

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SUZANA ANDRÉIA SANTOS COUTINHO

**A FORMAÇÃO CONTINUADE DE PROFESSORES QUE ATUAM NO PROEJA
NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO (IFMA)**

São Luís – MA

2015

SUZANA ANDRÉIA SANTOS COUTINHO

**A FORMAÇÃO CONTINUADE DE PROFESSORES QUE ATUAM NO PROEJA
NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO (IFMA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^aDr^a Lélia Cristina S. de Moraes

São Luís – MA

2015

Coutinho, Suzana Andréia Santos

A formação continuada de professores que atuam no PROEJA no contexto do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) / Suzana Andréia Santos Coutinho. – São Luís, 2015.

121 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lélia Cristina Silveira de Moraes.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2015.

1. Formação continuada – Professores EJA 2. PROEJA I.
Título.

CDU 376 (812.1)

SUZANA ANDRÉIA SANTOS COUTINHO

**A FORMAÇÃO CONTINUADE DE PROFESSORES QUE ATUAM NO PROEJA
NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO (IFMA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^aDr^a Lélia Cristina S. de Moraes

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Lélia Cristina Silveira de Moraes (Orientadora)

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão

Prof.

Prof.

Agradeço de forma primordial a Deus, fonte de fé, amor e força que nos momentos de angústia encontrei a paz em mim em seu amor. A minha mãe, Terezinha de Jesus Santos pela força que me deu para continuar acreditando no meu potencial para persistir na conquista dos meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor da minha vida, por me conceder a graça de vivenciar esta expectativa tão plena de riqueza na sua singularidade peculiar.

A Nossa Senhora, minha eterna protetora e guardiã, sempre olhando por mim.

Especialmente a minha mãe, que sempre se orgulhou de mim e das conquistas que fui alcançando segundo a vontade de Deus.

Ao meu pai, que foi um exemplo de homem e que, mesmo não se fazendo presente no meio de nós, está a olhar sempre por mim.

A meus familiares, meus amores William, Meire, Sebastiana, Arimatéia, Gustavo, Wallace, Gracielle, Rafael, Marcelo, Thiago, Micael e Raimundo que sempre acreditaram em mim, até nos momentos em que parecia não dar certo, ainda assim, a confiança era depositava com a esperança de que no final de tudo a vitória chegaria.

A minha sobrinha, Williana Vitória, que é a minha alegria, que consegue tirar um sorriso meu da maneira mais espontânea possível. Ela é a minha inspiração para continuar lutando apesar das dificuldades que a vida oferece a cada dia.

As minhas grandes amigas, Keyllianne Cardoso e Carolyn Lima, por serem o meu porto seguro, principalmente nos momentos mais difíceis de minha vida. A meu amigo Adeilson Marques, por quem tenho um imenso respeito e admiração. É um amigo que está sempre presente em minha vida; acreditou em mim como se estivesse acreditando em si mesmo. Mais que um amigo, é um irmão.

As minhas amigas do mestrado, Edilene, Lêda, Raíssa, Alda, Gilvaneide, Edinete, Cláudia, Leyse, Cecília, Fernanda e Andréa, pessoas que ficarão eternamente guardadas em meu coração.

A minha orientadora, professora Lélia Cristina Silveira de Moraes, por quem tenho respeito, afeto e gratidão, por tudo que fez por mim, por acreditar em mim quando eu mesma já não acreditava mais e por ter conduzido de forma tão amorosa a construção deste projeto de pesquisa materializado neste trabalho.

Às professoras Maria Alice Melo e Ilma Vieira do Nascimento, pelas orientações dadas na qualificação para um melhor desenvolvimento do trabalho científico.

A todos os professores que compartilharam amorosamente seus conhecimentos conosco, ao ministrar as disciplinas.

À diretora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão Campus Maracanã, professora Lucimeire Amorim Castro, por ter autorizado o desenvolvimento da pesquisa.

Às coordenadoras pedagógicas do Curso Técnico em Agropecuária-PROEJA, pela disponibilização na realização das entrevistas, por terem me dado acesso aos documentos do Programa e pelas contribuições valiosas no percurso da pesquisa.

Às professoras e aos professores do PROEJA, pelo acolhimento e pela disponibilidade para as entrevistas.

A todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa insere-se no grupo de pesquisa “Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente,” da Universidade Federal do Maranhão. Refere-se ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e tem como objetivo analisar a formação continuada dos professores que atuam no PROEJA do IFMA. Neste estudo adota-se como metodologia a pesquisa qualitativa, por considera-se que esta é importante em relação ao objeto pesquisado, levando em consideração a realidade objetiva em que se encontra a pesquisa em análise. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica, por possibilitar ao pesquisador uma compreensão maior sobre o objeto pesquisado, por meio das fontes teóricas e a pesquisa documental, por ser um referencial teórico fundamentado em documentos originais referentes à pesquisa sem nenhuma intervenção do pesquisador. Como técnica de pesquisa adotou-se a entrevista semiestruturada para a coleta de dados. Os sujeitos participantes da pesquisa foram duas (02) coordenadoras pedagógicas e dez (10) professores que atuam no curso Técnico em Agropecuária PROEJA, totalizando um conjunto de doze (12) sujeitos pesquisados, com o intuito de extrair as percepções acerca da formação continuada de professores do PROEJA. Esta pesquisa está fundamentada teoricamente nos estudos de: Arroyo (1997); Azevedo (2006); Candau (1997); Libâneo (2004); Nóvoa (1991); Paiva (1973); Sacristán (1998); Soares (2007); Triviños (1995); Alves-Mazzotti (2006); Poupart (2010); Haddad (1991); Giroux (1997); Gatti (1997); Freire (2005); Contreras (2002); Althusser (1976); e também em documentos referentes ao PROEJA. Com esse estudo, verificou-se a importância da formação continuada para os professores que atuam no PROEJA, Campus Maracanã, para que tenham uma formação cada vez mais sólida, buscando sempre o aprimoramento da prática educativa, a fim de desenvolverem suas atividades pedagógicas de modo a alcançar a aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles, oriundos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse modo, a pesquisa confirma a importância dessa formação continuada, para que se sintam mais preparados para o cotidiano de sala de aula com esse público-alvo, que tem sua singularidade.

Palavras-chave: Formação Continuada Professores. EJA.PROEJA.

ABSTRACT

This research is part of the research group "School Curriculum, Training and Teaching Work," the Federal University of Maranhão. Refers - to the National Professional Education Program Integration with the Basic Education of Youth and Adult Education Mode - PROEJA and aims to analyze the ongoing training of teachers who work in PROEJA of IFMA. In this study it is adopted as a qualitative research methodology, for it is considered that this is important in relation to the researched object, taking into account the objective reality it is in the research under review. We used the literature search, by enabling the researcher to a greater understanding of the researched object, by means of theoretical sources and documentary research, as a theoretical framework based on original documents related to the research without any intervention by the researcher. As research technique adopted the semi-structured interview for data collection. The subjects of the research were two (02) pedagogical coordinators and ten (10) teachers working in the Agricultural Technical ongoing PROEJA totaling a set of twelve (12) individuals surveyed, in order to extract the perceptions of continuing education PROEJA teachers. This research is theoretically based on studies of: Arroyo (1997); Azevedo (2006); Candau (1997); Libâneo (2004); Nóvoa (1991); Paiva (1973); Sacristan (1998); Soares (2007); Triviños (1995); Alves-Mazzotti (2006); Poupart (2010); Haddad (1991); Giroux (1997); Gatti (1997); Freire (2005); Contreras (2002); Althusser (1976); and also documents pertaining to PROEJA. With this study, it was the importance of continuing training for teachers who work in PROEJA, Campus Maracanã, so that they have an increasingly strong background, always looking for the improvement of educational practice in order to develop their teaching activities so achieve student learning, especially those originating from the Youth and Adult Education (EJA). Thus, the research confirms the importance of continuing education, so that they feel more prepared for the classroom everyday with this audience, which has its uniqueness.

Keywords: Continuing teacher training. EJA.PROEJA.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Características dos (as) Coordenadores (as) e Professores (as) da pesquisa.....	23
Quadro 2- Taxas de analfabetismo por regiões.....	77
Quadro 3- Taxa de analfabetismo por sexo e localização.....	78
Quadro 4 - Perfil dos sujeitos pesquisados do PROEJA, Campus Maracanã.....	84

LISTA DE SIGLA

ABC - Cruzada Ação Básica Cristã
ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições da Educação Superior
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CFE- Conselho Federal de Educação
CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
CONFITEA - Conferência de Hamburgo
EDA - Educação de Adultos
EDUCAR - Educação de Jovens e Adultos
EJA- Educação de Jovens e Adultos
ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FIC – Formação Inicial e Continuada
FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FNEP - Fundo Nacional de Ensino Primário
IESs - Institutos Superiores de Educação
IFMA – Instituto Federal do Maranhão
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MEC-USAID - United States Agency for International Development
MCP - Movimento de Cultura Popular do Recife
MOBRAL - Movimento Brasileiro Alfabetização
MTE - Ministério do Trabalho e Emprego
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU – Organização das Nações Unidas
PBA - Programa Brasil Alfabetizado
PEA - População Economicamente Ativa

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNQ - Plano Nacional de Qualificação
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: escolarização, qualificação profissional e ação comunitária
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEA - Serviço Nacional de Educação de Adultos
SEEs- Secretaria Estadual de Educação
SETEC/ MEC - Secretaria Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
SMEs - Secretaria Municipal de Educação
OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG's – Organizações Não governamentais
RCNEI - Referenciais Curriculares da Educação Infantil
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
USP – Universidade de São Paulo
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Percurso Metodológico.....	18
1.2 Estrutura da dissertação.....	25
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: revisitando a trajetória histórica para entender a formação continuada.....	27
2.1 A formação de professores e seu contexto histórico no Brasil a partir da década de 1970 aos dias atuais	27
2.2 A formação de professores na perspectiva dos Referenciais Curriculares	44
2.3 A formação continuada: concepções	46
3 A EJA E SEU CONTEXTO HISTÓRICO: orientações políticas e pedagógicas	53
3.1 Os caminhos percorridos pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil: de um passado distante a um presente próximo.....	54
3.1.1 A EJA e as campanhas	58
3.1.2 A EJA e os programas nos anos 90	70
4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO PROEJA NA PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS	83
4.1 A formação continuada dos professores segundo o Documento Base Nacional do PROEJA.....	85
4.2 A organização do PROEJA de acordo com a proposta pedagógica do Campus Maracanã	88
4.3 A formação continuada dos professores do PROEJA na ótica dos sujeitos da pesquisa.....	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICE.....	125
ANEXO.....	135

1 INTRODUÇÃO

Do educador é exigido um constante processo de aperfeiçoamento e investigação. Dessa forma, ele precisa passar por contínua formação, na tentativa de reconstrução do seu saber escolar para atender as demandas dos avanços científicos e tecnológicos impostos pela contemporaneidade. Em outros termos, buscar o desenvolvimento de um profissional da educação com uma formação sólida para uma atuação profissional condizente com as necessidades do mundo contemporâneo.

No entanto, para que esse desenvolvimento aconteça, é necessário investir na formação continuada, uma formação que deve estar articulada aos novos princípios propostos hoje à educação brasileira: formar profissionais mais participativos, que trabalhem em coletividade, sendo mais críticos, transformadores, criativos e capazes de compreender a educação como um instrumento de construção da cidadania e que lutem para a construção de uma escola de qualidade para todos os alunos.

A esse respeito, Libâneo (2004, p.227) destaca:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Segundo esse autor, a formação continuada é entendida como um processo de aperfeiçoamento e desenvolvimento da prática do professor. Portanto, deve ser considerada como aspecto complementar da formação inicial, para que esse profissional esteja sempre se qualificando/capacitando para desenvolver sua ação pedagógica de forma mais sustentada, visando à qualidade do ensino, fundamentando-se em uma teoria que reflita na sua prática.

Assim, compreender a formação do professor é apreender o processo que constitui o ser educador, o qual perpassa, desde sua formação inicial até o seu exercício profissional. É nesse sentido que se faz primordial uma formação continuada adequada, fundamentada em concepções que direcionem o profissional a desenvolver seu exercício de acordo com as transformações políticas,

econômicas, sociais e culturais que influenciam diretamente a escola e a ação docente e que ainda remetem o profissional da educação a ampliar sua prática visando possibilitar aos alunos uma construção crítica e positiva do meio social em que estão inseridos.

Candau (1997) aponta que, por mais que o profissional tenha passado por uma formação inicial e esta apresente um caráter em nível superior, ainda assim, não é suficiente para o desenvolvimento profissional. Destarte, faz-se necessário pensar em formação continuada no sentido de aprimorar não somente a prática realizada pelos professores no contexto da escola quanto em relação aos conhecimentos adquiridos por meio de pesquisas obtidas na academia, de modo que a teoria e prática estejam interligadas para que ocorra uma significativa apreensão do conhecimento teórico-prático.

Portanto, a formação continuada é um direito dos profissionais de educação garantido em lei, como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), no art.63, inciso III, que trata dos Institutos Superiores e das suas obrigações, e garante aos professores o direito de participarem de programas de educação continuada. Já o art. 67, inciso II, trata das obrigações dos sistemas de ensino perante os profissionais de educação, e obriga os sistemas de ensino a assegurar aos professores o aperfeiçoamento profissional e continuado.

Diante disso, destacamos a formação continuada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando que esta possui relação direta com a escola e precisa de professores com uma formação adequada para desempenhar suas atividades pedagógicas. Além disso, a EJA é uma modalidade de ensino que tem como público-alvo os segmentos menos favorecidos da sociedade, uma parcela pobre da classe trabalhadora, que se encontra em sua maioria excluída do sistema educacional de ensino e carece de profissionais aptos a desenvolver uma metodologia que seja coerente com o contexto sociocultural desses alunos, a fim de obter-se um significativo resultado no processo de ensino aprendizagem.

São alunos geralmente oriundos de famílias menos favorecidas, de bairros periféricos, ou seja, sujeitos em condições de extrema vulnerabilidade. Esses jovens e adultos não puderam concluir seus estudos, pois muitas vezes não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade convencional, seja por motivos de evasão, seja por questões referentes à realidade financeira familiar que os leva ao

trabalho, mesmo que de maneira informal, na tentativa de ajudar financeiramente suas famílias.

Desse modo, a escola tem um papel importantíssimo de resgatar esses jovens e adultos para a vida educativa, precisa, pois, estar preparada para acolher e formar esses discentes ingressantes, os quais se encontram em busca de novas oportunidades, para que possam assim alcançar os seus objetivos.

Sobre essa situação, Arroyo assinala:

[...] 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, 2006, p. 23).

É nesse sentido que a EJA foi objetivada, para que esses sujeitos possam retomar seus estudos e recuperar o tempo perdido, assim como ter a possibilidade de ampliar as suas chances de adentrar no mercado de trabalho. Para tanto, foi implantado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, instituído pelo Decreto nº 5.478 em 2005, substituído em seguida pelo Decreto nº 5.840, de 2006, agora denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O PROEJA surge, então, com a perspectiva de ampliar o nível de escolaridade exigido pelo mundo do trabalho, pois constatou-se que somente com a conclusão da EJA os alunos não conseguiam alcançar melhorias significantes nas suas condições de vida, principalmente em termos de ascensão profissional e estabilidade econômica. Diante disso, o PROEJA tem a finalidade de integração da formação profissional com a educação básica, nos níveis fundamental e médio na modalidade da EJA, apresentando-se como possibilidade de melhoria da formação profissional aliada à elevação do nível de escolaridade.

De acordo com sua proposta, o PROEJA tem como princípios norteadores de formação do jovem e adulto:

[...] a consolidação desse projeto educacional que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. (BRASIL, 2007, p.7).

Tendo em vista a proposta curricular do PROEJA, o que se anseia é uma formação que possibilite uma mudança no aspecto sociocultural do aluno; que se tenha uma compreensão das relações que se estabelecem no mundo de que ele faz parte; que consiga construir em si uma visão crítica de mundo e que se integre e participe efetivamente nas questões sociais do contexto em que se encontra, isto é, que obtenha uma formação plena, integrando a formação profissional com a formação acadêmica. Nesta conjuntura, a escola deve se constituir em uma instituição integrante e atuante nas dinâmicas sociais, levando sempre em consideração as vocações produtivas e potencialidades do desenvolvimento regional, envolvidas em ações de sustentabilidade social, cultural, econômico e ambiental.

Assim, essa política visa a diminuir o caráter compensatório e assistencialista instalado nas ações educacionais destinadas à EJA e à Educação Profissional em todo o decorrer de nossa história. Contribui ainda para o abrandamento do pensamento ideológico colocado no centro das questões políticas, sociais e econômicas que submete a educação às leis estabelecidas pelo mercado, pois tal ideologia subtrai os direitos de cidadania, transformando-os em serviços prestados, aos quais só tem acesso quem tem condição de pagar, enquanto que a grande maioria da população que depende mais diretamente da ação do Estado fica excluída do acesso à educação.

Face ao exposto, salientamos que o interesse pela pesquisa em questão surgiu no decorrer do nosso engajamento no grupo de pesquisa “Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente”. Nesse momento de nossa vida acadêmica tivemos os primeiros contatos com a educação de jovens e adultos, por meio do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação profissional e ação comunitária – PROJOVEM, cuja experiência suscitou-nos questionamentos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobretudo no que se refere à articulação entre a gestão nacional e local do Programa no contexto da Secretaria Municipal de Educação na cidade de São Luís - MA.

No mestrado continuamos investigando outro programa que envolve formação profissional articulada à escolarização, porém o foco do estudo é a Formação Continuada de Professores que atuam no PROEJA, em um curso técnico para jovens e adultos ofertado por esse Programa, no âmbito do Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Essa investigação nos levou a buscar responder as indagações a seguir:

- Qual a concepção de formação continuada de professores adotada no PROEJA ?
- A formação continuada desenvolvida no PROEJA pelo IFMA se articula com a formação inicial do professor?
- Quais as orientações teóricas e metodológicas que norteiam a formação continuada de professores que atuam no PROEJA?
- Quais as dificuldades encontradas pelos professores do PROEJA no desenvolvimento da sua prática pedagógica?

Então estabelecemos como objetivo geral: analisar a formação continuada dos professores que atuam no PROEJA, em curso técnico do IFMA. E como objetivos específicos:

- Identificar qual a relação entre a formação inicial e continuada dos professores que atuam no PROEJA no contexto do IFMA.
- Analisar a formação continuada ofertada aos professores que atuam no PROEJA e sua articulação com as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores.
- Investigar as orientações teóricas e metodológicas que norteiam a formação continuada oferecida aos professores do PROEJA.

1.1 Percurso Metodológico

Para realização deste trabalho, buscamos fundamentar a pesquisa em alguns aportes teórico-metodológicos considerados suportes para a realização de um estudo sistematizado acerca da pesquisa qualitativa, por proporcionarem uma maior compreensão sobre essa abordagem de pesquisa para o desenvolvimento do trabalho científico.

