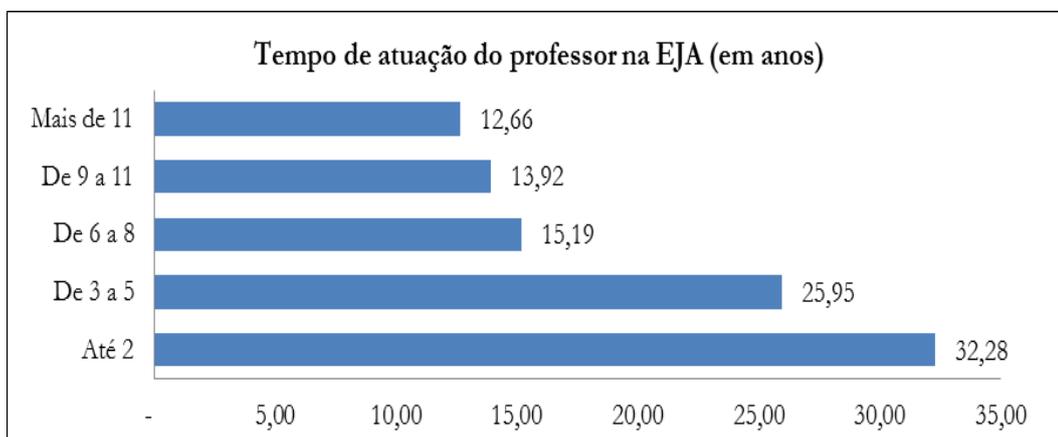
Os percentuais encontrados na pesquisa podem ser explicados pela exigência quanto ao grau de educação acadêmica para a formação dos professores. Este tema é tratado no Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que determina que a formação para atuar na educação básica se dará em nível superior (licenciatura, de graduação plena), admitindo-se como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio (formação de professores). Entre as metas do Plano Nacional de Educação está a de garantir, em regime de colaboração entre as esferas governamentais, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Atualmente, nas redes municipal e estadual, há avaliação de títulos nos concursos; os planos de cargos, carreira e remuneração preveem gratificações por titulação, mas pouco vantajosas do ponto de vista financeiro. Há relatos de excesso de burocracia nos processos de obtenção de licença para estudos.

Tempo de atuação e identificação com a modalidade EJA

Quanto ao tempo de atuação dos professores na EJA, 32,28% se dedicam à modalidade há dois anos e 25,95% atuam de três a cinco anos, ou seja, quase 60% dos professores estão trabalhando na EJA há, no máximo, cinco anos. Os percentuais decrescem conforme aumenta o número de anos de atuação na EJA: 15,19% estão lecionando nesta

modalidade de seis a oito anos, 13,92% de nove a 11 anos e 12,66% estão há mais de 11 anos. Chama a atenção o percentual expressivo de professores envolvidos com a modalidade EJA em tempo recente – tempo igual ou inferior a cinco anos.

Gráfico 2 – Distribuição percentual do tempo de atuação dos professores da EJA



Fonte: Pesquisa Diagnóstico da qualidade de ensino na EJA: um estudo de caso no Rio de Janeiro, 2014

Tais dados, sozinhos, não nos permitem inferir se há uma alta rotatividade de professores na EJA ou se há outro motivo que explique o porquê de mais da metade dos professores respondentes estar há pouco tempo atuando nesta modalidade. Seria preciso verificar se professores migram para a EJA próximo ao momento da aposentadoria (os dados sobre a idade dos professores mostram 59,75% com idade superior a 40 anos: estariam encerrando na EJA sua carreira de magistério, conseqüentemente, gerando vacância nesta modalidade de ensino mais frequentemente?). Ou seria a EJA afetada por uma alta rotatividade docente em função da não adaptação/rejeição por parte dos professores à própria modalidade, justificando um tempo curto de atuação nela?

Indagados sobre o que mais os atrai na EJA, podendo escolher mais de uma resposta entre as opções apresentadas, 45,94% dos professores afirmam que é a “identificação com os alunos jovens e adultos”. Quando perguntados sobre os motivos que os mantêm na EJA, metade dos professores (51,66%) cita a “identificação profissional com a área de EJA”, e ainda outros 5,26% sinalizam ter feito formação específica para atuar com esta modalidade de ensino (o que significa uma identificação com a área confirmada por formação inicial e/ou continuada, anterior ou durante a docência na EJA). Outra pergunta presente no questionário permitiu capturar que mais da metade (58,77%) dos professores chegou à EJA por “escolha

própria”. Ainda nesse sentido, 44% dos professores trabalhavam na escola pesquisada justamente por gostar da EJA.