Essa opção metodológica justifica-se pelo fato de possibilitar-nos um olhar mais próximo da formação continuada do PROEJA como uma categoria de

análise, favorecendo-nos investigar os acontecimentos presentes na referida formação e a maneira como os professores interpretam as suas experiências.

O objeto de estudo pesquisado e analisado é a Formação Continuada de Professores que atuam em um dos cursos técnicos do PROEJA do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus Maracanã, o qual tem dois cursos técnicos: um em Cozinha¹ e outro em Agropecuária. A pesquisa é no âmbito do Curso Técnico em Agropecuária – PROEJA.

Sendo assim, cabe destacarmos a importância da pesquisa bibliográfica dentro desse contexto, uma vez que esta direciona o caminho a seguirmos em direção a uma realização favorável de todo o processo de pesquisa. Portanto, a pesquisa bibliográfica, por meio das fontes teóricas, foi o passo inicial que demos para apreendermos o objeto de estudo, apropriando-nos do referencial teórico que subsidiou a pesquisa e principalmente nos proporcionou um entendimento significativo acerca do objeto. Para tanto, nos apoiamos na literatura que versa sobre o assunto, bem como em documentos oficiais do MEC que tratam do PROEJA: Dentre os autores pesquisados, destacamos: ARROYO (1997); BRASIL (2008); CANDAU (1997); LUDKE e ANDRÉ (1986); LIBÂNEO (2004); NÓVOA (1991); PAIVA (1973); SACRISTÁN (1998); SOARES (2007); TRIVIÑOS (1995); ALVES-MAZZOTTI (2006); PIRES (2010); POUPART (2010).

De acordo com Boccato (2006, p. 266),

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Diante disso, percebemos a importância da pesquisa bibliográfica como sendo o eixo desencadeador para a construção de um percurso metodológico o qual nos propiciou um contato próximo com a literatura que envolve o objeto de estudo, levando-nos a desenvolver uma percepção mais acurada sobre a pesquisa estudada.

¹Tem a proposta de atender às necessidades de qualificação/profissionalização existentes em São Luís e no estado do Maranhão, considerando seu atual momento econômico, e priorizando os aspectos sociais, políticos e culturais de sua população. (IFMA, 2013).

Esta também se deu por meio da pesquisa de natureza documental, que nos possibilitou uma investigação minuciosa e cuidadosa sobre os documentos relacionados ao objeto de estudo em análise, com o objetivo de extrair o máximo possível de informações. Assim, utilizamo-nos de ferramentas apropriadas para a análise, seguindo etapas e procedimentos, organizando informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas, para a elaboração, de sínteses que nos levassem a uma melhor compreensão do objeto, considerando que a pesquisa documental é um aporte teórico metodológico importantíssimo, pois os documentos se apresentam em plena originalidade sem nenhuma intervenção do pesquisador. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas (HELDER, 2006:1-2).

Ademais, buscamos entender o objeto de estudo pautado na pesquisa qualitativa, visto que esta possibilita ao pesquisador: o contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sendo investigada, por meio do trabalho intensivo de campo; a coleta dos dados de caráter descritivo; maior atenção ao processo do que ao produto; perceber o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, o que se torna foco de atenção especial para o pesquisador, de modo que a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Esses aspectos nos fizeram compreender a importância de fundamentar um estudo que tem como eixo norteador a pesquisa qualitativa, a qual, propicia reiteramos, uma relação direta entre o sujeito e o objeto em análise.

Silva e Menezes (2001) acrescentam que a pesquisa de natureza qualitativa considera a relação entre objetividade e subjetividade, utilizando o espaço como fonte para reunir dados com os quais o pesquisador interage. Em conformidade com os autores referidos, Ancizar (2006) ressalta que a objetividade na pesquisa qualitativa constitui-se como processo cognitivo centralizado no objeto, pretendida pelas abordagens empírico – analíticas. Ao contrário, a subjetividade é compreendida pela presença marcante do sujeito na interpretação do objeto. Por isso,

[...] a subjetividade é importante, pois é ela que permite alcançar a objetividade. É a subjetividade que vai permitir graus diferentes de objetividade. [...] a subjetividade na abordagem fenomenológica não é evitada, mas desejada, pois tudo o que é objetivo foi antes subjetivo. (FINI, 1994, p.26).

Ante o exposto, percebemos a importância da relação entre objetividade e subjetividade, o que nos leva a compreender que uma depende diretamente da outra. Além disso, é por meio dessa relação que podemos interpretar de maneira coerente os fenômenos que regem a pesquisa em si, os quais favorecem uma relação recíproca que envolve o sujeito, o objeto e ainda o ambiente, lócus da pesquisa.

Então, seguindo esse caminho de contato próximo do pesquisador com o objeto pesquisado, compreendemos as especificidades que terá o objeto estudado e sua forte afinidade com o contexto mais amplo que o envolve. Dessa forma, sobre a investigação de natureza qualitativa faz-se-à necessário entendermos que,

Neste tipo de investigação, o campo do estudo não é pré-estruturado nem operacionalizado de antemão. O investigador deve submeter às condições particulares do terreno e estar atento a dimensões que se possam revelar importantes. Mesmo que ele deva ser crítico relativamente aos pressupostos teóricos subjacentes à investigação, o quadro de análise do seu estudo não lhe surge de repente, mas vai sendo progressivamente elaborado através de um incessante questionamento dos dados. O esquema de análise efectua-se, no decurso e no final da investigação (POUPART, 1981 apud LESSARD-HÉBERT, GOYETTE, BOUTIN, 1994 p. 99).

Vale salientar que, para Bogdan e Bickelin (1994, p.51), “o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos participantes da pesquisa”. Sendo assim, o diálogo é fundamental no processo da pesquisa, para que haja uma relação harmônica entre os investigadores e os sujeitos pesquisados e assim se consiga uma melhor compreensão e interpretação dos dados coletados.

Logo, desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa nos leva a assumir uma postura de não neutralidade quanto ao objeto pesquisado, o que nos remete a acreditarmos que, quanto maior for o contato direto do (a) pesquisador (a) com o contexto pesquisado, maiores serão os resultados a serem obtidos pela pesquisa.

Já no que se refere ao Estudo de Caso, como base também para o processo de investigação científica, é interessante citarmos Triviños (1995, p. 133), quando este afirma que o Estudo de Caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. Portanto, cabe ao pesquisador analisar o objeto de maneira profunda, para chegar à essência deste e assim

conseguir um entendimento conciso acerca dele. Sobre isso, o estudo de caso explicitado neste estudo é de categoria “casos únicos” porque “são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa, ou um evento” (ALVES-MAZZOTTI, 2006 p.640).

Adotando essa mesma compreensão, Ludke e André (1986) acrescentam que o estudo de caso se preocupa com um único caso e deve ser sobreposto quando o pesquisador tiver um interesse em pesquisar uma situação singular, particular, uma vez que propicia uma melhor apreensão do objeto pesquisado, por garantir ao pesquisador a possibilidade de voltar o seu olhar com mais veemência para o objeto investigado e assim obter um resultado mais eficaz e seguro sobre a pesquisa.

Em relação ao desenvolvimento da amostragem (estrutura fechada e convencional), para o processo de investigação científica é interessante compreendermos que esse aporte metodológico proporciona ao pesquisador analisar o objeto de pesquisa por extrair uma parte de um todo mais amplo. Isso implica um procedimento de análise com mais eficácia, visto que o pesquisador tem uma preocupação com o objeto em estudo por simplesmente ser único e com isso garantir um resultado confiável.

Nessa perspectiva, Pires (2010, p.154) ressalta:

[...] No sentido estrito ou operacional, ela designa exclusivamente o resultado de um procedimento visando extrair uma parte de um todo bem determinado; no sentido amplo, ela designa o resultado de qualquer operação visando constituir o corpus empírico de uma pesquisa.

Como podemos observar, a amostragem (estrutura fechada e convencional) tem um papel significativo para a análise do objeto investigado porque direciona o pesquisador a retirar de uma população ampla uma amostra e assim fazer com que ele tenha domínio e segurança para desenvolver toda a investigação. Neste caso específico, a amostra foi representada por 2 (duas) Coordenadoras e 10 (dez) professores(as) que atuam no PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão no Curso Técnico de Agropecuária, no que tange à existência ou não de um processo de formação continuada a esses profissionais. Esses sujeitos totalizam um universo de 12 (doze) participantes envolvidos no processo da pesquisa.

O Quadro 1, a seguir, apresenta algumas características dos (as) professores (as) e coordenadores (as) da pesquisa

Quadro 1- Características dos (as) Coordenadores (as) e Professores (as) da pesquisa

Participantes	Formação Inicial	Função	Disciplina que Ministra	Tempo de Serviço
Cecília	Licenciatura em Pedagogia	Coordenadora Pedagógica	-	5 anos
Amanda	Licenciatura em Pedagogia	Coordenadora Pedagógica	-	5 anos
Ronald	Engenheiro Agrônomo	Professor e Coordenador do curso	FORAGEM	4 anos e 7 meses
Jéssica	Engenheira Agrônoma	Professora	Agricultura Geral	4 anos
Juliana	Licenciatura em Biologia	Professora	Biologia	8 anos
Felipe	Licenciado em Química	Professor	Química	3 anos
Vitória	Engenheira Agrônoma	Professora	Cultura Anuais	9 anos
João	Licenciado em Matemática	Professor	Matemática	32 anos

Patrícia	Engenharia de Alimentos	Professora	Irrigação	9 anos
Pedro	Médico Veterinário	Professor	P. Animais/ Piscicultura	Menos de 1 ano
Lucas	Engenheiro Agrônomo	Professor	Jardinagem e Paisagismo	4 anos
Bianca	Engenheira Agrônoma	Professora	Zootecnia Geral	5 anos

Fonte: Pesquisa Empírica

Nesse quadro podemos observar algumas características dos sujeitos pesquisados para o melhor embasamento da pesquisa.

Para a pesquisa de campo, foi primordial a coleta de dados bem organizada, para que obtivéssemos dados relativos à pesquisa, por meio de uma análise aprofundada e sistemática dos dados coletados. Para isso, dispusemos de instrumentos investigativos que nos propiciaram um melhor aprimoramento dos dados. A exemplo, a entrevista semiestruturada, no intuito de garantir respostas a indagações e inquietações que perpassam por todo o processo de análise do pesquisador em relação ao sujeito pesquisado. Logo,

[...] as entrevistas constituem uma porta de acesso às realidades sociais, apostando na capacidade de entrar em relação com as outras. Do outro lado, essas realidades sociais não se deixam facilmente apreender, sendo transmitidas através do jogo de questões das interações sociais que a relação de entrevista necessariamente implica, assim como do jogo complexo das múltiplas interpretações produzidas pelos discursos. (POUPART, 2010, p.215).

De acordo com esse pensamento, foi importante a utilização de um instrumento que propiciasse uma relação de confiança e credibilidade tanto do pesquisador quanto do sujeito pesquisado, pois esse fator foi fundamental para o processo, além de abstrair do objeto em análise o máximo possível de informação, garantindo assim um suporte importante para a compreensão dos dados coletados.

Sobre as entrevistas, Manzini (1990, p.154) explicita:

A entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.

Assim, optamos pela entrevista semiestruturada, por acreditarmos que esta nos possibilita apreendermos melhor a formação continuada de professores que atuam no PROEJA e o aprimoramento da prática educativa por meio dessa formação. O roteiro da entrevista foi organizado de forma que conseguíssemos recolher dados que garantissem uma compreensão do fenômeno pesquisado e respondessem com clareza as inquietações da pesquisa.

Continuando esse percurso, chegamos a um dos processos metodológicos primordiais, que é a análise e interpretação dos dados. De posse dos dados, fizemos um estudo profundo sobre as informações coletadas, transcrevemos e analisamos os dados de acordo com os autores trabalhados, buscando desvendar nas falas dos sujeitos pesquisados a proposta de formação continuada, de que forma acontece essa formação e se esta responde às necessidades e anseios desse público-alvo e dos próprios profissionais envolvidos nesse contexto.

1.2 Estrutura da dissertação

A dissertação está organizada da seguinte forma: Na introdução explicitamos os objetivos da pesquisa e, em seguida, abordamos as questões norteadoras e por fim a trajetória teórico-metodológica na qual descrevemos o percurso da pesquisa.

No segundo capítulo, denominado Formação de Professores no Brasil: revisitando a trajetória histórica para entender a formação continuada, fazemos um resgate histórico, para compreendermos cada momento e as contribuições que essa formação tem possibilitado para à educação como um todo.

No terceiro capítulo, discutimos os caminhos percorridos pela EJA, perpassando por todos os períodos históricos até a conjuntura atual, apontando dessa forma os aspectos relevantes que essa modalidade de ensino tem proporcionado para os jovens e adultos na sociedade brasileira, situando o PROEJA como um programa de uma política pública.

No quarto capítulo da pesquisa, abordamos o contexto em que emerge o PROEJA, seus fundamentos, concepção e princípios. Discutimos também a

organização desse programa, de acordo com a proposta pedagógica do IFMA – São Luís Campus Maracanã. Por fim, discutimos as percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa sobre a concepção de formação continuada presente no PROEJA do IFMA, Campus Maracanã, por meio das impressões deixadas pelas entrevistas realizadas no percurso da pesquisa.

No quinto capítulo, constam as considerações finais, não com o intuito de apresentar um resultado final, mas, sobretudo, de buscar novas inquietações acerca da pesquisa, que nunca deve ser considerada como produto final e sim um produto a ser pesquisado continuamente. Desse modo, fazemos uma retomada dos objetivos preconizados na pesquisa, a fim de percebermos se as inquietações referentes ao objeto pesquisado foram respondidas e se os objetivos foram alcançados.

CAPÍTULO II

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: revisitando a trajetória histórica para entender a formação continuada

Neste capítulo revisitaremos a trajetória histórica da formação de professores no Brasil, no intuito de entender a formação continuada, partindo desse contexto e de um recorte histórico a partir década de 1970 até aos dias atuais. É importante compreendermos sua importância política, social e cultural em cada período histórico, além da contribuição que tem dado no sentido de preparar profissionais para “abraçar” sua ação docente orientada por políticas educacionais. No entanto, para adentrarmos no estudo sobre a formação continuada de professores, faz-se necessário compreendermos também a formação inicial, pois esta representa a base em que se deve pensar a formação continuada. Logo, fizemos uma análise, a partir da década de 1970, devido à forte discussão a respeito da reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, como também à questão referente ao surgimento da dimensão técnica na ação pedagógica, aspectos preponderantes para a nossa compreensão.

Para isso, nos fundamentamos nas leis educacionais brasileiras que garantem e regem a formação de professores, nas agências formadoras, nos perfis de profissionais formados segundo o contexto político, social e econômico de cada período histórico e nos estudos de alguns autores que abordam essa temática, como: MAUES (2003); Libâneo (1985, 2003); Giroux (1997); Saviani (2000); (Falcão Filho, 1997); Imbernón (2011); Schon (1999; 2000); Alarcão (2003) e Gómez (1992) dentre outros.

2.1 A formação de professores e seu contexto histórico no Brasil a partir da década de 1970 aos dias atuais

A formação de professores tem ganho espaço significativo nas ações históricas, políticas e sociais do contexto brasileiro desde os anos de 1970, passando pelos anos de 1990, chegando aos dias atuais. Esse percurso histórico é marcado por encontros e desencontros acerca do que realmente deveria sustentar

uma concepção de formação de professores, nos possibilitando compreender com mais precisão essa formação docente, pois esta se encontrava no contexto das políticas educacionais, que a partir da década de 70,denotaram com mais precisão uma possibilidade de melhores condições para essa formação.Contudo, no decorrer do processo, submergiram, ficando a educação e a formação profissional docente sem uma perspectiva de desenvolvimento social.

Sabemos que as questões educacionais, assim como a escola, passaram por várias reformulações em sua estrutura pedagógica e política. Esse fato se deu devido às constantes transformações econômicas, políticas e sociais nos diversos setores da sociedade a partir da década de 1970. Então, como a educação é considerada um forte aspecto social, não ficou à margem dessas transformações, passando a ser alvo de críticas acerca de seu papel e função dentro do contexto de tais mudanças.

Os aspectos preponderantes dessas transformações apontam: a emergência e o advento da economia, a reestruturação produtiva, as ideias neoliberais e a introdução de novas tecnologias, fatores significantes na alteração do modo de organização econômica, política e social de toda a sociedade. Além disso, começaram a exigir um novo perfil de trabalhador que estivesse apto às exigências do mercado, pautado em uma formação baseada na flexibilidade, eficiência e polivalência adequada para esse novo contexto histórico.

Com isso, a educação passou a ser pensada de acordo com a política neoliberal, pelo fato de desempenhar um papel fundamental na construção dessa hegemonia, por atrelar a educação aos interesses neoliberais de preparação para o mercado de trabalho, sendo utilizada como veículo de transmissão dos ideais liberais (NETO e MACIEL 2004). Conseqüentemente, a escola e os professores se adaptaram a essa nova realidade, mas, com o passar dos tempos, estes não mais atendiam essa concepção de educação exigida pela política neoliberal, passando a ser alvos de críticas e considerados culpados pelo fracasso escolar.

Várias críticas foram direcionadas ao campo educacional e, em especial, à formação de professores. Segundo MAUES (2003), estas destacavam que a formação era vista como teórica porquanto desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade. Essa visão crítica se deu exatamente por conta das determinações dos organismos internacionais, como, por

exemplo, o Banco Mundial², a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que apontam como caminho uma reforma no sistema educacional, com vista a preparar os discentes para enfrentarem um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e excludente. Sendo assim, o Banco Mundial vê a educação como produtiva, e, conforme esse entendimento, a escola precisa, ser bem gerenciada administrativamente, tanto em relação aos conteúdos quanto a formação de professores.

Nesse contexto observamos a presença marcante da luta dos educadores, no sentido de buscar alternativas para intervir nas políticas de reformulações dos cursos de formação de professores. O Comitê Nacional pela Reformulação dos cursos de Formação de Educadores, posteriormente Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação (ANFOPE), adotou um papel importante na reformulação de ideias acerca da formação de professores, ainda que impregnada pelo pensamento tecnicista, compreendendo a formação de professores como mera capacitação para a transmissão de conteúdos e considerando o profissional como técnico em educação.

Sobre o modelo tecnicista, Libâneo (1994) destaca: é uma metodologia instrumental centrada em métodos que trazem para o ensino a aplicação de tecnologias. Assim, o campo da educação se viu marcado pela valorização do esforço e da recompensa como chaves para a aprendizagem.

Libâneo (1985), por sua vez, acrescenta que o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações. O professor é apenas um elo de união entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto. Dessa maneira, a tendência tecnicista caracterizava-se por uma organização racional e mecânica, alicerçada pela eficiência e produtividade como afirmam Behrens (2005) e Libâneo (1994).

Giroux (1997) ressalta que o professor tem a função de conduzir programas curriculares e defende a ideia de que o trabalho docente é trabalho

² O Banco Mundial apresenta-se como um forte parceiro do Brasil, com propostas de intervenção na redução da pobreza e na promoção do crescimento sustentável, através da melhoria da qualidade do ensino brasileiro, dando ênfase no aumento de oportunidades de aprendizagem para a classe menos abastada da sociedade. (BANCO MUNDIAL, 2001).

intelectual. Nesse sentido, este autor se contrapõe à concepção de ensino-aprendizagem baseada no modelo tecnicista.

Outro ponto que cabe destaque no centro dessa discussão refere-se ao curso de Pedagogia que, desde o seu surgimento até os dias atuais, tem passado por reformulações, apresentando-se como um aspecto fundamental para o contexto educacional brasileiro e principalmente para a Formação de Professores. O curso de Pedagogia surgiu em 1939, elencado pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e legitimado pelo Decreto nº 1.190/39.

Com a implantação do Decreto nº 1.190/39, esse curso apresentava um currículo pleno, fechado, o que acabou gerando problemas em sua estrutura didático-pedagógica, pois o seu currículo formava o bacharel em Pedagogia, compreendido como técnico em educação que, ao cursar Didática Geral e Especial, licenciava-se como professor. Essa estrutura organizacional prevaleceu até a aprovação da primeira LDB, a Lei nº 4.024³, de 20 de dezembro de 1961 (SAVIANI, 2008).

Conforme Saviani (2008, p.42), uma nova regulamentação do curso de Pedagogia decorreu do Parecer nº 251, de autoria do conselheiro Valnir Chagas, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, em 1962. O texto tece considerações sobre a indefinição do curso, refere-se à controvérsia relativa à sua manutenção ou extinção e lembra que a tendência que se esboça no horizonte é a da Formação dos Professores primários em nível superior e a “formação de especialistas em educação em nível de pós-graduação”, hipótese que se concretizada levaria à extinção do referido curso.

Após 1964, modernizou-se todo o processo de ensino. Os conteúdos curriculares abordavam os aspectos internos das instituições, dando proeminência ao planejamento, controle e à supervisão das atividades, recursos audiovisuais, treinamento de professores, tendo em vista a formação para o trabalho, contribuindo de certa forma com o desenvolvimento econômico do país. Em 1968, foi colocada em vigor a lei da reforma universitária (Lei nº 5.540/68), que ensaiou uma nova regulamentação do curso de Pedagogia, ancorada no Parecer nº 252/69 do CFE, ainda de autoria de Valnir Chagas, do qual resultou a Resolução CFE nº 2/69, com a

³ Esta Lei estabelecia a flexibilidade do currículo, conforme o seguinte artigo: Art.12 Os sistemas de ensino atenderão a variedade dos cursos, a flexibilidade dos currículos e a articulação dos diversos graus e ramos (BRASIL, 1961).

ementa que fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização desse curso. (SAVIANI, 2008).

Outra questão referente ao Parecer n. 252/69 é a dificuldade técnica relativa à formação do pedagogo como professor de ensino primário sem uma adequada complementação metodológica e prática de ensino. Todavia, se houvesse a necessidade de se provar no currículo a respectiva capacitação metodológica e prática de ensino, o curso poderia habilitar para o ensino nos primeiros anos de escolarização.

Observamos, que vários foram os aspectos históricos que envolveram o curso de Pedagogia principalmente em relação à trajetória de obstáculos pertinentes à sua identidade. O principal aspecto diz respeito à definição dos cursos: bacharéis ou licenciaturas, pois a área de atuação dos acadêmicos era a docência, considerada importante na construção de uma realidade educacional ancorada numa formação pautada em leis, princípios e regulamentações que garantissem assim um melhor desenvolvimento da sua prática educativa.

Tal fato, sobretudo nos anos de 1970, deu início a um processo de organização que teve como finalidade intervir nas políticas dos cursos de formação de professores, devido à centralização das decisões no CFE, sem a participação mínima da sociedade em tais decisões. Isso levou à realização do I Seminário de Educação Brasileira em 1978, na Universidade de Campinas, o qual foi o marco na organização de uma reação contra o que estava pré-estabelecido pelos órgãos educacionais. Foi através desse Seminário que foi dada ênfase à questão pedagógica em nível superior, defendendo ainda a continuidade da existência do curso de Pedagogia como importante formação acadêmica.

Mas foi com a promulgação da Lei nº 5.692/71, ainda no contexto do regime militar, que se estabeleceu uma reformulação no ensino de 1º e 2º graus, acontecimento que repercutiu diretamente nas questões referentes à formação de professores. É interessante ainda ressaltarmos dois pontos fundamentais assegurados por essa Lei, que são: a extensão da escolaridade obrigatória, compreendendo agora todo o denominado ensino de 1º grau, ligação do ensino primário com o ginásio e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau.

A Lei nº 5.692/71 apresenta como objetivo geral fixado em seu artigo 1º o seguinte:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971, p.1)

Esse artigo nos remete a pensar sobre a importância de três aspectos primordiais expressos nessa Lei. O primeiro diz respeito à potencialidade do educando em desenvolver suas ações como meio de sua autorrealização pessoal; a outra aborda a natureza individual e social no que se refere a sua qualificação e, conseqüentemente, inserção no mercado de trabalho e, por último, a preparação de um ser social consciente.

Outro ponto que cabe destaque no contexto dessa Lei está na estrutura do ensino, que, de acordo com Romanelli (2007), ocorreu uma ampliação da obrigatoriedade escolar para 8 anos, ou seja, para a faixa etária que vai dos 7 aos 14 anos.

Essa Lei adotou, pela primeira vez, um esquema integrado, flexível e progressivo de formação de professores. Assim, o artigo 29 estabelecia: “a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educandos”. (BRASIL, 1971 p.4).

Como podemos observar, o processo de formação de professores e especialistas acontecerá de forma progressiva, para que ocorra uma elevação no nível de escolaridade e de qualificação, ainda que as realidades socioculturais sejam diferenciadas, mas que se consiga alcançar uma formação adequada capaz de atender às necessidades do campo educacional.

Contudo, no que concerne à formação de professores de 1º e 2º Graus, a mesma Lei, em seu artigo 30 estabelece:

Art.30- Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) No ensino de 1º grau, de 1ª a 4ª séries, habilitações específicas de 2º grau;
- b) No ensino de 1º grau, de 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;

c) Em todo ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena; (BRASIL, 1971, p.4).

É percebida no referido artigo a desvalorização por parte dos órgãos públicos educacionais em relação à formação de professores. Considerando que evidenciamos a falta de uma sólida formação e uma estrutura didático - pedagógica fragmentada, que certamente não propicia um exercício docente adequado para atender às reais necessidades do campo educacional.

No final da década de 1970, a educação brasileira se aproxima mais efetivamente das matrizes teóricas do pensamento marxista, corrente política que se contrapõe ao pensamento ditatorial imposto pelos militares à sociedade. O pensamento marxista teve um papel fundamental nesse contexto, por possibilitar outra visão sobre as relações sociais como um todo, mostrando-nos o papel reprodutor em relação à ideologia da classe dominante, reforçando a desigualdade social. Sobre isso, Saviani (1989, p. 29) ressalta:

Todas as sociedades se estruturam como um sistema de relações de forças materiais entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação, erige-se um sistema de relações de força simbólica, cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material [...].

A escola, nesse contexto, assume o papel de transmissora da ideologia dominante imposta pelo regime militar, utilizando em algumas situações a violência simbólica no processo de disseminação do pensamento considerado hegemônico como sendo o apropriado à sociedade. É uma visão de mundo de um grupo esmagando a consciência política, crítica e até os valores da classe oposta. Sendo assim, Bourdieu e Passeron (1975 p.19) acrescentam:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força, que estão na base da sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.

Conforme Althusser (1976), a instituição escolar se constitui um aparelho ideológico do Estado ao transmitir uma representação necessária à sociedade, garantindo a reprodução das relações de classe, de poder, segundo os interesses da classe dominante. Logo, fica evidente o papel conservador e reprodutor que a

escola desenvolve sobre a sociedade, deixando de lado a sua capacidade de transformação social.

Dessa forma, compreendemos a necessidade de se repensar o contexto educacional, ou seja, o verdadeiro papel da escola, no sentido de garantir à sociedade uma educação que propicie as oportunidades igualitárias a todos sem defender uma concepção ideológica como legítima.

É nesse sentido que Saviani (2000) propõe a formação de professores baseada por uma reflexão sistemática, em que a escola tenha função de socializar os conteúdos construídos ao longo do tempo pela humanidade, visando a preparar o corpo discente para a participação ativa na democratização da sociedade. Partindo dessa premissa, o professor torna-se mediador competente no direcionamento do processo ensino - aprendizagem sendo um direcionador desse processo e corresponsável pela a efetivação de uma verdadeira democratização.

Em síntese, percebemos que no período da década de 1970 a educação foi pautada em uma pedagogia de cunho tecnicista, e os professores desempenhavam apenas um papel secundário; suas ideias, opiniões pessoais e as suas concepções não tinham nenhuma importância para o contexto educacional nem validade diante do paradigma dominante; agiam como meros executores. O professor era considerado apenas um técnico que executava as atividades segundo os ideais de uma classe dominante que regia o contexto político, social e econômico do país.

Já a década de 1980 representa um momento histórico de enfraquecimento do regime militar e da negação da tendência tecnicista vigente na educação nos anos de 1970. A formação e a prática de educadores naquele período histórico eram orientadas para ações técnico-operacionais (Falcão Filho, 1997), inspirados nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade.

Ainda no contexto da década de 80, cabe destacarmos o processo de redemocratização da vida social, principalmente no que diz respeito ao campo educacional, em que a luta de movimentos sindicais levou os profissionais da educação a se organizarem e a buscarem um verdadeiro significado social e político da educação, colocando em discussão os modelos dominantes vigentes. Tais movimentos foram contemplados na incorporação de princípios de valorização do magistério pela Constituição Brasileira de 1988, embora as aspirações dos docentes

fossem de maior alcance em relação aos apresentados pela referida Constituição (OLIVEIRA, 2010).

De todo modo, o processo de redemocratização da sociedade nesse contexto trouxe importantes contribuições para o campo educacional, sobretudo no que concerne às reformulações curriculares. O conteúdo ministrado passou a ter um caráter diferente, político; não era voltado apenas para a técnica, ou seja, a escola passou a apresentar uma função política, buscando assim uma nova perspectiva de educação.

No âmbito da formação de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, ocorreram algumas reformulações consideradas fundamentais no interior dos cursos de Pedagogia, assim como a formação de especialista, assunto esse discutido desde os anos de 1970.

Houve nesse período a implantação da Lei nº 7.044/82, que tinha como proposta a “preparação para o trabalho”, substituindo, assim, a “qualificação para o trabalho” assegurada pela Lei nº 5.692/71. O ensino de 2º grau desobrigou-se da profissionalização obrigatória, ficando sem características próprias, o que ocasionou o reconhecimento público do desgaste da política educacional apresentada pela ditadura militar e a demonstração de que as ações e os planos tecnocráticos haviam desencadeado um distanciamento cada vez maior entre o governo e a sociedade. A partir de então, novos rumos foram tomados em prol de um melhor desenvolvimento da educação brasileira e conseqüentemente da formação de professores, aspecto esse primordial para essa discussão.

Entretanto, foi com a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE)⁴, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições da Educação Superior (ANDES), que a formação de professores teve seu papel redefinido, pois esses movimentos, desde sua origem, vêm focalizando uma melhor qualificação, e profissionalização da carreira do magistério. Foram movimentos considerados primordiais na construção de um ambiente de discussão teórica e de mobilização política, com a finalidade de levar os profissionais da

⁴De acordo Libâneo (2003 p.276), “o papel da ANFOPE, ao lado de outras entidades, como Fórum em Defesa da Formação de Professores, é o de lutar pela valorização dos profissionais do ensino, debatendo e propondo alternativas a essa questão fundamental e à consecução da desejada qualidade da educação básica e superior”.

educação a uma participação mais direta de todas as questões que envolviam o campo educacional.

Desde então, a ANFOPE vem exercendo uma função fundamental em prol de uma política de formação de professores que atenda às novas perspectivas da sociedade em transformação, realizando diversos encontros ao longo dos anos, visando, além de mobilizar os educadores, acompanhar, sistematizar, promover e articular esforços pela reformulação dos cursos de formação de professores; tudo isso sem comprometer sua autonomia frente aos órgãos oficiais. O trabalho da ANFOPE, ao longo de sua trajetória, foi se desenvolvendo não apenas no sentido de buscar a articulação e a sistematização de propostas para a formação do profissional do magistério, como também para a construção de uma Lei de Diretrizes e Bases que abrigasse as demandas e os anseios dos setores sociais.

Outra questão importante é a crítica feita por essa associação ao tradicionalismo impregnado na formação de professores, que coloca de lado os avanços que a educação e a formação dos profissionais da educação conquistaram e propõe um novo paradigma curricular centrado nas abordagens das competências. Isso nos remete a pensarmos essas competências fazendo uma ponte com o modelo tecnicista dos anos de 1970, mas somente revestido por uma nova nomenclatura.

Para a ANFOPE, a formação inicial e continuada de professores, respaldada em uma concepção que focaliza o saber fazer, é concebida como um mecanismo de combate a toda a problemática por que passava o ensino. Portanto, é considerada primordial na promoção de padrões de qualidade, desejados pela educação, por proporcionar a construção de uma formação baseada no conhecimento teórico-prático, o que é imperioso para o mundo contemporâneo, contudo sem que haja dicotomia entre esses saberes.

Ainda de acordo com ANFOPE, a formação de professores é compreendida como,

[...] um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, e esta, por sua vez, está intimamente vinculada com o futuro do nosso povo e com a formação das crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e de relevância social serão cada vez mais remotas, caso não se consiga reverter o rumo das políticas educacionais implementadas. (OLIVEIRA 2010, p.33)

Ante o exposto, observamos claramente a importância dada à formação de professores, pois a qualidade da educação está relacionada diretamente com a formação profissional, uma vez que o futuro da educação e, conseqüentemente, da aprendizagem do aluno depende da adequada capacitação e atuação prática educativa desse docente.

A ANFOPE defende também o debate de uma política global de formação de professores, considerando como primordiais a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada. Desse modo, o documento do X Encontro Nacional, ocorrido em 2000, reafirma o Princípio Básico para os cursos de formação dos profissionais da educação, a saber:

A formação para a vida humana, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; a docência como base da formação; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica, a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação; o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional. (ANFOPE, 2000: 37),

Esse conjunto de aspectos já expressos permeia a visão da ANFOPE acerca da formação de professores, garante um olhar mais humano, valorização e respeito, os quais devem ser assegurados por políticas educacionais que visem a uma sólida e qualificada formação, além de um pleno reconhecimento da importância dessa formação para a educação, principalmente no que se refere ao papel que o professor desempenha na construção social e cultural de cada cidadão.

Nesse contexto, podemos citar ainda a realização de cinco importantes conferências brasileiras de educação entre os anos de 1980 a 1988, além de encontros regionais por todo o país. Essas mobilizações eram realizadas em prol de uma discussão sobre a preparação profissional do educador, e o próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC) promoveu várias iniciativas com vistas a subsidiar uma nova reformulação para as questões referentes à formação de professores. Tal fato deu início à realização de diversos estudos e pesquisas sobre a formação docente, principalmente no que tange à teoria e à prática; ao papel da educação; à relação entre a competência técnica e compromisso político, como também à

organização dos conhecimentos acadêmicos a serem trabalhados no contexto de sala de aula.

Com efeito, a década de 1990, constituiu-se um marco na educação, pois deu-se prioridade, no campo das políticas educacionais, como estratégia para resgatar os problemas político, social e econômico que o país vivenciou durante os anos de 1970 com o regime militar, a uma nova reconstrução nacional. Cabe destacarmos, porém, que durante e no final dessa década ocorreu a reafirmação da política neoliberal, principalmente nos países da América Latina em que essa ideologia se tornou mais forte. Com isso, a ênfase dada à educação pautava-se na melhoria da qualidade e na profissionalização do magistério como primordiais para esse momento histórico.

Outro ponto que cabe ser ressaltado no contexto da década de 90 diz respeito à formação docente que passou por mudanças importantíssimas, tendo em vista que o professor teve que construir habilidades e competências em si para que estivesse preparado para desenvolver sua prática de acordo com a ideologia capitalista. Para isso, não caberia ao professor somente a função de conhecer a linguagem acadêmica, mas saber de maneira dinâmica, transmitir esse conhecimento através de novas formas de trabalho assegurado pelo sistema produtivo.

Sendo pois um período de desenvolvimento de políticas de cunho neoliberal, deu-se ênfase à competência como sendo uma categoria que estava fortemente relacionada com as questões atinentes ao mundo do trabalho e às novas formas de produção, levando a formação docente a não desconsiderar o caráter ideológico de tais políticas na introdução da formação por competência na educação brasileira. Então, diversos conceitos sobre competência foram desencadeados, possibilitando assim uma melhor compreensão, uma vez que esses conceitos não estão somente relacionados às questões do conhecimento, mas também, e principalmente à forma como são empregados, associados e mobilizados pelo profissional.

Conforme Roldão (2003), a competência surge diante de uma situação em que o sujeito é capaz de mobilizar de forma adequada diferentes conhecimentos prévios, selecionando-os e integrando-os de acordo com a situação em questão.

Para Perrenoud (1999), a competência é compreendida como sendo a capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada

em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. É um saber em uso que exige integração e mobilização de conhecimentos, processos e predisposições que, ao se incorporarem uns nos outros, vão permitir ao sujeito fazer, pensar e apreciar (ROLDÃO, 2002). Assim, constitui-se uma capacidade de mobilização de recursos intelectuais, com vista à resolução com pertinência e eficácia de uma série de situações (GENTILLE & BENCINI, 2000).

Já Kuenzer (1999, p. 7) analisa essa categoria expressando que

Trabalhar por competência exige a redefinição do modelo pedagógico repensando os problemas de transição dos conhecimentos e de aprendizagem a fim de conciliar racionalidade pedagógica e racionalidade econômica.

A autora nos alerta também sobre um forte cuidado que devemos ter em relação ao conceito de competência, que é colocado pelas novas exigências do mundo capitalista (Kuenzer, 1999). Tal conceito atribui um significado diretamente relacionado aos resultados imediatos que o processo produtivo impõe às questões econômicas e que acaba influenciando o sistema educacional de ensino, levando a educação a se orientar por uma concepção de mundo produtivo, tendo em vista apenas a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, deixando de lado a formação humana, aspecto fundamental para o desenvolvimento da cidadania.

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores para a Educação Básica materializam a competência do ponto de vista da organização institucional e da estrutura curricular de cada estabelecimento escolar. Conforme o Conselho Nacional de Educação, a competência é considerada uma “concepção nuclear na orientação do curso” (CNE, 2002 p.02), isto é, congregada na construção do novo perfil profissional, com o objetivo de adequar a formação docente aos princípios, fundamentos e procedimentos defendidos pelas leis em prol da educação básica.

Outra questão relevante nesse contexto da década de 1990 se refere ao aspecto da reflexão como preponderante para um melhor aprimoramento da prática e conseqüentemente para a formação dos professores, e, a esse respeito, faz-se necessário citarmos os estudos de Schon (1999; 2000), Alarcão (2003) e Gómez (1992) pioneiros nesse estudo. Para esses estudiosos, ao pensar a reflexão como aspecto importante para o processo educacional, assim como para a prática docente, é interessante destacarmos quatro conceitos e/ou movimentos básicos que

envolvem todo esse estudo: o conhecimento na ação; a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação e a reflexão para a ação. Partindo dessa compreensão é que se entende a ação como toda atividade profissional desempenhada pelo professor.