Enquanto metade dos professores declara a identificação com a EJA como principal motivo de se manter nesta modalidade, surgem outras especificidades convenientes na EJA, em pergunta que permitia múltiplas respostas: 23,78% se mantêm nesta modalidade por conta da adequação da EJA ao horário de outras escolas / trabalhos e/ou à necessidade de compor a jornada de trabalho na rede; 11,31% citam como motivo a complementação de renda (segunda matrícula ou “dobra”). Para alguns professores (4,48%) era esta a função disponível para escolha, e 3,51% dos professores afirmaram se manter na EJA por sentirem pouca identificação com crianças do ensino fundamental. Se a EJA parece oportuna para 35,09% dos professores que nela encontram possibilidade de composição/cominação de horários/jornadas de trabalho com possível aumento de renda, apresenta-se como inevitável para os que não encontraram outra opção no momento de atribuição de classes ou aulas e, em menor medida, funciona como “escape” para aqueles que não desejam exercer o magistério com crianças.

Tais dados levam a concluir que embora haja envolvimento recente de professores com esta modalidade, a identificação de metade deles com a educação de jovens e adultos é fator que os mantêm atuando na área.

Formação específica em EJA

Os dados mostram que a maioria dos professores que estão atuando na EJA não tem formação específica para trabalhar com esta modalidade: 65,64% informaram nunca terem realizado nenhum tipo de formação relacionada à área.

Os 34,36% com alguma formação em EJA revelaram como a realizaram: mais da metade (57,89%) participou de formação continuada na própria rede; 18,42% cursou disciplinas sobre o tema na graduação; 10,53% buscou cursos por iniciativa pessoal; 10,53% fez pós-graduação *lato sensu* (especialização) e 2,63% fez pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado) na área da EJA. Segundo Di Pierro (2006, p. 283), a formação acadêmica dos educadores nem sempre antecede a prática docente. Muitas vezes o educador se constitui na prática e, desafiado por ela, procura a formação acadêmica.

O Parecer CNE/CEB n. 11/2000, que regulamenta as diretrizes curriculares nacionais da educação de jovens e adultos, recomenda uma formação específica para os professores da EJA:

[...] um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com essa parcela de estudantes e estabelecer o exercício do diálogo (BRASIL, 2000, p. 56).

Embora 86,09% dos professores tenham passado pela graduação, poucos demonstram ter nela cursado disciplinas relacionadas à EJA. A graduação – até agora – não tem sido local privilegiado para essa formação mais específica. Paiva (2012, p. 94) aponta a importância de se intensificarem as iniciativas dos sistemas na formação continuada de educadores de redes públicas, estimulando a formação inicial em nível superior, para “superar a lacuna existente nas licenciaturas quanto ao reconhecimento da EJA como *locus* de formação específica e permanente como política pública de Estado”. Mas para a autora, é preciso também reconhecer as iniciativas pontuais e crescentes de inclusão de disciplinas que abordam a EJA assim como as práticas de pesquisa e extensão que “desinvisibilizam” atos de mudança no pensar a formação.

A formação inicial e a formação continuada aparecem listadas no rol de políticas públicas desejáveis endereçadas aos educadores de EJA no Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (BRASIL, VI CONFINTEA, 2009b, p. 47). O documento relaciona diversas recomendações específicas para a área da formação de educadores, entre elas a de que haja fomento a programas de formação (graduação e pós-graduação) para educadores de EJA e técnicos das redes públicas, em turno compatível com o exercício da docência, levando em consideração a diversidade de sujeitos da EJA (BRASIL, 2009b, p. 49). Destaca também “a importância de reconhecer a necessidade de profissionais concursados, de imediato, nos sistemas de ensino, garantindo formação para atuar na modalidade EJA, de modo a garantir a continuidade e a qualidade do ensino ofertado” (BRASIL, 2009b, p. 40-41). O Marco de Ação de Belém (documento produzido na ocasião da VI CONFINTEA) reafirma a formação inicial e continuada como uma das exigências na promoção de uma cultura de qualidade, formalizando a assunção de vários compromissos com a EJA, entre eles, o de “melhorar a formação, a capacitação, as condições de emprego e a

profissionalização dos educadores de adultos” (UNESCO, 2010, p. 13). O referido documento também declara que “a falta de oportunidades de profissionalização e de formação para educadores tem um impacto negativo sobre a qualidade da oferta de aprendizagem e educação de adultos, assim como o empobrecimento do ambiente de aprendizagem, no que diz respeito a equipamentos, materiais e currículos” (UNESCO, 2010, p. 21). Para Cury (2000 *apud* SILVA, 2006, p. 36):

É preciso considerar as especificidades e as qualidades próprias do segmento social para os quais esses professores se voltarão. Logo eles precisam saber qual é a propriedade da EJA, público, *ethos*, características, especificidades, para que não haja recidiva nos cursos, para que não haja uma segunda forma de direito negado. Por isso é preciso que o professor, além das qualificações gerais e específicas, tenha uma profunda ligação com o *ethos* desses segmentos sociais que o parecer chama de empatia.