O conhecimento na ação refere-se ao conjunto de informações interiorizadas (conceitos, teorias, crenças, valores, procedimentos), adquiridas por meio da experiência e da atividade intelectual, mobilizadas de maneira inconsciente e técnica no exercício profissional diário do professor.

Quanto à reflexão na ação, é realizada durante a ação pedagógica sobre o saber que está subentendido na ação. Considerada uma ferramenta importante de aprendizagem do professor, principalmente devido ao contato com a realidade prática que ele desenvolve, que o faz adquirir e construir, através de novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto às dificuldades impostas pela complexidade da interação com a prática.

A reflexão sobre a ação é aquela realizada após a ação pedagógica sobre a ação praticada e o conhecimento que está implícito nessa ação.

Por fim, a reflexão para a ação é a realizada antes da ação pedagógica; ocorre através do processo de tomada de decisões, no período do planejamento da ação que será colocada em prática. Todavia, a reflexão realizada sobre a ação e para a ação é de fundamental valor, pois pode ser utilizada como estratégia para potencializar a reflexão na ação.

Salientamos que, a atitude reflexiva não espera do professor somente o saber fazer, mas, além disso, que saiba de maneira consciente explicar o desenvolvimento de sua prática e de suas decisões tomadas e que ainda tenha a capacidade de perceber se suas decisões são adequadas para favorecer o processo de aprendizagem do aluno, pois, conforme Perrenoud (2002), instruir é, antes de tudo, atuar na urgência e deliberar na incerteza.

Como podemos observar, o processo reflexivo terá como aspecto fundamental a prática do professor, que não poderá estar dissociada das bases epistemológicas e teóricas, as quais se constituem uma alternativa primordial para o desenvolvimento intelectual do docente. Portanto, entendemos que não cabe ao docente somente o saber fazer; só isto apenas não é suficiente, pois acabaria restringindo a sua ação prática. Logo, é necessário considerar o conhecimento científico e teórico como importantes, tanto para o momento de análise como também para a mudança da prática docente.

Convém lembrarmos que a Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia foi um marco na elaboração e execução de políticas educacionais direcionadas prioritariamente à educação básica e à formação docente como tentativa de corrigir a ineficácia do sistema educacional mundial. Uma dessas reformas para o Ensino, específica da realidade brasileira, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), que destaca um capítulo próprio à formação de professores. A LDBEN nº 9.394/96, representada pelos seus artigos 61 a 67, institui as finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da educação, como também os níveis de formação para a educação básica e superior (BRASIL, 1996), quais sejam:

Art.61- Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efeito exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I-professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinamentos fundamental e médio;

II- trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III- trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (BRASIL, 1996 p.139).

O referido artigo faz uma ressalva à necessidade de uma formação acadêmica para que os profissionais da educação possam desempenhar sua função docente.

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Percebemos que o dispositivo legal sustenta ainda mais a necessidade da formação acadêmica para os profissionais da educação, formação esta que deve ser embasada para uma plena qualidade do exercício profissional dessa carreira. Contudo, ao serem criados os Institutos Superiores de Educação (IESs), essa qualidade é posta em questão, tendo em vista que a formação oferecida por essas instituições de ensino são fragmentadas, com o mínimo de tempo possível, gerando uma concepção equivocada da própria Lei.

Sobre os Institutos de Educação Superiores a LDBN nº 9.394/96, no art.63 dispõe:

Art.63 – Os institutos superiores de educação manterão:

- I- cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior,destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.(BRASIL, 1996 p.142).

A respeito deste artigo, Saviani (2008) destaca que os institutos superiores de educação surgem como instituições de ensino em nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação fragmentada, aligeirada, barata, por meio de cursos de curta duração. Em conformidade com o autor, percebemos que há uma desvalorização da base comum nacional (LDBN), uma vez que não é assegurada aos alunos uma formação baseada na qualidade, no compromisso e na responsabilidade.

Silva (1998) ratifica que a universidade, por apresentar um caráter de instituição pluridisciplinar, responsável pela produção e divulgação do saber, não pode deixar de lado o compromisso de continuar sendo a principal agência formadora de recursos humanos para a educação.

Logo, é preciso ter muito cuidado para que os Institutos de Educação Superior não extrapolem a responsabilidade das universidades, superando seus desígnios e funções, principalmente devido à expansão desenfreada das IESs e também pelo fato de algumas dessas instituições serem de natureza privada, sem o mínimo compromisso com a formação em quaisquer dos níveis e modalidades.

O artigo 64 da Lei nº 9.394/96 dispõe sobre a formação de administradores, planejadores, inspetores, supervisores e orientadores, a qual deverá se dar em curso de graduação (pedagogia) ou em nível de pós-graduação, a saber:

Art.64- A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996 p.144).

Observamos a importância da exigência do curso de graduação em Pedagogia ou em curso de pós-graduação em educação aos profissionais expressos por esse dispositivo legal. Já o artigo 65, por sua vez, institui a prática de ensino: Art.65 – “A formação docente exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

Sobre essa questão é interessante expressarmos que, ao estabelecer essa carga horária, as leis possibilitou aos cursos de licenciatura que garantissem aos alunos a apropriação do saber por meio do contato direto com a realidade das escolas de ensino fundamental e médio em um espaço de tempo maior do que já se encontrava estabelecido pela matriz curricular anterior à LDB. Dessa forma, o aluno teria já no penúltimo ano do curso o contato direto com a prática ao invés de isso acontecer somente no último ano, possibilitando um momento de integração maior entre a teoria e a prática pelo mesmo, que muitas das vezes tem esse contato quando já está praticamente deixando a academia.

O artigo 66 da LDB nº 9.394/96, dá ênfase à formação de professores para o ensino superior, estabelecendo o seguinte:

Art.66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo Único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996 p 146).

Dando continuidade à análise dos artigos da Lei nº 9.394/96, referentes à formação de professores e dos profissionais da educação, apresentamos ainda o dispositivo legal 67 que dispõe:

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

I – ingresso exclusivamente por concurso público e provas de títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho.

Parágrafo Único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996 p.146).

Portanto, como podemos perceber, os anos de 1990 foi um período de mais intensidade nas discussões referentes à formação de professores. Como referências dessas mobilizações, houve a surpreendente promulgação da nova LDB nº 9.394/96 que, apesar de incorporar alguns itens que constavam das discussões mais amplas e do projeto de LDB que tramitava no Congresso, redesenhou a questão, ao estabelecer a obrigatoriedade de formação em nível superior dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental e uma reestruturação do curso de Pedagogia considerado primordial para essa formação.

2.2 A formação de professores na perspectiva dos Referenciais Curriculares

A Base Comum Nacional do documento “Referenciais para Formação de Docentes”, publicado em 1998, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), teve como objetivo criar estratégias de intervenção para que mudanças ocorressem no sistema educacional, principalmente no aspecto referente à elevação do nível de qualidade da educação escolar.

As estratégias criadas foram as seguintes: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF); o Programa Dinheiro na Escola; a política de avaliação (SAEB, ENEM e Exame Nacional de Cursos); a TV Escola; a elaboração e distribuição do Guia de Avaliação do Livro Didático; a formulação e divulgação de referenciais e metas de qualidade por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino fundamental e médio), da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), dos Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RCNEI) e dos Referenciais para a Educação Indígena.

No que diz respeito à Formação de Professores, o documento Referenciais para a Formação de docentes destaca como finalidade “[...] provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na formação de professores”. O documento pontua que por meio dele devem ser geradas

[...] reflexões por parte dos formadores de professores e seja usado nos âmbitos de gestão do sistema educativo e das instituições formadoras, como subsídio para a tomada de decisões políticas. Com essa perspectiva, o presente referencial assume a importância das discussões em torno da formação de educadores, sem perder de vista a necessária articulação com as demais políticas educacionais (BRASIL, 2002, p.15).

É nesse sentido que o documento expressa um discurso reformador, propondo que o modelo da profissionalização seja baseado em uma formação reflexiva. Do ponto de vista de sua estrutura, este constitui-se de cinco partes e um Anexo (BRASIL, 2002 p.12 e 13):

Parte I – trata do papel e do perfil profissional de professores e traça um panorama da situação atual e das tendências da formação profissional.

Parte II – discute a natureza da atuação do professor e trata das bases epistemológicas da proposta.

Parte III – explicita as competências profissionais que se constituem em objetivos gerais da formação de professores e seus desdobramentos em âmbitos de conhecimento profissional, formas de tratamento metodológico dos conteúdos, de organização curricular e de avaliação, além da necessária adaptação da organização institucional à concepção de formação proposta.

Parte IV – contém indicações para a formulação de currículos e programas de formação docente, para a titulação de professores em serviço, para a formação profissional a distância e para a atuação das secretarias de educação.

Parte V – aborda a relação entre desenvolvimento profissional e progressão na carreira.

O referido Anexo traz uma breve análise sobre a situação atual dos cursos de formação de professores em nível médio.

Nesse sentido, o documento representa um aporte político de extrema relevância para o contexto em voga, colocando a questão da educação no centro das discussões, com o intuito de buscar caminhos para reorganizar a estrutura educacional por meio da qualidade do ensino e conseqüentemente de uma sólida formação de professores. O referido documento congregou, em suas bases teóricas, os pressupostos defendidos pelas perspectivas da epistemologia da prática e tem sido considerado como referência nos cursos de formação de professores.

2.3 A formação continuada: concepções

As concepções de formação continuada são de uma importância significativa para entendermos o avanço do conhecimento teórico e como esse embasamento teórico tem possibilitado uma reflexão sobre a prática pedagógica, ocasionando dessa forma várias discussões por meio de diversos setores da sociedade: as instituições acadêmicas, os ambientes escolares, além da presença marcante na literatura educacional. Esses espaços de formação são fundamentais para dar continuidade a um processo que se inicia com a formação inicial, considerada essencial, mas não a única para o desenvolvimento profissional docente (IMBERNÓN, 2011).

Em comunhão com esse pensamento, Candau (1997, p. 51) ressalta:

A busca da construção da qualidade de ensino e de uma escola de primeiro e segundo graus comprometida com a formação para a cidadania exigem necessariamente repensar a formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial como à formação continuada.

O que captamos com essa posição da autora é que a qualificação do profissional docente não é adquirida somente por meio da formação inicial, mas por um processo constante de aprendizagem que permeia toda a sua prática educativa. Um dos espaços formadores de aprendizagem é a escola considerada um instrumento fundamental nesse processo por estar permeada de subjetividades e por ser considerada lócus de diálogo, de experiência e conseqüentemente de reflexão da própria ação docente.

Referente a esse aspecto, Almeida (2006, p.86), destaca que

A formação continuada deve estar centrada na escola, prioritariamente. É este o espaço que os professores e alunos estão aprendendo a todo o momento. É este o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas.

Leite (2010, p.02) também discute essa questão afirmando que a formação em serviço possibilita “repensar as suas práticas, a fim de que a formação cidadã dos alunos seja contemplada de maneira eficaz”.

Desse modo, entendemos que a formação continuada deve partir da escola, ou seja, da realidade a qual os professores estão trabalhando, deslocando o

centro dessa formação para a própria escola, assim como para os seus agentes. Segundo Melo (2012), é importante ainda que a escola acompanhe o processo de desenvolvimento da sociedade de modo a compreender sua dinâmica, envolvendo-se e protagonizando o próprio desenvolvimento em seu trabalho cotidiano. Para tanto, promover a formação continuada dos professores é uma medida premente.

Para isso, se faz necessário levar em consideração nesse contexto o desenvolvimento profissional e as diferentes experiências de cada professor, adequando a formação continuada a esses aspectos. Portanto, a escola está diretamente envolvida nessa conjuntura, pois é através dela que o professor coloca em ação o seu aprendizado, renova sua prática e a partir disso constrói a sua identidade profissional.

Essa formação em serviço deve buscar ir além de uma perspectiva de treinamento, de instrumentalização para o processo ensino-aprendizagem e de uma nova metodologia a ser aplicada para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares. Na verdade, essa formação deve estar prioritariamente demarcada em princípios que gerem a reflexão sobre a ação docente, assim como o respeito e a valorização dos professores como atores principais de sua formação. E, ao pensarmos a formação continuada baseada na reflexão, nos reportamos a Alarcão (1996, p. 175), que assim infere:

A reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, na atitude de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo simultaneamente um processo lógico e psicológico, é a reflexão que combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante.

Baseado então no que Alarcão (1996) expressa, a formação continuada é a capacidade de se pensar e repensar sobre a ação praticada. A reflexão é um aspecto singular do próprio ser humano. Então, como o professor reflexivo é um ser dotado de criatividade, com capacidade de pensar, deve-se analisar e questionar a sua prática a fim de atuar sobre ela. Conforme Freire (1996, p.44), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Com isso, compreendemos a reflexão como um aspecto proeminente para o desenvolvimento profissional, levando o docente a analisar e transformar sua prática, construindo em si uma postura autônoma, o que acarretará mudanças não somente na sua prática como também em todo o contexto educacional.

Analisando ainda a temática em questão, Pimenta (2002) sugere que se repense o emprego da terminologia professor reflexivo, devido aos riscos de esvaziamento da nomenclatura nas discussões acerca do professor e de sua prática. Ressalta ainda que a transformação crítica da prática e a solução dos problemas do cotidiano da sala de aula requerem, além da atitude reflexiva, a troca entre práticas da escola e contextos socioculturais mais amplos, evidenciando a necessidade de se compreender o ensino como prática social e a atividade docente em seu significado político. A atitude reflexiva nesse sentido resultaria na análise da prática cotidiana considerando as condições sociais em que ela está inserida.

Contreras (2002), ao referir-se às práticas cotidianas, reconhece que muitas situações vividas na sala de aula envolvem ações realizadas espontaneamente, sem que haja momento de reflexão nesse processo. Em sua análise, considera que o professor desenvolve um conhecimento profissional em sua prática, apoiando-se nele no transcurso de suas ações. Observa que, caso esse conhecimento profissional seja insuficiente para dar conta das indeterminações presentes no ato pedagógico, o professor é motivado a envolver-se na análise e reflexão de sua prática, ensejando construir respostas aos desafios e conflitos vivenciados.

Já Libâneo (2002), em sua análise acerca da temática, chama atenção para os reducionismos que podem marcar a utilização da nomenclatura professor reflexivo. Coloca em pauta a necessidade de se vivenciar a atitude reflexiva superando os limites do contexto da sala de aula, ultrapassando a perspectiva de busca de solução para os problemas imediatos, e, destaca:

[...] a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação (LIBÂNEO, 2002, p. 70).

A partir da contribuição do autor, compreendemos que a necessidade da reflexão sobre a prática acontece devido à apropriação dos conhecimentos teóricos, pois esses conhecimentos são fundamentais para que o processo ensino aprendizagem ocorra da melhor forma possível, buscando a qualidade e fazendo com que o professor desenvolva em si uma criticidade sobre sua prática.

Zeichner (1993) acrescenta, nesse sentido, que a reflexão do professor sobre sua prática torna-se um potencial transformador das condições da atividade profissional dos professores sobre projetos de mudança institucional e social nos quais as preocupações sociais e políticas são explicitadas como critérios de orientação da prática reflexiva.

Por outro lado, Schon (2000) aduz que a reflexão aponta para a reconstrução da prática profissional a partir da própria prática, ou seja, a prática docente é um exercício diário e possibilita ao professor, a partir dela, reconstruir sua prática e assim alcançar a qualidade através da reflexão.

Outra maneira de conceber a Formação Continuada é apresentada por Contreras (2002), que destaca a importância não somente das condições pessoais do docente em desenvolver sua prática educativa, como também das condições estruturais e políticas em que a instituição escolar e a sociedade interagem entre si, e como esses fatores influenciam na construção da autonomia profissional docente. Sobre essas questões, o autor apresenta três modelos tradicionais desse processo de profissionalidade. São os seguintes: Técnico, Prático e Intelectual Crítico.

- O Técnico se caracteriza por uma autonomia como *status* ou como atributo; autoridade unilateral do especialista; não ingerência; autonomia ilusória; dependência de diretrizes técnicas; insensibilidade para os dilemas; incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.

- O Prático, por sua vez, apresenta a autonomia como responsabilidade moral e individual, considerando os diferentes pontos de vista, entre os quais: equilíbrio entre a independência de juízo e responsabilidade social e capacidade para resolver criativamente as situações problema para realização prática das pretensões educativas.

O Intelectual Crítico compreende a autonomia como emancipação, liberação profissional e social das opressões; superação das distorções ideológicas; a consciência crítica; a autonomia como processo coletivo dirigido por meio da transformação das condições institucionais e sociais do ensino (CONTRERAS, 2002, p. 192).

Diante disso, o professor precisa construir dentro de si uma postura de um intelectual crítico que busque desenvolver sua prática baseada na autonomia, transformando e renovando sua ação pedagógica como profissional da educação.

Em conformidade com Contreras (2002), no que se refere ao intelectual crítico, Giroux (1997) entende que o professor é um intelectual transformador do processo de ensino-aprendizagem.

Levando em consideração a posição do autor, compreendemos que o docente, ao assumir a postura de intelectual transformador, passa a inovar, mudar e renovar sua prática profissional, pois não é mais um técnico que apenas executa os procedimentos vindos de uma racionalidade técnica e sim sujeito construtor da sua profissão. Porém, não deve ser considerado o único responsável pela formação continuada, apesar de ser o ator principal desse contexto, mas o Estado e a Sociedade também devem se responsabilizar por esse aspecto, uma vez que estão diretamente ligados ao contexto educacional.

Dessa maneira, a formação continuada de professores é de responsabilidade de todos; deve estar sempre nas pautas das discussões em prol de uma educação de qualidade. São essas discussões que nos fazem entender a denominação conceitual que a profissão professor vem recebendo no decorrer dos anos, sendo considerada como Profissionalização e Profissionalismo, e ambos devem ser compreendidos sob uma nova concepção de profissão e estar relacionados com aspectos sociais, complexos e multidimensionais. Para ser considerado um profissional da educação, o professor deve participar ativamente do processo de emancipação das pessoas. Deve também dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas para adquirir competência em um determinado trabalho, além de promover a interação a um grupo profissional organizado (IMBERNÓN, 2010).

Pimenta (2002) ressalta por sua vez que um profissional preparado de forma científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente, isto é, com uma formação ampla, torna-se adequado a realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores. Sendo assim, o professor é o sujeito capaz de proporcionar uma educação de qualidade por meio da sua prática, principalmente se estiver adequadamente capacitado e orientado, desenvolvendo assim a sua competência profissional.

Em relação à competência profissional, é interessante explicitarmos que esta envolve saberes, habilidades, atitudes, que possibilitam resolver com eficácia situações-problema da profissão. Ser competente, portanto, é, além de tudo mobilizar todos os recursos disponíveis, em sinergia, para o trabalho profissional

exitoso (PERRENOUD, 2000). Já Contreras (2002, p.83) aduz que “A competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que dispõe com o objetivo de ampliação do conhecimento”.