É nesse sentido que a formação inicial em EJA deve contemplar as especificidades de orientação para essa modalidade de educação não só em suas dimensões pedagógicas, mas também nas dimensões dos direitos humanos.

Formação continuada em EJA

A formação do ser humano é desenvolvida a partir de uma variedade de vivências, experiências, descobertas de saberes, produções de conhecimento, delineadas pela diversidade cultural, contribuindo para o processo de construção de suas identidades. As experiências pessoais, sociais e culturais são base para construção desse processo. A formação do professor precisa estar fundamentada para além do saber técnico, próprio do campo em que educadores atuam – o que inclui a vivência cultural e as demais redes de saberes de que os sujeitos participam, em diálogo permanente com as práticas pedagógicas (PAIVA, 2012, p. 87). Quando perguntados sobre quais as atividades que praticam ou participam fora do ambiente de trabalho, a leitura se mostra predominante: livros são os mais escolhidos (11,23%), seguido de jornais e revistas (10,94%). Navegar na internet é atividade citada por 10,87% e outras atividades que envolvem deslocamentos e maiores gastos aparecem com percentual ligeiramente menor: cinema 10,72%, *shows* e festas 8,73% e teatro 8,73%.

Para 60,38% dos professores de EJA há formação continuada, enquanto que para 39,62% não há. Essas formações acontecem mais na modalidade presencial (81,28%) do que a distância (11,23%) e semipresencial (7,49%). As formações são predominantemente

oferecidas pelas próprias redes de ensino (52,2%); parcerias com universidades, formações na própria escola ou em fóruns apresentam-se como respostas isoladas (não representando 1% cada). Entre os que não recebem formação continuada, 20,5% não realizam nenhum tipo de pedido junto à escola ou órgão gestor. Entre os 45,3% que reivindicam formação, destaca-se a solicitação de apoio financeiro para formação acadêmica (41,67%); para compra de material técnico pedagógico (35,61%); para atividades culturais (18,94%); e, por último, recursos para formar uma “biblioteca do professor” (3,79%). Professores em percentual de 79,26% afirmaram receber incentivo da rede pública para seu desenvolvimento cultural; 13,62% disseram receber incentivos às vezes; e 7,2% não o recebem.

Os dados nos informam que a formação continuada ainda não é uma prática efetiva entre professores do município do Rio de Janeiro: ela ainda não acontece para 40% deles; e o movimento de reivindicação por formação só tem se manifestado entre a metade dos professores que não a recebem. Observa-se a falta de articulação com universidades e com outros espaços da sociedade civil.

Estará a formação do professor em EJA sendo pensada relacionada à própria permanência do aluno no espaço escolar? O educador, em contínua formação, tem mais chances de assumir papel mais político, comprometido com mudanças e transformações sociais. Para Freire (1996, p. 38), “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática [...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre esse fazer”. Hoje se tem consenso de que formação inicial e continuada de professores devam se manter articuladas, pautadas numa concepção de educação como processo construtivo, continuado, sistemático. No Artigo 62, §1º da LDBEN está previsto que “a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério”; o Artigo 67, inciso II, da mesma Lei insta que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais em educação, assegurando-lhes aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; e o inciso V do mesmo Artigo complementa que os períodos reservados a estudos, planejamento e avaliação devem ser incluídos na carga de trabalho. Portanto, a formação de profissionais da educação também deve ser entendida como direito, assim como dever do Estado; e as secretarias de educação não podem abdicar de seu papel articulador frente às oportunidades de tornarem real esse exercício de cidadania.