Compreendemos, a partir da visão desse autor, que o conhecimento adquirido pelo sujeito não deve ser considerado o único para se alcançar a competência profissional, mas que possam existir outras formas de recursos que complementem essa formação, como, por exemplo, parcerias e redes de aprendizagem consideradas necessárias para que haja uma integração, articulação e ampliação do conhecimento.

Perrenoud (1999, p.7) caracteriza a competência “como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”; ou seja, é a capacidade que o professor deve ter em saber como posicionar-se diante de cada contexto de sala de aula, tendo como base os conhecimentos acadêmicos e a sua própria autonomia para o fazer pedagógico.

Podemos então salientar que formação continuada não consiste em um mero momento de treinamento, reciclagem ou atualização do docente, mas um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica e o contexto educacional no qual está inserido. Dessa forma, a formação continuada não deve ser vista como determinante na atuação do professor, sendo um momento de troca de conhecimentos e experiências profissionais, possibilitando-lhe o repensar e o criar de novas alternativas que viabilizem um processo educativo de qualidade.

Sobre essa questão, Nóvoa (1992, p.25) expressa que a formação continuada de professores aborda três eixos centrais: a pessoa, o profissional e a instituição, em que a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas por meio de um trabalho de reflexão crítica das práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. A formação continuada deve considerar a história de vida dos professores e sua influência na prática educativa, analisando tanto este ser no âmbito profissional quanto pessoal, para a compreensão plural deste profissional e as implicações pertinentes ao ato pedagógico.

Outra questão relevante na formação continuada, conforme Nóvoa (1992), é considerar o professor como um dos protagonistas da escola,

possibilitando com isso sua autoformação participativa (conceito de NÓVOA, 1992) que lhe permite refletir, analisar e vencer os desafios encontrados na sua realidade escolar, e a própria instituição deve dar espaço e apoiar essa prática de formação.

Nesse sentido, podemos explicitar que formação continuada não deve ser vista como um momento estanque, de atualização dos professores, mas um instrumento pedagógico que possibilite aos educadores um repensar da sua prática cotidiana e o seu cenário educativo como um todo.

Ainda a esse respeito, Melo (2012) acrescenta que para o contexto sociopolítico brasileiro atual, faz-se necessário defendemos uma formação continuada de professores na perspectiva da emancipação do sujeito, profissional da educação, e que dê ênfase ao trabalho coletivo. Com isso, o professor deve configurar-se como o principal ator nessa ação, com os problemas pedagógicos da prática do dia a dia e que devem ser colocados em pauta nos encontros de formação, para que sejam discutidos entre os pares, refletidos por embasamento teórico possibilitando-lhe o alcance de soluções. O educador precisa de total liberdade para trabalhar a partir dos seus conceitos e conhecimentos profissionais, das experiências acumuladas e das soluções encontradas pelo trabalho coletivo entre os professores, em busca de melhoria da prática pedagógica.

Destarte, se pensar em formação continuada de professores é, além de tudo, romper com as práticas consideradas verdadeiras e buscar sempre uma renovação pedagógica, no intuito de contribuir na instauração de uma nova compreensão dessa formação, através de um processo crítico e consciente.

Capítulo III

3 A EJA E SEU CONTEXTO HISTÓRICO: orientações políticas e pedagógicas

Ao realizarmos um resgate da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, aspiramos abordar a temática compreendendo-a a partir dos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais. A EJA representa uma modalidade de ensino considerada proeminente porque, possui um perfil singular de proporcionar educação e recebe discentes com características diferenciadas dos que chegam ao ambiente escolar no período regular de ensino; são em sua maioria trabalhadores, outros se encontram em situação de vulnerabilidade, além dos que se evadiram da escola. Desse modo, a EJA vem se configurando como uma modalidade de ensino que tem uma história viva de construção e reconstrução do direito de proporcionar educação formal, mesmo diante dos avanços e retrocessos vivenciados durante cada momento histórico. É com relação a cada momento histórico que entendemos a significância do passado para se construir o presente. Sobre isso, Vieira e Farias (2003, p. 25) abordam:

Buscar no passado as raízes do presente tem sido uma constante no esforço que homens e mulheres têm feito para compreender sua identidade. Aprender estes elos que articulam o hoje ao ontem nem sempre é uma tarefa simples [...].

Partindo desse ponto de vista, nesse momento delineamos não somente a história em si, mas na sua forma contextualizada. Assim, ao analisarmos historicamente o percurso da EJA no Brasil, buscamos identificar as influências, mudanças e concepções utilizadas por ela em cada período histórico, situando alguns movimentos em torno da formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino, por entender que essa formação é um aspecto fundamental para o desenvolvimento da EJA. Ademais, principalmente pelo fato de ser considerada uma modalidade de ensino diferenciada, chama a atenção o seu caráter intensivo, por estar fora dos moldes tradicionais das escolas noturnas e, com relação ao aspecto da legislação, não é algo sólido, não se configura como um compromisso dos órgãos competentes (PAIVA, 1973). Os professores, em sua maioria, não têm formação adequada para atuar nesta modalidade de ensino e não

têm recebido a atenção necessária nos cursos de formação de professores. Pelo contrário, muitas vezes essa formação tem sido relegada, esquecida e rejeitada pelos órgãos competentes da educação, ficando portanto os educadores que atuam na EJA ausentes de boa parte dos debates das políticas públicas centradas na questão das relações entre escola e sociedade (GATTI, 1997). São esses aspectos que nos levam a refletir e almejar uma formação de professores para o contexto educacional da EJA, que, assim como os outros profissionais, necessitam estar aptos e preparados para exercerem suas atividades pedagógicas, orientadas por uma metodologia adequada, no intuito de atender com êxito às necessidades desse diferente público-alvo.

3.1 Os caminhos percorridos pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil: de um passado distante a um presente próximo

Para entendermos os caminhos percorridos pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil, convém considerarmos que a EJA é uma modalidade de ensino que representa uma oportunidade de ingresso no sistema educacional, principalmente de uma parcela pobre da classe trabalhadora que se encontra em sua maioria excluída desse sistema de ensino. São sujeitos que, por alguma razão, tiveram que se desligar desse processo, fato que tem como uma de suas implicações a busca da inserção no mercado de trabalho, ainda que seja de maneira informal. Assim, buscaremos fazer um breve estudo sobre o contexto histórico da EJA, no sentido de melhor compreendermos como essa modalidade de ensino tem se configurado como um mecanismo formal de educação para a sociedade brasileira.

Inicialmente, a educação de adultos (EDA), ainda que de forma embrionária, começou a demarcar espaço no período colonial com a presença marcante dos primeiros padres jesuítas em 1549, que tinham a função de instruir os nativos por meio da leitura e da escrita, difundindo dessa maneira o processo de aculturação sistemática dessa população. Os jesuítas foram considerados os primeiros professores, pois tinham o objetivo de aculturar os nativos, impondo-lhes as regras e ordens estabelecidas pela Corte portuguesa no que se refere à catequização dos índios e, mais tarde, a dos escravos negros.

No que concerne à formação docente, segundo Ribeiro, com base em Sobrinho (2006), os jesuítas já se preocupavam com a organização do material, a literatura era seleta e, dedicavam, sobretudo, uma especial atenção ao ensino de Filosofia e Teologia.

De conformidade com Sobrinho, no que se refere à formação de professores, RIBEIRO (2001, p.25) esclarece:

(...) dedicavam especial atenção ao preparo dos professores que somente se tornam aptos após os trinta anos – selecionavam cuidadosamente os livros e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos professores, especialmente em filosofia e teologia. Um trecho de uma das regras do Ratio diz o seguinte: Se alguns forem amigos de novidades ou de espírito demasiado livre devem ser afastados sem hesitação do serviço docente.

Diante do exposto, notamos que já no período colonial pensava-se em uma formação para os professores, que respaldasse a educação a ser ofertada, contudo, essa formação tinha o papel de preparar o professor somente para repassar o que já estava determinado pelos jesuítas, o que consistia muito mais num “adestramento” do que realmente em formação para um movimento progressivo de aperfeiçoamento de sua prática.

Com a expulsão dos jesuítas no século XVIII do território brasileiro, o sistema de ensino passou por um processo de desorganização, acarretando sérios problemas na continuidade do que já estava sendo construído pelos jesuítas. Esse quadro, porém, acabou sendo revertido no período Imperial, em que as ações sobre as questões referentes à educação como um todo passaram a ser pauta no debate então padrão de organização política, principalmente com a Constituição de 1824.

A Constituição de 1824 foi um grande marco em relação a uma nova perspectiva de educação, ao estabelecer que esta deveria ser gratuita a todos os cidadãos brasileiros, possibilitando-lhes assim o acesso à instrução primária. Todavia, os direitos assegurados pela Constituição aos cidadãos não foram colocados em prática, uma vez que nem todos tinham acesso à educação.

Posteriormente à Constituição de 1824, a escola primária teve o seu processo de desenvolvimento sob a responsabilidade de mestres sem qualificação, o que demonstra com clareza as dificuldades que a educação primária vivenciava nesse período.

É interessante destacarmos que a primeira escola normal criada no Brasil e as de outras províncias percorreram caminhos efêmeros. Assim, Tanuri (2000) assegura que essas escolas normais apresentaram uma direção incerta, apresentando um relativo êxito somente a partir de 1870, com o afloramento das ideias liberais relativas à democratização e obrigatoriedade do ensino.

Conforme nos descreve Tanuri (2000, p. 65), estas eram as condições das escolas:

A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitava apenas a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infraestrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época. Nessas condições, tais escolas foram frequentemente fechadas por falta de alunos ou descontinuidades administrativas e submetidas a constantes medidas de criação e extinção, só conseguindo subsistir a partir dos anos finais do Império.

Como podemos observar, as escolas primárias apresentaram fragilidades que iam desde a ordem da estrutura física até as questões pedagógicas e, essas deficiências observadas ainda foram se perpetuando por um bom tempo.

Com a implantação do período republicano, foi promulgada uma nova Constituição em 1891, em que

Ficava estabelecido, em seu art. 35 (capítulo IV), que ao congresso incumbiria animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências... sem privilégios que tolham a ação dos governos locais, criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover a instrução secundária do Distrito Federal (PAIVA, 1987 p.81).

Essas transferências de encargos dificultaram a efetivação de um sistema educativo adequado que atendesse toda a demanda da sociedade, acarretando uma fragilidade em sua estrutura.

Devido a isso, várias discussões e debates sobre a realidade da educação brasileira foram ganhando cada vez mais força durante os anos de 1920 a 1930. Contudo, foi somente com a Revolução de 30, devido às mudanças políticas, sociais e econômicas e ao processo de desenvolvimento urbano e industrial que emergia no Brasil que a Educação de Jovens e Adultos começou a demarcar sua história. Vale salientar que

As reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28⁵ do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30 (PAIVA, 1973, p. 168).

Essas reformas tiveram um papel primordial na organização do sistema de ensino brasileiro como um todo, tanto no que tange aos movimentos dos educadores quanto pelas iniciativas governamentais. Como exemplo dessas reformas, temos: a de Lourenço Filho (Ceará, 1923); Anísio Teixeira (Bahia, 1925); Francisco Campos e Mário Casassanta (Minas Gerais, 1927); Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928) e Carneiro Leão (Pernambuco, 1928).

No âmbito da formação de professor, o Decreto nº 3.810/1932 cria o Instituto de Educação substituindo a Escola Normal. No entanto, o que percebemos no Brasil, gerada pela expansão do ensino primário, é a ampliação das escolas normais como espaço de formação de professores para esse nível de ensino.

Já em 1934, foi promulgada uma nova Constituição que estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, o qual garantia em seu artigo 150 no parágrafo único, o seguinte:

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

- a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;
- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;
- d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras.
- e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso (BRASIL, 1934, on line).

⁵ Essa foi uma das reformas educacionais ocorrida na década de 1920, aconteceu no Distrito Federal em 1928, e, segundo PAIVA (1973, p.105), as reformas desse período são, muitas vezes, mais do que simples reformas; são a própria montagem de sistemas estaduais que poderiam ser considerados existentes. [...] A reforma de 28, na verdade, pretendia ser mais que a renovação do sistema da capital federal, pois seu promotor acreditava que ela poderia servir de modelo para reformulações estaduais.

Ainda na década de 1934, o Instituto de Educação de São Paulo juntou-se à Universidade de São Paulo, dando ênfase à formação pedagógica dos alunos. Todavia, essa junção desarticulou-se em 1938 depois do surgimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Já em 1939, como mencionado no capítulo anterior, foi instituído o curso de Pedagogia, através do Decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. O curso de Pedagogia se destinava à formação de bacharéis para operar como técnicos de educação e eram licenciados para o magistério. Contudo, não se verificou formação específica voltada para o trabalho com o segmento da EJA.

3.1.1 A EJA e as campanhas

Na década de 1940, no contexto do Estado Novo, a EJA passou a receber maior atenção por parte do poder estatal, quando inúmeras ações políticas e didático-pedagógicas foram instituídas em prol da sua difusão como instrução necessária e importante à sociedade brasileira. A respeito disso, Paiva (1973) destaca: a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário – FNEP; a criação do INEP, incentivando e realizando estudos na área; o surgimento das primeiras obras especificamente dedicadas ao ensino supletivo; lançamento da CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, através da qual houve uma preocupação com a elaboração de material didático para adultos e a realização de dois eventos fundamentais para a área: o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em 1947 e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos de 1949.

Por outro lado, face à conjuntura do governo Vargas (Estado Novo), tais ações não foram suficientes para dar a essa parcela da sociedade uma educação elementar de qualidade.

Ainda nesse período, conforme Romanelli (1978), ocorreu a implantação da Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que organizou a educação brasileira da seguinte forma: Ensino Industrial, através do Decreto-Lei nº 4.073⁶; criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) - Decreto-

⁶ Criado em 30 de janeiro de 1942.

Lei n. 4.048⁷; organização do ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos - Decreto-Lei n.4.244⁸ e, por último, reformulação do Ensino Comercial - Decreto-Lei n.6.141⁹.

Já no governo provisório (queda do Estado Novo) aconteceram algumas reformas no campo da educação brasileira e, sobre isso cabe destacarmos: organização do Ensino Primário em nível nacional por meio do Decreto-Lei nº 8.529¹⁰; organização do Ensino Normal - Decreto-Lei 8.530¹¹; criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) - Decretos-Lei nº 8.621 e 8.622¹² e a organização do Ensino Agrícola - Decreto-Lei nº 9.613¹³.

Convém frisarmos que o SENAI e o SENAC ficaram com o encargo da formação profissional da classe operária, adotando os objetivos estabelecidos pelo empresariado, pois, afinal, essas instituições eram controladas pela força empresarial local. Sobre isso Ventura (2011) afirma que essas instituições de ensino profissionalizante “moldavam” os trabalhadores urbano-industriais de acordo com o perfil de trabalhador imposto pela classe empresarial.

Ventura (2011) apresentava uma visão crítica sobre esse período no que se refere à educação, pois de acordo com o autor esta era de caráter dualista. Ou seja, a educação proporcionada aos filhos da classe trabalhadora (subalterna) restringia-se ao ensino profissionalizante, com a finalidade de inseri-los no mercado de trabalho, afastando qualquer tipo de possibilidade de esse cidadão adentrar na educação superior; em contrapartida, a instrução oferecida aos filhos da classe burguesa era totalmente voltada para a inserção nas universidades, para que obtivessem uma formação culta e ampla que garantisse cada vez mais a sua reprodução social como detentora do poder econômico.

Como observamos, até o referido momento histórico houve um escasso incentivo em prol da educação de adultos, mas, ainda assim, podemos considerar que mesmo o pouco incentivo foi fundamental no sentido de abrir caminhos para novas políticas educacionais em detrimento dessa fração da sociedade que sempre esteve à margem do sistema educacional.

⁷ Criado em 22 de janeiro de 1942.

⁸ Criado em 9 de abril de 1942.

⁹ Criado em 28 de dezembro de 1943.

¹⁰ Criado em 02 de janeiro de 1946.

¹¹ Criado em 02 de janeiro de 1946.

¹² Criado em 10 de janeiro de 1946.

¹³ Criado em 20 de agosto de 1946.

Seguindo essa trajetória histórica, constatamos que a EJA somente no final dos anos de 1940 começou a ser considerada um problema de política nacional, requerendo uma maior assistência e atenção por parte do governo central. Isso se deu, segundo Haddad e Pierro (2000), devido ao fato de que com a promulgação da Constituição de 1934, proclamada no período anterior já supracitado, que garantia regulamentos para o ensino primário integral gratuito e com frequência obrigatória aos adultos, é que a EJA tornou-se reconhecida como modalidade de ensino.

Em 1942, o governo do Estado Novo criou o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), que só vigorou a partir do ano de 1946. O FNEP, de acordo com PAIVA (1973), foi uma política de extrema relevância para o contexto da educação de adultos, pois foram disponibilizados recursos para sua efetivação e, além disso, houve a organização e ampliação da cultura popular e conseqüentemente a difusão da cultura, no intuito de atingir a classe dos trabalhadores.

Com o fim do autoritário Estado Novo (1945) e a presença marcante da ativação do processo capitalista industrial que vigorava no Brasil, ocorreu ainda nesse período uma maior atenção ao contexto educacional, devido ao fato de que havia uma nova exigência em relação ao aumento do contingente eleitoral, segundo requeria a elite brasileira, detentora do poder econômico e político e também a preparação adequada da mão de obra trabalhadora para que pudesse suprir as necessidades do empresariado industrial emergente nesse período. Em contrapartida, com a Guerra Fria, ainda nesse período, vários organismos internacionais foram diretamente influenciados pelos ideais políticos e ideológicos referentes às questões de cunho educacional. Sendo assim, nesse caso específico, cabe destacarmos a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), que estimulou em diversos países periféricos e semiperiféricos a criação de campanhas em prol da alfabetização de adultos.

Diante disso, a primeira Campanha colocada em prática foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) criada em 1947, pelo Ministério da Educação (MEC). Essa Campanha tinha como objetivo oferecer educação a todos os cidadãos brasileiros que não sabiam ler nem escrever, tanto oriundos da área urbana quanto da rural. Na zona urbana, esse programa buscava a preparação de mão de obra alfabetizada para atender às necessidades do contexto urbano-

industrial e já na zona rural, buscava fixar o homem no campo, para conter o processo de migração rural-urbana.

Sobre essa questão, Vieira (2004, p. 19-20) explicita:

Apesar de, no fundo, ter o objetivo de aumentar a base eleitoral (o analfabeto não tinha direito ao voto) e elevar a produtividade da população, a CEAA contribuiu para a diminuição dos índices de analfabetismo no Brasil.

Por outro lado, Ventura (2011) afirma que a efetivação dessa Campanha se caracterizou pelo forte método de aligeiramento do processo educativo, que se deu somente em três meses de alfabetização, e o curso primário era realizado em dois períodos de sete meses cada um, além do desenvolvimento de ações comunitárias e de treinamento profissional.

Ainda diante dessa conjuntura, foi criada, em 1947, a SEA - Serviço Nacional de Educação de Adultos, que tinha como finalidade a imediata inserção do povo na construção e no desenvolvimento do país, devido ao grande processo de industrialização que se implantava no Brasil, à capacitação para o trabalho, à participação política por meio do voto, entre outros. Com isso iniciaram-se as campanhas de "erradicação do analfabetismo", em especial a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, que pouco conseguiram contribuir para diminuir ou solucionar o problema do analfabetismo no país.

Outro fator de extrema relevância nesse período foi o surgimento da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) que, de acordo com Ventura (2011), foi criada seguindo a mesma estrutura organizacional da CEAA e era especialmente destinada à população nordestina e o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, que tinha como escopo fazer um diagnóstico acerca das experiências da EDA em todo o período de desenvolvimento do país.

Já em 1958 aconteceu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, o qual apresentava como finalidade o desenvolvimento de novos métodos para se alcançar a alfabetização e a educação dos adultos. Foram diversos os argumentos e críticas expostos nesse encontro em relação à situação do analfabetismo de cidadãos brasileiros. De acordo com Paiva (1987), de um lado existiam os que clamavam por uma educação de adultos que se apresentasse como um instrumento

contra a subversão e, de outro, os que recomendavam uma educação que fosse garantida de forma cuidadosa, para que não ocorressem perturbações sociais, as quais poderiam vir a acontecer devido à necessidade de alfabetização em grande escala, principalmente da população rural, sem que se tomassem medidas adequadas a respeito de: metodologia de ensino, material didático e professores capacitados, para atender esse público-alvo.

Foram destacados também nesse contexto alguns grandes acontecimentos acerca de experiências em alfabetização, os quais estavam sendo realizados em alguns territórios brasileiros: as ações do MEB - Movimento de Educação de Base¹⁴; Movimento de Cultura Popular do Recife¹⁵ (MCP); Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler e as ideias desenvolvidas por Paulo Freire. Essas ações ganharam um forte espaço social por defenderem a cultura popular e sua propagação e tinham como base a promoção do humano, sua conscientização/problematização, em prol de uma ação pedagógica não diretiva.

Como podemos notar, esses movimentos, embora paralelos à ação governamental, ressaltaram da ação da sociedade civil que desejava uma mudança no quadro socioeconômico e político nacional. Sob essa perspectiva, diversos grupos de educadores encontraram a oportunidade de manifestar sua preocupação com a questão da alfabetização e a educação dos adultos.

O MEB, de acordo com (PAIVA 1987), foi um movimento que se caracterizou como de cultura popular, pois tinha uma metodologia de ensino própria e pretendia proporcionar à população a oportunidade de alfabetização embasada em uma educação de base. Objetivava alcançar a promoção do homem, preparando-o para a vida econômica, social e política do país através da conscientização. Dessa maneira, o que se procurava conseguir por meio da conscientização do homem era torná-lo autor do seu processo educativo, situando-o na plenitude de seu papel como sujeito de cultura. Esse Movimento desejava também entender a cultura popular de cada realidade, interpretando-a corretamente, sistematizando-a de forma

¹⁴Segundo VENTURA (2011), O Movimento de Educação de Base (MEB) surgiu em 1961, com liderança da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), e participavam desse Movimento os setores progressistas da igreja, com destaque para a Juventude Operária Católica (JOC) e a Juventude Universitária Católica (JUC), cujas ações educativas tiveram origem nas experiências educativas radiofônicas.

¹⁵ De acordo com VEIGA (2007), este Movimento esteve ligado à Prefeitura de Recife no período de (1962-1964), e por iniciativa de estudantes, artistas e intelectuais. O MCP era mantido por sócios patrocinadores, doação de entidades locais e internacionais e subvenção pública.

específica, valorizando assim a produção cultural de cada um e, além de tudo, possibilitando ao povo usufruir de sua própria cultura.

O professor, nesse contexto, tinha um papel fundamental no sentido de trazer para a sua prática educativa os saberes populares construídos por cada aluno, buscando fazer sempre uma relação harmoniosa entre os saberes populares e acadêmicos, tornando-os facilitadores do processo de aprendizagem. Contudo, convém ressaltar, os professores não tiveram uma formação pedagógica para atuar com essa perspectiva de educação, o que nos leva a inferir que a EJA e todas as políticas que a envolvem vem ao longo dos anos, sofrendo com a ausência de profissionais capacitados e preparados para exercerem as funções que lhes são atribuídas.

Já em relação ao MCP, Veiga (2007) acrescenta que esse Movimento foi além do processo de alfabetização, abrangendo formação político-cultural, tanto no que diz respeito aos programas radiofônicos quanto às “praças de cultura”, por meio das quais eram levadas às populações locais atividades como: teatro, cinema, música, jogos infantis, educação física, orientação pedagógica e bibliotecas.

Quanto à Campanha de Pé no chão também se Aprende a Ler, foi uma experiência de educação de massa, originada dos Comitês Nacionalistas, entre os anos de 1960-1964 em Natal (RN), que tinha como objetivo primordial erradicar o analfabetismo nas áreas mais pobres e desassistidas da cidade de Natal. Segundo Fávero (2000),

Esses movimentos operaram um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos ou de educação de base, promovidas na década de 50. Foram propostas qualitativamente diferentes das ações anteriores. E o que as fez radicalmente diferentes foi o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, e o fato de terem orientado sua ação educativa para uma política renovadora. Significaram ainda um capítulo da história da educação brasileira, quando a “luta contra o analfabetismo” da população adulta foi liderada por amplos setores da sociedade civil (igreja, estudantes, profissionais liberais), que passaram a promover ações bastante originais. (p.160).

Por outro lado, no que tange às ideias de Freire, estas eram fundamentadas em uma educação baseada no diálogo, pois, para esse estudioso o homem é capaz de construir cultura. Sobre isso, Freire (1983, p.109) destaca:

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez.
A Cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e

recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura — dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto.

Como podemos perceber, a visão de Freire acerca da cultura é extremamente crítica, no sentido de que ele tenta demonstrar que todos os educandos têm capacidade e potencial para construir cultura; todos são capazes de superar suas dificuldades, passando de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, desde que seja bem mediada no processo educacional. Ele ressalta ainda que, para que aconteça educação, necessariamente não precisa ser em um espaço formal de ensino, ou seja, em uma escola, de ensino regular, amparada por regras, princípios e normas, que, em geral, reproduzem o que está pré-estabelecido pela classe dominante, em vez de respeitar e valorizar as outras culturas.

Mesmo Freire partindo da ideia de que esse processo não precisa necessariamente acontecer em um ambiente formal de educação, fica subentendido na concepção desse autor que, para se alcançarem os objetivos propostos, faz-se necessário que o professor (na concepção freiriana, chamado de coordenador) tenha um embasamento teórico coerente com a sua prática educativa. Em outras palavras, é necessário que ele tenha uma formação inicial e continuada que responda aos fins pretendidos para o desenvolvimento do processo educativo.

Dessa forma, não pensando nessa estrutura fechada e tradicional que é a escola formal, Freire desenvolveu o círculo de cultura¹⁶, por meio das “palavras geradoras,” que se constituíam em palavras originadas do próprio universo vocabular do alfabetizando, expostas no grupo do círculo de cultura, através de debates críticos, mediados por um coordenador. A continuidade dessa prática, em período posterior, constituiu-se em “temas geradores” utilizados nos dias atuais por muitos ambientes educacionais no país. Freire então defendia,

Em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo

¹⁶ A esta prática denominava-se “Educação Libertadora”, que se preocupava com “Quem educar”? Para quê? E como? por intermédio da problematização.

quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (FREIRE, 1983, p. 103).

Assim, Freire começou a demarcar seu espaço como grande incentivador de uma educação de adultos baseada em um método de alfabetização que se fundamentava em uma comunicação cotidiana, com expressões conhecidas pelo alfabetizando, de modo que este começasse a compreender a sua realidade e a partir disso desenvolvesse dentro de si o respeito e a valorização pela sua própria história de vida, uma vez que

Não se ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver-se a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra. (FREIRE, 2005 p.1)

É interessante ressaltarmos que esse método de alfabetização de Freire também influenciou diretamente a postura do educador, levando-o a ampliar sua prática educativa, permitindo-lhe, dessa maneira, ajudar o educando a ajudar-se, a fazer-se homem consciente, por meio de uma postura crítica para saber lidar com o contexto sociocultural em que se encontra inserido e também se perceba como sujeito de sua história e não como simplesmente objeto. Em suma, torne-se autor de sua própria história de vida.

Logo, como afirma Fávero (2000), esses movimentos representaram um significativo marco na história da EJA no Brasil, pois, ao assumirem explicitamente total responsabilidade com as classes populares, urbanas e rurais, procuraram novas opções político-didático-pedagógicas para desenvolverem um trabalho de acordo com a realidade desse público-alvo, contribuindo assim para a ampliação do atendimento escolar.

Nos anos de 1960, ocorreu a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61, a qual foi aprovada depois de muitos debates, discussões e conflitos de interesses. Esta Lei manteve a modalidade de ensino secundário normal para a formação de professores. Como regulamentações para a formação e o exercício do magistério apresentadas por essa LDB, podemos destacar, dentre outras, que, para o desenvolvimento da prática do magistério, foi

instituído como exigência apenas o registro dos professores em órgãos competentes. E em suas Disposições Transitórias, a permissão para professores não formados atuarem nas escolas primárias e de nível médio, suprimindo a falta de professores devidamente qualificados.

Nesse sentido, verificamos o desinteresse e a desvalorização por parte da ação do Estado em desenvolver uma política de promoção e preparação do profissional docente, principalmente no que diz respeito a sua instrução em nível superior.

Com o golpe militar de 1964, a estrutura política, econômica, social e cultural do País passou por diversas transformações, levando, gradativamente, ao desaparecimento das campanhas realizadas a favor da educação de adultos. E as que não foram abolidas imediatamente ficaram atuando na clandestinidade. Nesse período, também, ocorreu o exílio do educador Paulo Freire, considerado um grande promotor da EDA.

De acordo com Paiva (1987), era notório o receio do governo dos militares em relação aos programas de educação das massas oriundos dos anos de 1961 a 1964, de modo que houve uma repressão desenfreada a esses programas e, conseqüentemente, a seus promotores. Mas, apesar de toda essa situação por que perpassava a educação de adultos, o MEB e somente ele continuou desenvolvendo suas atividades em relação à EDA devido a sua articulação com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e também por ter feito uma nova revisão dos seus princípios e pressupostos teóricos e metodológicos.

É pertinente salientarmos que nos dois primeiros anos do governo militar foi notório o desinteresse pela EDA e, mais uma vez, essa modalidade de ensino foi excluída dos interesses educacionais do MEC e das pautas de desenvolvimento político e social do país. Por outro lado, Ventura (2011) relata que o Brasil entrou no então chamado capitalismo monopolista do Estado, atuando com base em uma política econômica muito moderna e ocasionando uma significativa desigualdade entre as regiões brasileiras, sobretudo no que concerne à distribuição de renda. Já no que diz respeito à educação, a ditadura utilizava-a para integrar a mão de obra trabalhadora ao então projeto de modernização capitalista do país, com a inserção de uma proposta educacional do capital, visando somente aos seus objetivos e finalidades.

A partir de 1966 as ações políticas se voltaram à educação de adultos, já considerada por muitos estudiosos nesse período como Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso se deu por meio das verbas resultantes dos acordos assegurados entre MEC-USAID (United States Agency for International Development) em favor dessa modalidade de ensino, passou-se então a pensar a educação de adultos como indutora do desenvolvimento social, político e econômico do país principalmente por meio da Cruzada Ação Básica Cristã (ABC).

Conforme Veiga (2007), a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC) teve sua origem em Recife; era de natureza conservadora e assistencialista, coordenada por evangélicos norte-americanos e apresentou-se como uma oposição aos movimentos educativos surgidos na região Nordeste nos anos de 1964. Já, pois, de encontro, em seu aspecto político, às ideias e os objetivos defendidos, por Paulo Freire, sobretudo na forma de decodificar os fenômenos educativos e quanto aos métodos utilizados. A Cruzada tinha como objetivo auxiliar o homem analfabeto, principalmente os de origem nordestina, para que conseguissem acompanhar o processo de desenvolvimento socioeconômico que vivenciava o país. Além do que, esse programa empenhava-se em invalidar as implicações ideológicas dos movimentos antecedentes e reorientar, por meio da educação, as massas populares do Nordeste. Apesar desse propósito, o programa foi extinto em 1971, uma vez que não houve controle do orçamento financeiro a ele liberado e sequer uma política de fiscalização por parte do governo.

Ainda sob a ditadura militar, surge em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com objetivos político-sociais bem definidos, conduzidos e controlados pelo autoritário governo militar. Visava à erradicação do analfabetismo em no mínimo dez anos de sua efetiva vigência. Foi uma campanha que teve uma significativa expansão durante a década de 70 e, no decorrer de sua existência, gozou de uma forte política e autonomia financeira, que a tornou paralela aos sistemas de ensino já existentes nesse período (VENTURA, 2011).

O MOBRAL, embora inspirado nos métodos pedagógicos e tenha utilizado material didático fundamentado nas concepções de Freire, ao ser colocado em prática, esta foi completamente esvaziada de questões problematizadoras consideradas essenciais no pensamento de Freire.

Em contrapartida, a educação de jovens e adultos foi contemplada com a Lei nº 5.692/71, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá

outras providências, e que, sob a orientação de uma concepção filosófica educacional tecnocrata¹⁷ propõe o Ensino Supletivo. Essa Lei, na verdade, garantia que a educação fosse ofertada através de cursos (escolarização em menor tempo) oferecidos ao segmento dos adolescentes e adultos que, por alguma razão, não prosseguiram os seus estudos, e assim não concluíram o ensino fundamental no período regular. A respeito do ensino supletivo, o texto, aponta em seu Capítulo IV, nos artigos 24 e 25, o que segue:

Art.24 – O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único – O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art.25 – O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. (BRASIL. MEC, LDB 1971, p.5).

Dessa forma, essa Lei de Reforma nº 5.692, aprovada em 11 de agosto de 1971 em substituição à Lei nº 4.024/61, pela primeira vez na história da educação brasileira dedicou um capítulo ao ensino supletivo, fazendo uma reformulação do ensino de 1º e 2º graus. Todavia, convém salientar, que enquanto a LDB nº 4.024/61 foi resultado de um amplo processo de debate entre tendências do pensamento educacional brasileiro, levando treze anos para ser editada, a Lei nº 5.692/71 foi elaborada em um prazo de 60 dias por nove membros indicados pelo então Ministro da Educação Coronel Jarbas Passarinho.

Sobre o ensino supletivo, Haddad (1991) aponta o seguinte: as escolas que foram criadas com a especificidade de propiciar o ensino supletivo não conseguiram de fato atingir os objetivos esperados. Um desses objetivos era alcançar a instrução de uma significativa parcela da sociedade, mas houve obstáculos nesse sentido, pois o governo se recusava a apoiar a política de ensino,

¹⁷ Refere-se aqui ao caráter tecnicista e burocrata inserido na Lei.

não proporcionando recursos financeiros suficientes para que tal ensino fosse efetivado pela rede pública. Isso levou as agências privadas de educação a se interessarem por essa política de ensino e a organizarem suas propostas pedagógicas para a sociedade.

Como podemos perceber, mais uma política de ensino direcionada à EJA e regida pela Lei nº 5.692/1971 não conseguiu se sustentar por muito tempo em sua realização, pois as decisões governamentais eram esvaziadas de uma concepção que assegurasse de fato essa educação; que pudesse pensar esse contexto de acordo com as necessidades e especificidades dos jovens e adultos, oportunizando-lhes o acesso ao conhecimento para que pudessem fazer parte do desenvolvimento político, social e econômico do país.

Já no final da década de 70 e início da década de 80, ainda no contexto da ditadura militar, ocorreram alguns acontecimentos considerados importantíssimos para o período, dentre os quais convém destacar: a mobilização de professores e alunos, no contexto das lutas contra a ditadura militar e a democratização do país. Quanto à formação de professores, buscavam-se o reconhecimento e a valorização do curso de Pedagogia, como formador de professores, e liberdade na organização do currículo imposto pelo CFE.

Em 1985, foi criada a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), que ocupou o lugar do MOBREAL, cujas ações educacionais se encontravam desacreditadas tanto nos meios políticos quanto educacionais. A EDUCAR foi um programa educacional amparado pelo Decreto nº 91.980/85 durante o governo do Presidente José Sarney, que tinha como objetivo promover o desenvolvimento de programas de alfabetização e de educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos por alguma razão.

Tinha, portanto, a Fundação EDUCAR as seguintes finalidades:

- I - promover a alocação dos recursos necessários à execução dos programas de alfabetização e educação básica;
- II - formular projetos específicos e estabelecer normas operacionais, com vistas a orientar a execução dos referidos programas;
- III - incentivar a geração, o aprimoramento e a difusão de metodologias de ensino, mediante combinação de recursos didáticos e tecnologias educacionais;
- IV - estimular a valorização e capacitação dos professores responsáveis pelas atividades de ensino inerentes aos programas. (BRASIL, 1985, p.12).

É interessante ressaltarmos que a Fundação EDUCAR foi um programa sociopolítico coordenado pelo MEC, que oferecia todo um apoio técnico e financeiro aos governos estaduais e municipais em seus programas de natureza educacionais voltados especificamente para jovens e adultos.

Dessa forma, ainda nesse momento histórico houve um processo de redemocratização do sistema político-econômico do país, garantindo dessa maneira uma maior ampliação das atividades referentes à EJA, em que estudantes, professores e políticos se uniram em prol de uma educação pública e gratuita para todos os cidadãos brasileiros. Mas, com o início do mandato do governo de Fernando Collor de Melo, por intermédio do Decreto nº 99.240/90, ocorreu a extinção da Fundação EDUCAR que durou de 4(quatro) anos somente.

Em 1988, foi promulgada uma nova Constituição Federal, que trouxe um importante progresso às ações referentes à EJA como, por exemplo, o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, que passou a ser garantido também para os que a ele não tiveram acesso na idade adequada.

3.1.2 A EJA e os programas nos anos 90

Com o início dos anos de 1990, a EJA começou a perder o seu espaço nas ações das políticas governamentais. Primeiramente, devido ao fato de que, no Governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), ocorreu um desinteresse por parte desse governo em garantir educação a essa parcela da sociedade, seguindo o que estava pré-estabelecido pela Constituição Federal de 1988 como direito. O que estava em andamento era o modelo neoliberal que operou toda uma reforma de Estado, ocasionando uma mudança nas ações referentes à educação. Outro ponto importante se refere à criação de outro programa direcionado à EJA, conhecido como Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que teve como objetivo movimentar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de agências governamentais e não governamentais.