Destaca-se que uma dos modos de formação continuada dos professores da rede municipal acontece em um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho, chamado Centro de Estudos. Pesquisadores estiveram em duas escolas em dias de Centros de Estudos e verificaram a presença dos professores reunidos. Contudo, nas duas, o grupo se mobilizou em torno de um lanche coletivo, mas não se percebia nenhuma pauta de atividades que lembrasse um momento de estudos. Com certo pesar a constatação, pois tanto se defende o “tempo” de formação “em que o saber da prática é tematizado pelo coletivo que, regra geral, não vivencia cotidianamente experiências de troca, podendo produzir, baseado nisso, redes de conhecimentos que ampliam e reorientam concepções e práticas cotidianas” (PAIVA, 2012, p. 87).

A CAMINHO DE CONCLUSÕES

No exercício de se pensar uma política educacional direcionada à garantia de escolas de qualidade para todos, é preciso considerar de maneira articulada as dimensões intra e extraescolares. Neste artigo, atentamos ao plano do professor, na dimensão intraescolar (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p. 208-210), buscando elementos concorrentes para um ensino de qualidade na educação de jovens e adultos no município do Rio de Janeiro. A pesquisa colocou-se a serviço da valorização de vozes e olhares de cada um dos partícipes, resguardando singularidades, sem perder de vista as complexidades, na perspectiva moriniana, ou seja, em conexão ao que é “cingido junto”. Afinal, os professores da EJA ao informarem suas trajetórias evidenciam também o quanto estas estão, em trama densa, urdidas ao contexto das redes de ensino a que pertencem e à construção da história da própria EJA, revelando sentidos e concepções sobre o campo, assim como o lugar social ocupado por cada sujeito: somos *participantes de e participados* pelos desenhos sociais (SCHNITMAN, 1996, p. 17).

Durante as visitas às escolas, várias situações vivenciadas confirmaram contradições do campo: ao mesmo tempo em que a escola é reprodutora, é criadora; reproduz práticas coerentes com os valores vigentes na sociedade, mas é também espaço de inovação (dinâmica entre o instituído e o instituinte). Visitar escolas de duas redes de ensino – estadual e municipal – exigiu dos pesquisadores sensibilidade para perceber características de cada sistema, sem deixar de compreender, na perspectiva da complexidade, suas interações; e perceber cada escola como expressão única, como *espaçotempo* irrepetível, porque:

[...] todo fenômeno complexo é constituído por um conjunto de objetos inter-relacionados, por interações lineares e não lineares. Sabemos que a linearidade existe, mas sempre como exceção e não como regra. Esta fenomenologia complexa nos diz que o todo é sempre maior ou menor do que a soma das partes e que, em um sistema qualquer, cada parte não está perdida e nem fundida ou confundida no todo, mas possui uma identidade e uma funcionalidade própria, diferente da identidade e funcionalidade do todo. Um sistema organizado não anula a diversidade, mas a incorpora (MORAES, 2010, p. 6).

Na diversidade encontrada nas redes, as escolas encontram-se como em “processos cíclicos e recursivos que contêm, em si mesmo, tanto a espiral da continuidade como a da emergência do novo” (MORAES, 2010, p. 4). Por fim, caberia questionar se a *qualidade*, para acontecer nos sistemas públicos de ensino na modalidade EJA, deve prescindir de planejamento real das demandas potenciais por escolarização dos públicos jovens e adultos. Diante das baixíssimas ofertas de matrículas, de vagas em escolas públicas, de ocupação dos prédios escolares no território, tendo em vista a distribuição e densidade populacional em espaços da cidade que agregam recorrentemente menores níveis de escolarização, menores faixas de renda, menores qualificações profissionais, entre outros fatores, pode-se concluir que as políticas públicas de educação para jovens e adultos se mantêm, perversamente, reforçando características de baixa/nenhuma escolarização encontradas nesses potenciais demandantes da educação de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. 2000.

_____. Lei n. 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, dez. 1996.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) / Ministério da Educação (MEC). Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009b.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DI PIERRO, M. C. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica / SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

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

MORAES, M. C. Complexidade e currículo: por uma nova relação. **Polis Revista Latinoamericana**, n. 25, 2010. Disponível em: <<http://polis.revues.org/573#quotation>>. Acesso em: 28 maio 2014.

PAIVA, J. Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 21, n. 37, p. 83-96, jan./jun. 2012.

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor – Desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

PORTELA, E. N. **A política de descentralização de recursos públicos para o ensino fundamental e seus reflexos na gestão da qualidade do ensino público municipal**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

SILVA, R. C. D. da. **Necessidades de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado) UFPB/PB, João Pessoa, 2006.

SCHNITMAN, D. F. Introdução: ciência, cultura e subjetividade. p. 9-17. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

UNESCO. MEC/SECAD. VI CONFINTEA. **Marco de Ação de Belém**. Brasília: maio 2010.