Nesse período também, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien na Tailândia, que, segundo Frigotto e Ciavata (2003), incidiu em um importante projeto de educação em nível mundial, financiado pela

Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, com o objetivo de somente “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”. Por outro lado, no que diz respeito à EJA em nível mundial, faz-se necessário ressaltarmos um forte reconhecimento de sua importância para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, por meio das conferências organizadas pela UNESCO, que foi criada pela ONU e responsabilizada para incrementar a educação nos países em desenvolvimento.

Essas conferências também resultaram em discussão nacional sobre a EJA envolvendo todo o país. Foi através dessa mobilização nacional, que se deu início à organização dos Fóruns Estaduais da EJA, que passou por um forte processo de expansão em todo o país. Atualmente, os Fóruns estão presentes em todos os estados brasileiros, com exceção de Roraima. Essa expansão se deu em virtude de uma intensa mobilização ocorrida em 1996, impulsionada pelo MEC e pela UNESCO, como forma de preparação para a V CONFITEA¹⁸, tendo o MEC organizado uma Comissão Nacional da EJA para participar dessa mobilização. Ficou, então, acordado nesse movimento que cada Estado realizaria um encontro para diagnosticar metas e ações da EJA em seus contextos sociais.

Já na gestão pública de Itamar Franco (1992-1995), foi criado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993/2003), que tinha como meta nos dez anos seguintes promover a escolarização de 8,3 milhões de jovens e adultos, seguindo as metas estabelecidas na Conferência de Jomtien. Vale salientar que para o contexto educacional, especificamente da EJA, o Plano Decenal de Educação para Todos destaca (BRASIL, 1993) que a organização de programas de caráter alternativo de educação continuada, com o objetivo de diminuir a quantidade de analfabetos e elevar o nível médio de escolaridade dos jovens e adultos subescolarizados, se constitui responsabilidade principal do Plano Decenal. Isso se deu devido à enorme multiplicidade de contextos socioculturais que vivencia cada sujeito da EJA e à diversificação desse público-alvo que necessita de uma significativa versatilidade dos meios de atendimento e permanente adequação às disponibilidades de tempo do estudante-trabalhador.

¹⁸ Conferência de Hamburgo, realizada em 1997, que teve como finalidade a vinculação da educação de adultos com o desenvolvimento sustentado e equidade da humanidade.

Como tática, o Plano Decenal prevê o atendimento desse público-alvo em tempo e locais determinados, especialmente no próprio trabalho, como também o atendimento a distância, mediante a utilização intensa de novas tecnologias de educação, sobretudo a teleducação. Entretanto,

O que se vê concretizando em termos de políticas públicas para a EJA pode se resumir em duas frentes: uma primeira que se refere à descentralização das responsabilidades, promovendo uma ampla participação de todos os setores da sociedade, que, no entanto, não vem seguida de uma proposta clara quanto à definição dos recursos que viabilizarão isto, sua origem, gastos e prestação de contas. A segunda se refere à proposta de educação a distância, com a utilização intensa da teleducação. (MACHADO, 1998, p.9)

Portanto, o êxito na elaboração e efetivação de políticas educacionais voltadas a jovens e adultos depende da responsabilidade das alianças e parcerias que devem acontecer entre as esferas estaduais e municipais de ensino e as organizações não governamentais e governamentais preparadas a participar de sua operação.

Mas é oportuno lembrar que, em 1996, a EJA passou por uma desqualificação através da Emenda Constitucional nº 14/1996, que alterou o inciso I do artigo 208 da Constituição, que diluiu o dever do Estado em ofertar essa modalidade de ensino. O inciso destaca que o ensino fundamental deveria ser ofertado a todos, inclusive àqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria. Apesar disso, a EJA teve um acontecimento importante a seu favor que lhe deu garantia de sua efetivação como modalidade de ensino. Sobre isso, Ventura (2011, p. 78) aduz:

A Emenda Constitucional nº 14 deu outro tiro certo na EJA, permitindo a exclusão dos seus alunos da contagem do censo geral das matrículas que poderiam fazer jus aos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), lei nº 9.424/1996). A alegação, nesse caso, foi a falta de dados estatísticos no MEC/INEP sobre matrículas nessa modalidade. Em outras palavras, esta emenda oficializou o lugar secundário da EJA no interior das políticas educacionais do ensino fundamental.

Ainda nesse contexto foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96, na qual EJA teve a sua importância enfatizada especialmente em um capítulo próprio que expressa o seguinte:

Art. 34 – 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.

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

Inciso II - O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradoras e complementares entre si.

Inciso III - A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente com a educação profissional, na forma do regulamento. (BRASIL, 1996, p.16)

Assim, podemos perceber claramente a ênfase que foi dada à EJA nesse capítulo, que trouxe para o centro das questões educacionais, tornando-a prioridade também nos debates em prol da garantia de uma educação pública e gratuita, contemplando, dessa forma, sua especificidade e o contexto social, econômico e cultural do qual esse (a) aluno (a) provém, principalmente por serem, majoritariamente, trabalhadores requerendo uma melhor assistência e atenção por parte dos governantes. Também foi igualmente enfatizada a necessidade de uma articulação entre a educação formal e a educação profissional, fator importante para a formação educacional desse (a) aluno (a), como aponta o inciso III do artigo mencionado.

Sobre a formação dos profissionais da educação, a LDB nº 9.394 (1996, p. 22) estabelece:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Ainda no que se refere à promulgação de leis, é pertinente citarmos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF, Lei nº. 9.424, sancionada em 24 de dezembro de 1996, o qual tinha como compromisso a redistribuição dos recursos financeiros destinados ao

ensino fundamental para os Estados e Municípios, abrangendo diretamente o ensino supletivo. O FUNDEF não considerou os alunos de ensino supletivo na contagem do Censo nas redes estaduais e municipais, o que significa que esses alunos, bem como aqueles vinculados a outros projetos alternativos de jovens e adultos, não foram contados na definição dos recursos financeiros a serem alocados.

É interessante frisarmos que o texto da Lei nº 9.424, que propiciou todo o processo de regulamentação do FUNDEF, abrangia também os alunos do ensino supletivo para que igualmente tivessem direito ao recebimento de recursos financeiros e assim pudessem desenvolver suas atividades.

Como podemos observar, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), a educação brasileira sofreu algumas transformações sobremaneira no que se refere à assistência educativa à sociedade, visto que, nesse período o neoliberalismo¹⁹ vigorou com mais veemência atingindo todos os setores da sociedade, inclusive a educação. Segundo Ventura (2011), a educação oferecida aos jovens e adultos foi de caráter profissional, uma vez que o próprio momento político-econômico vivido pelo país possibilitava uma formação a eles com o mínimo de escolarização, facilitando-lhes o ingresso no mercado de trabalho, o que ensejou um movimento na economia do país.

Contudo, essa educação profissional não foi executada pelo Estado, e sim por instituições da sociedade civil, organizações não governamentais, sindicatos, entidades empresariais e religiosas, entre outras, ficando ele a parte de qualquer responsabilidade, tanto do que se refere à gestão como também ao financiamento, e todo o encargo a esse respeito coube ao Ministério do Trabalho. Esse fato resultou na fragmentação e divisão de responsabilidades entre o MEC e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) apoiados pelo Decreto nº 2.208/97, e assim, de acordo com VENTURA (2011), a educação profissional passou a ser de caráter permanente, aberta aos egressos da instituição de ensino formal (ensino fundamental, médio e superior) e aos trabalhadores em geral (independentemente do nível de escolaridade), possibilitando a sua vinculação de forma direta ou indireta com o mercado de trabalho.

¹⁹Projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre e à não-intervenção do poder público, sendo o mercado livre responsável pela preservação da ordem social (NETO e MACIEL, 2004).

Face a esse momento histórico, convém explicitarmos que o principal objetivo do MTE é viabilizar o processo de ampliação da educação e da formação profissional de nível básico, todavia de natureza assistencialista. Já o MEC, por sua vez, via como improdutivo educar jovens e adultos na dinâmica política, econômica e social em que se encontrava o país. Ou seja, um contexto gerado pela competição e globalização, que induziu a universalização do ensino fundamental para as crianças de 7 a 14 anos e, conseqüentemente, deixou a EJA a encargo de instituições de natureza privada, pautado em um discurso de parcerias.

Além disso, o MEC, por meio da Portaria nº 646/97, dá todo o poder de regulação à educação tecnológica pautada no seguinte artigo:

Art. 7º - A oferta de cursos de nível técnico e de qualificação, requalificação e reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral será feita de acordo com as demandas identificadas junto aos setores produtivos, sindicatos de trabalhadores e sindicatos patronais, bem como junto a órgãos de desenvolvimento econômico e social dos governos estaduais e municipais, dentre outros. (BRASIL, 1997, p.2).

Esse artigo ressalta com muita clareza a importância de oferecer-se formação técnica e profissional aos jovens e adultos trabalhadores, conforme a disposição dos órgãos públicos fomentadores dessa ação educativa.

Ainda nesse contexto histórico dos anos de 1997 e acompanhando o desenvolvimento dos Fóruns da EJA, a UNESCO convocou as Secretarias Estaduais de Educação (SEEs), Secretarias Municipais de Educação (SMEs), Universidades e ONGs para a preparação da V CONFITEA, através da discussão e da elaboração de um documento nacional com diagnóstico, princípios, compromissos e planos de ação. Esses eventos marcaram o ressurgimento da EJA como uma modalidade de ensino que requeria, por parte das ações governamentais, uma atenção referente à valorização como um espaço de aprendizagem e um investimento financeiro. Em 1998, os mineiros implantaram seu Fórum Estadual, assim como a Paraíba e o Rio Grande do Norte.

Em 1999 ocorreu o 1º Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, no Rio de Janeiro, do qual participaram os Fóruns do Rio, de Minas, do Espírito Santo, do Rio Grande do Sul e de São Paulo. Esse Encontro acabou sendo um importante estímulo para o aparecimento de novos fóruns, possibilitando a realização desses eventos anualmente. Sendo assim, o ENEJA seguiu a seguinte sequência: em 2000, o II ENEJA, em Campina Grande – Paraíba

– com a participação de oito fóruns; em 2001, o III ENEJA contou com 10 fóruns; em 2002, o IV ENEJA, em Belo Horizonte, Minas Gerais, com 12 fóruns; em 2003, o V ENEJA, em Cuiabá, Goiás, com 17 fóruns; em 2004, o VI ENEJA, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, com 22 fóruns; em 2005, o VII ENEJA, em Brasília, Distrito federal, com de 24 fóruns; em 2006, o VIII ENEJA, em Recife, Pernambuco, com 26 fóruns.

Esses fóruns tiveram como objetivo, dentre outros, promover a troca de experiências e o diálogo entre as instituições. De acordo com Soares (2004), os fóruns são movimentos que articulam instituições, socializam iniciativas e intervêm na elaboração de políticas e ações da área da EJA. Ocorrem em um movimento nacional, visando à interlocução com organismos governamentais para intervir na elaboração de políticas públicas.

Dessa forma, Ventura (2011) relata que o atendimento à EJA nos anos de 1990 foi considerado de natureza descontínua e diversificada, com o desenvolvimento de ações tanto por parte dos governos quanto da sociedade civil. Essas ações podem ser demonstradas por meio da criação também de alguns programas diretamente ligados ao Ministério da Educação, ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, ao Ministério do Trabalho e Emprego e à Casa Civil da Presidência da República/ Conselho da Comunidade Solidária. Quanto ao Ministério da Educação, tinha como objetivo prestar assessoria e financiamento a algumas secretarias municipais e estaduais.

Há que considerarmos ainda o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, que apresentava como prioridade política a redução do alto índice de analfabetismo de jovens e adultos, principalmente o relativo à população do campo. Na atualidade face a uma nova reformulação dos objetivos, visa proporcionar não somente a alfabetização, mas também a própria formação humana dessa população.

Já o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) foi criado em 1995 pelo então Ministério do Trabalho e Emprego e tinha como objetivo principal o desenvolvimento de ações voltadas para a educação profissional, com o intuito de contribuir para a redução do desemprego e subemprego da População Economicamente Ativa (PEA); buscava diminuir a pobreza e a desigualdade social; assim como elevar a produtividade, a qualidade e a competitividade do setor

produtivo. (BRASIL, 2001). O PLANFOR teve sua validade até o ano de 2002, tendo sido substituído pelo Plano Nacional de Qualificação – PNQ.

O PNQ foi criado pautado nas diretrizes do Plano Plurianual – PPA 2004-2007, que foi organizado seguindo principalmente três aspectos principais: a inclusão social e redução das desigualdades sociais; o crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, de forma ambientalmente sustentável e reduzindo as desigualdades regionais; a promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia. Dessa maneira, o PNQ apresentava-se como

Uma Política Pública de Qualificação, que venha a se afirmar como um fator de inclusão social, de desenvolvimento econômico, com geração de trabalho e distribuição de renda, deve nortear-se por uma concepção de qualificação entendida como uma construção social, de maneira a fazer um contraponto àquelas que se fundamentam na aquisição de conhecimentos como processos estritamente individuais e como uma derivação das exigências dos postos de trabalho. (BRASIL, 2003, p.23).

Como podemos observar, o PNQ teve um papel fundamental no que tange à promoção do desenvolvimento socioeconômico do país, principalmente devido ao crescimento e à expansão do mercado de consumo de massa e da incorporação progressiva das famílias trabalhadoras ao mercado consumidor, fatores estes importantíssimos para que se pudessem de fato alcançar os objetivos desejados e assegurados pelo PNQ.

O Programa de Alfabetização Solidária foi criado pelo Conselho da Comunidade Solidária em janeiro de 1997, com o objetivo de diminuir o índice de analfabetismo entre Jovens e Adultos no País, principalmente na faixa etária de 12 a 18 anos, desencadeando a oferta pública de Educação de Jovens e Adultos. Foi um programa que procurou consolidar um modelo “solidário”, tendo como parceiros importantes para o desenvolvimento de suas ações: o Governo Federal, através do MEC, o Conselho da Comunidade Solidária, empresas, universidades e prefeituras. Desse modo, os dados do IBGE, 2008; Censo Demográfico, 2010; da Contagem da população 2000; do INEP, Censo Escolar 2010, mostram a taxa de analfabetismo no Brasil por regiões, sexo e localização no ano de 2010.

Quadro 2- Taxas de analfabetismo por regiões

Ano	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro Oeste
1940	166	187	140	118	133

1950	145,4	175	110	96	119
1960	122,9	164,1	110	96	115
1970	104,3	146,4	96,2	81,9	89,7
1980	79,4	117,6	57	58,9	69,6
1990	44,6	74,3	33,6	27,4	31,2
2000	28,6	43,0	20,7	18,4	21
2010	24,2	34,4	17,1	15,6	18,3

Fonte: IBGE, Anuário Estatístico do Brasil 2008; Censo Demográfico 2010; Contagem da População 2000; INEP, Censo Escolar 2010.

Quadro 3- Taxa de analfabetismo por sexo e localização

	Sexo		Localização		
	Total	Masculino	Feminino	Urbana	Rural
Brasil	11,0	11,3	10,8	8,4	25,0
Norte	11,5	12,8	10,4	8,9	20,0
Nordeste	21,9	24,0	20,0	16,4	36,4
Sudeste	6,5	5,8	7,2	5,7	17,2
Sul	5,9	5,2	6,5	5,1	9,8
Centro Oeste	8,9	8,7	9,1	7,9	15,4

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010; INEP, Censo Escolar 2010.

Diante dessa realidade, percebemos que a educação brasileira necessita rever as políticas educacionais voltadas para jovens e adultos, pois esses dados revelam com muita veemência a quantidade de brasileiros considerados analfabetos, evidenciando ainda mais as desigualdades sociais existentes em nosso país, que se materializam de diversas maneiras. Por exemplo, o analfabetismo em determinadas regiões do Brasil é um desafio mais difícil de enfrentar do que em outras, assim como se apresenta diferentemente em grupos com renda mais baixa

ou mais alta, em grupos étnicos, em grupos etários, entre homens e mulheres. Portanto,

Não há como reafirmar a mais importante lição de praticamente cinquenta anos de experiências: campanhas e movimentos de massa não resolveram e não resolverão o problema do analfabetismo da população adulta. Ele tem raízes fundas na sociedade injusta e desigual. É gerado pela ausência e insuficiência da escolarização das crianças e adolescentes. Boa parte dos analfabetos jovens e adultos passaram um ou dois anos na escola; aprenderam mal, mas alguma coisa, esquecida pelo desuso. Muitos jovens de hoje estão saindo da escola sabendo mal ler, escrever e contar. Continuamos oferecendo pobres escolas, para as camadas pobres da população. Diz-se ter sido praticamente universalizado o ensino fundamental. Qual ensino? Com qual qualidade? (...) Não é mais possível pensar fazer a alfabetização de jovens e adultos em meses. É preciso fazer a educação de jovens e adultos como um processo educativo amplo, que pode começar pela alfabetização, como primeira etapa, desde o primeiro momento obrigatoriamente articulada a outras etapas, que configurem o ensino fundamental completo. Só assim se estará caminhando na direção de repor o direito à educação, anteriormente negado ou mal garantido. (FÁVERO, 2004, p.27-28).

Com a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), a educação brasileira apresentou mudanças significativas. No que se refere à EJA especificamente, essas mudanças aconteceram por meio da elaboração de documentos contemplando políticas educacionais voltadas a essa modalidade de ensino, no sentido de possibilitar aos jovens e adultos uma oportunidade de obter uma educação geral integrada à educação profissional. Dessa forma, podemos salientar que a gestão governamental do presidente Lula foi a que mais se voltou para o segmento dos menos abastados da sociedade, beneficiando-os por meio de políticas educacionais. Tivemos a inclusão da EJA no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) em 2007, de modo que o financiamento garantiu certo reconhecimento no sentido de abrir portas para inclusão dessa modalidade em outros programas/recursos.

Ainda assim, os índices apresentados pelo Censo da Educação Básica mostram uma forte diminuição das matrículas da EJA no período de vigência do Fundeb: em 2007, com 4.985.338 matrículas, ao passo que, em 2010, o número foi de 4.287.234, ou seja, uma redução de quase 700 mil matrículas (14%). A contração foi maior no ensino fundamental (15%) do que no ensino médio (11,8%). Então, ao compararmos as matrículas da EJA com as matrículas totais da educação básica, notamos a queda expressiva da matrícula da EJA, visto que, enquanto, em 2007 a porcentagem era de 9,40%, em 2010 o percentual era de 8,31%. Com isso, destacamos que a porcentagem das matrículas da EJA não conseguiu ultrapassar o

percentual de 10% do total das matrículas da educação básica, número bem inferior ao teto dos 15% limitados neste fundo.

Diante desse fato, percebemos o quanto a educação de jovens e adultos necessita ser melhor contemplada no sistema educacional brasileiro, uma vez que as ações de natureza educativa voltadas a essa modalidade ainda são escassas. O número de jovens e adultos que precisam do acesso à escolarização é significativo, porém a quantidade de matrículas efetivadas é insuficiente para suprir essa realidade.

É lamentável que o financiamento e a indução da União extravasem os recursos disponibilizados pelo Fundeb. Cabe aos sistemas estaduais e municipais se mobilizarem em busca de uma política mais eficaz e que garanta responsabilidade por todos os recursos direcionados à EJA. Caso contrário, as esferas estaduais e municipais continuarão a investir percentuais muito baixos de seus recursos educacionais, por não terem em mãos o valor exato do que é realmente repassado pelo Fundeb a essa modalidade de ensino.

Ações pontuais foram desencadeadas em prol da EJA, as quais objetivavam a elevação da escolaridade e da educação profissional. Nesse sentido, destacamos: o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: escolarização, qualificação profissional e ação comunitária (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi realizado pela Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, criado pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Tinha como meta alfabetizar uma significativa parcela de jovens e adultos e capacitar alfabetizadores para trabalharem no Programa, por meio de convênios assinados entre as esferas estaduais, municipais e instituições organizadas da sociedade civil. O objetivo do Programa Brasil Alfabetizado era desenvolver de forma efetiva o processo de alfabetização de jovens e adultos na faixa etária de 15 anos ou mais que não tiveram acesso a uma instrução formal, proporcionando ainda ao alfabetizador a possibilidade de emprego e renda e o investimento em sua capacitação. Isso serviria de estímulo à continuidade dos seus estudos e, ao aluno, a oportunidade de elevação nos estudos e conseqüentemente a sua profissionalização.

Já o PROJOVEM foi implantado em 2005, vinculado à Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), como parte de uma ementa com ações que objetivavam a adequação de uma Política Nacional de Juventude, destinada no início à inclusão de jovens de 18 a 24 anos, com escolaridade superior à 4ª série, que não concluíram o ensino fundamental e não possuíam vínculos formais de trabalho. A meta era a integração entre a elevação da escolaridade (conclusão do ensino fundamental), a formação inicial ligada à qualificação profissional e a ação comunitária.

A partir de 2008, esse Programa foi reorganizado, inclusive ampliando para até 29 anos o atendimento aos jovens; houve também uma mudança na duração do curso para 18 meses e sua expansão para os municípios com mais de 200 mil habitantes. Em 2009 o PROJOVEM inicial foi renomeado para PROJOVEM Urbano, atendendo aproximadamente 346.780 jovens, enquanto o Programa Agente Jovem, destinado a jovens de 15 a 17 anos, foi integrado ao PROJOVEM Adolescente, sob a responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. O Programa Saberes da Terra, que atendia jovens do campo, foi anexado como PROJOVEM Campo. Por último, ocorreu a junção dos programas Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola da Fábrica no PROJOVEM Trabalhador.

Dessa forma, o PROJOVEM apresenta-se como uma política pública de caráter educacional, estando vigente até os dias de hoje, contribuindo com a elevação da escolaridade e a inserção do jovem no mercado de trabalho. É interessante frisarmos que uma parcela importante de jovens conseguiu por meio dessa política educacional concluir o ensino fundamental e também adentrar no mercado de trabalho, por meio de cursos de qualificação profissional oferecidos ao público-alvo do Programa.

Logo, foi um programa que atendeu a todos os segmentos considerados em situação de vulnerabilidade na sociedade, que necessitavam de um olhar assistencialista para que pudessem mudar o seu contexto de vida. O Programa conseguiu atingir tanto os jovens oriundos da área urbana quanto os da área rural, abrangendo ainda adolescentes para que pudessem igualmente ter as mesmas oportunidades.

Outro programa direcionado ao segmento jovem e adulto foi o PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, criado em 2005 pelo governo federal, por meio do Decreto nº 5.478, que vigorou por pouco tempo e foi substituído em 2006 pelo Decreto nº 5.840.

Com o Decreto nº 5.840/2006, várias mudanças foram feitas no Programa, entre elas a ampliação da abrangência, no que concerne ao nível de ensino, pela inclusão do ensino fundamental e, em relação à origem das instituições que podem ser proponentes, pela admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, passando a ser denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Porém, o horizonte que se almeja aponta para a perenidade da ação proposta, isto é, para sua consolidação para além de um programa, sua institucionalização como uma política pública de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2007).

Portanto, os anos 2000 representaram um momento de conquistas para a modalidade de educação de Jovens e Adultos, principalmente com a gestão do presidente Lula. Diversas foram as políticas educacionais em prol do atendimento à EJA, em que esta passou a ganhar um espaço significativo desde a promulgação da LDB nº 9.394/96 até o FUNDEB. Sabemos que muito ainda há de se fazer pela EJA, vários são os problemas encontrados para o desenvolvimento de suas ações, porém muito já foi feito. Cabe assim repensarmos as concepções e encontrarmos soluções adequadas para uma educação pública de qualidade em todas as suas modalidades, consideradas direito de todo cidadão brasileiro.

Capítulo IV

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO PROEJA NA PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS

A formação continuada dos professores do PROEJA é analisada neste capítulo conforme as percepções dos sujeitos pesquisados acerca dessa formação, pautada no que está estabelecido pela proposta pedagógica do Programa, aliada às percepções alcançadas por meio da pesquisa empírica. Assim, este capítulo se estrutura seguindo alguns aspectos considerados basilares para a construção da pesquisa e conseqüentemente do conhecimento, tais como: o Documento Base Nacional do PROEJA, a proposta pedagógica do curso Técnico em Agropecuária do PROEJA, Campus Maracanã, organização, descrição e análise dos dados.

A coleta dos dados empíricos se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas no período de 06/01 a 31/01/2015. Essas entrevistas foram gravadas, transcritas e em seguida analisadas conforme o embasamento teórico sobre o objeto estudado. Elas foram realizadas com os sujeitos da pesquisa no contexto do exercício pleno de suas atividades pedagógicas, ou seja, no local de trabalho, sem interferirmos na sua rotina profissional.

O processo de levantamento e análise dos dados ocorreu em três momentos considerados fundamentais para a pesquisa. O primeiro momento se deu pelo contato com as coordenadoras pedagógicas da instituição e a partir disso o acesso ao Plano do Curso Técnico em Agropecuária investigado, que adota o PROEJA, com vista a compreendermos a proposta pedagógica elaborada pelo IFMA, Campus Maracanã, acerca do Programa. No segundo momento partimos para as entrevistas com 02 (duas) coordenadoras pedagógicas e 10 (dez) professores, com o objetivo de captar suas percepções sobre a formação continuada oferecida aos professores que atuam no PROEJA. O terceiro momento de desenvolvimento do trabalho foi a organização e sistematização dos dados coletados nos dois momentos anteriores, seguido de uma análise minuciosa desses dados. Buscamos fazer um confronto com as concepções, percepções e visões expressas e produzidas pelos sujeitos sobre o objeto em estudo, construindo nesse sentido o conhecimento. Os sujeitos da pesquisa foram identificados por pseudônimos; substituímos seus respectivos nomes por nomes fictícios.

Para melhor demonstrarmos o perfil dos sujeitos pesquisados apresentamos os dados abaixo:

Quadro 4 - Perfil dos sujeitos pesquisados do PROEJA, Campus Maracanã

	Sexo		Especia- lização	Mestra- do	Douto- rado	Experiência Profissional em anos			Faixa Etária		
	M	F				01 a 02	03 a 05	06 a 10	25 a 35	36 a 42	43 a 52
Coorde- nadoras		02	02				02		02		
Profes- sores	05	05	05	02	03	01	07	02	05	03	02

Sendo assim, observamos, conforme esses dados, que a equipe de profissionais que trabalham com o PROEJA em sua totalidade é formada por 58% de mulheres, revelando a presença marcante dessas profissionais no contexto desse programa educacional. Outro ponto bastante perceptível é o percentual de 58,3% de profissionais com idade entre 25 a 35 anos; 25,0% de profissionais com idade entre 36 a 42 anos e apenas dois profissionais com idade acima de 42 anos apresentando um equivalente de 16,7%, caracterizando dessa forma um perfil bem jovem dos profissionais que atuam no PROEJA. Sobre a experiência profissional nesse Programa, o percentual é de 75,0%. Em relação à titulação, a maioria tem especialização, portanto um percentual de 58,3%; aqueles com mestrado equivalem a 16,7% e com doutorado, 25,0%. Esses dados evidenciam um perfil de profissionais bem diversificado em todos os fatores, o que requer uma análise cuidadosa sobre cada abordagem trabalhada acerca da formação continuada, diante de um aglomerado de ideias e concepções apresentadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

4.1 A formação continuada dos professores segundo o Documento Base Nacional do PROEJA

O PROEJA é um programa cuja política educacional é pautada nos princípios educativos da Educação de Jovens e Adultos. Sabemos que a EJA é uma modalidade de ensino que passou por grandes transformações as quais culminaram em uma série de problemas de cunho histórico, social e cultural, que configurou o atual desenvolvimento de políticas educacionais destinadas aos jovens e adultos, na tentativa de fomentar uma organização pedagógica mais significativa para a construção de uma realidade escolar sólida.

Devido a esses problemas enfatizados anteriormente e à busca incessante de medidas reparadoras em prol da EJA, é que o governo federal criou o PROEJA (2005), começando com a formação inicial e continuada de trabalhadores (PROEJA FIC) seguido do PROEJA técnico de nível médio. Posteriormente, ocorreram modificações e foi ampliada essa oferta com a inclusão e a expansão das instituições proponentes (estaduais, municipais e entidades privadas nacionais de serviço social), com o intuito de desenvolver o processo de formação profissional. Dessa forma,

Na configuração do novo campo que o Proeja exige, em imbricação direta com a formação continuada, admite-se a produção de referencial epistemológico para a compreensão do que significa educar jovens e adultos nos níveis fundamental e médio, na perspectiva da educação profissional, condição de inserção qualificada de sujeitos na produção da vida, no mundo do trabalho. (PAIVA, 2012, p. 46 – 47).

Logo, o PROEJA tem como base fundamental a integração entre ciência, trabalho, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, com o objetivo de colaborar com a formação dos cidadãos, pautada em princípios científicos, culturais, políticos e profissionais para o pleno exercício da cidadania, conforme orienta a sua proposta curricular.

Outro ponto que cabe destaque nessa discussão se refere ao PROEJA como proposta pedagógica que denota a intenção de ser uma política pública pautada em ações baseadas em princípios epistemológicos que atendam às necessidades educacionais da EJA, que respeitem os aspectos sociais, econômicos, culturais, intelectuais e emocionais dos jovens e adultos que se encontram em

processo de aprendizagem e que proporcionem uma formação profissional que não seja direcionada somente para a inserção dessa clientela no mercado de trabalho, mas que, além de tudo, seja norteadada por uma formação humana, considerando

[...] a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. Por esse entendimento, não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo. (BRASIL, 2007, p. 13).

Como podemos observar a Política do PROEJA visa a uma formação integrada do cidadão, a qual consiste não somente na absorção de conhecimentos científicos, profissionais, mas num conhecimento para a vida, para a sua construção pessoal como ser social que se transforma e transforma a sociedade em que se encontra inserido.

Nesse sentido, para que se alcancem os objetivos esperados, é necessário que o corpo docente esteja apto a desenvolver sua função, alicerçada na integração da formação geral aliada à formação profissional do educando. Para isso, a proposta do Programa apresenta uma organização específica a respeito da formação continuada de professores, a qual tem como objetivo a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político pedagógicas e metodologias que orientam a continuidade do processo. (BRASIL, 2007, p.60). Também busca, pois, garantir a construção do planejamento das atividades realizadas durante o curso, a avaliação constante do processo didático-pedagógico e a socialização dos momentos vivenciados pelos que dele participam.

É interessante ressaltarmos que, para alcançar esse objetivo, fazem-se necessários, dois pontos primordiais: uma formação continuada de total responsabilidade e compromisso por parte das instituições proponentes e a elaboração de programas que estejam fomentados e organizados pela Secretaria Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - SETEC/MEC. De acordo com o Documento Base Nacional do PROEJA (2007, p.60), as instituições proponentes devem apreciar em seu plano de curso a formação continuada da seguinte forma:

- a) formação continuada totalizando 120 horas, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo, 40 horas;
- b) participação em seminários regionais, supervisionado pela SETEC / MEC, com periodicidade semestral e em seminários nacionais com periodicidade anual, organizados sob responsabilidade da SETEC/MEC;
- c) participação de professores e gestores em outros programas de formação continuada voltados para áreas que incidam sobre o PROEJA, quais sejam: ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional, bem como aqueles destinados à reflexão sobre o próprio Programa.

Já a SETEC/MEC, que é a gestora nacional do PROEJA, fica incumbida de elaborar programas especiais para a formação de formadores e ainda desenvolver pesquisas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, em parceria com os Estados, utilizando-se da modalidade da educação a distância, por meio de:

- a) oferta de Programas de Especialização em educação de jovens e adultos, como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional;
- b) articulação institucional, com vista a cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA;
- c) fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional (BRASIL, 2007, p. 60 e 61).

Sendo assim, fica notório que a proposta pedagógica do Programa tem toda uma organização a respeito da formação continuada de professores, levando os educadores a desempenhar suas funções pedagógicas embasados no contexto educacional da política do PROEJA, através de um conjunto de aportes teóricos referentes à EJA, por meio de uma metodologia singular ao público de jovens e adultos, na intenção de alcançar os resultados esperados. Portanto, é relevante que pensemos em uma formação continuada que contribua para uma prática educativa que compreenda a realidade dos sujeitos oriundos da EJA, além de permitir que o professor construa e reconstrua sempre dentro de si responsabilidade e compromisso com a educação.

4.2 A organização do PROEJA de acordo com a proposta pedagógica do Campus Maracanã

A política educacional PROEJA, no contexto da cidade de São Luis-Maranhão, acontece em vários campi, entre eles, o Campus Maracanã, qual o oferece o ensino médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, baseando-se no Regulamento Interno da instituição proponente, em plena consonância com o que está estabelecido pelo Documento Base Nacional (2007).

Conforme a proposta pedagógica do PROEJA, Campus Maracanã (2010), o Curso Técnico em nível médio em Agropecuária foi organizado visando atender às condições sociais, econômicas e culturais da própria realidade em que a instituição se encontra inserida, considerando que o mundo globalizado vem colocando diversos desafios para a sociedade, de modo que a educação deve centrar-se na construção e reconstrução do conhecimento centrado na paz, na liberdade e na justiça social, utilizando-se de uma metodologia diversificada e também desafiadora.

Face ao exposto, destacamos a seguir os objetivos da proposta do PROEJA, Campus Maracanã:

- Preparar o aluno para uma sociedade em transformação;
- Formar cidadãos conscientes e críticos dentro do contexto atual;
- Garantir conhecimentos técnicos e científicos ao cidadão, tornando-o capaz de contribuir para o desenvolvimento das potencialidades de seu município, estado e de seu país.

Acreditamos que a educação profissional, aliada à educação geral e humana, desenvolve capacidades para a vida do cidadão como um todo, principalmente no que diz respeito à possibilidade de sua inserção no mundo do trabalho de forma significativa, compensando assim seu tempo perdido, tornando-o apto e qualificado para o engajamento profissional.

O texto a seguir, da LDB, corrobora essa assertiva, ao explicitar:

A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. (BRASIL, 1996, Art. 39).

Como vemos, na LDB é definida a importância de integrar a educação profissional a outras formações, visando à constituição de um conjunto de aptidões para o crescimento pessoal e profissional do próprio indivíduo. Na verdade, a LDB possibilita se repensar a educação de jovens e adultos, garantindo-lhes uma formação ampla e conscientizadora, no sentido de unificar educação geral, profissional e humana, para que haja uma intersecção entre elas e no desenvolvimento de abordagens e contribuições em todo o processo de formação do indivíduo. Sobre esse processo de intersecção entre as diversas formas de educação, o Documento Base (2007) ressalta:

Nessa intersecção, que compreende múltiplas dimensões, a qualificação nunca é apenas “profissional” (dimensão técnica), mas sempre “social” (dimensão sociolaboral). Pode-se falar, portanto, em qualificação social e profissional para denominar as ações de formação voltadas para uma inserção autônoma e solidária no mundo do trabalho. A qualificação social e profissional permite a inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho, com efetivo impacto para a vida e o trabalho das pessoas (BRASIL, 2003, p. 24). Para isso, faz-se necessária no decorrer do processo formativo “a promoção de atividades político-pedagógicas baseadas em metodologias inovadoras dentro de um pensamento emancipatório de inclusão, tendo o trabalho como princípio educativo; o direito ao trabalho como um valor estruturante da cidadania; a qualificação como uma política de inclusão social e um suporte indispensável do desenvolvimento sustentável, a associação entre a participação social e a pesquisa como elementos articulados na construção desta política e na melhoria da base de informação sobre a relação trabalho-educação-desenvolvimento. (BRASIL, p. 46 – 47).

O que observamos é que a formação para o mundo do trabalho e para o mundo da educação não devem ser consideradas dicotômicas para a formação do indivíduo e, sim, condições necessárias. Não devem estar separadas no processo educacional, principalmente quando se trata do público da EJA, que já vem de um contexto sociocultural com sérios problemas educacionais e que precisa urgentemente de políticas reparadoras para minimizar os problemas que o afetam. Além disso, proporcionar aos discentes da EJA uma formação baseada em qualificação profissional e social e formação geral, aspectos esses fundamentais na formação do indivíduo, porquanto pautados na emancipação e autonomia para a construção e reconstrução da sua história de vida.

Para o ingresso no Curso Técnico em Agropecuária - PROEJA do Campus Maracanã, foi adotado como critério de avaliação a realização de um seletivo aberto a toda a comunidade no próprio instituto, destinado aos jovens e adultos que concluíram o ensino fundamental e que ainda não haviam tido acesso

ao ensino médio por alguma razão, para terem assim, a oportunidade de concluí-lo. Foram oferecidas 40 vagas para o curso, as quais foram totalmente preenchidas.

Quanto ao tempo de duração e a sistemática de organização de sua carga horária, o curso conta com: uma carga horária de 3.160 horas, além do estágio, com disciplinas da Formação Geral e Formação Técnica, oferecidas no turno diurno presencial, seguindo o calendário escolar normal para todos os cursos de nível Técnico em ensino médio de acordo com o período letivo instituído pela instituição. A idade para ingresso no curso é de no mínimo 18 anos, de modo que há alunos com idade de até 60 anos, de acordo com a relação de matrícula.

É importante salientar que a organização curricular do curso acontece de forma contínua, processual e coletiva, havendo assim a participação de todos no processo, segundo a vivência de cada um. Sendo assim, essa organização se dá por meio dos princípios a seguir: inclusão da população em suas ofertas educacionais; inserção orgânica da modalidade EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas educacionais públicos; ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; trabalho como princípio educativo; pesquisa como fundamento da formação e condições geracionais, de gênero, das relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (IFMA, 2010 p. 07).

Esses princípios levam à integralização dos saberes nos seus diversos aspectos social, político, humano, cultural, ambiental, ético, estético e profissional, os quais devem ser desenvolvidos através do eixo articulador: Educação, Trabalho e Cidadania, abrangendo as dimensões técnico–científica, sociopolítica, metodológica e ético-cultural. Ainda nesse contexto de integralização dos saberes, existem também os eixos temáticos que dialogam diretamente com o eixo articulador. Os eixos temáticos são: identidade, diversidade e trabalho no campo; modos de trabalho, sistemas e processos agropecuários; organização social, cidadania, políticas públicas, meio ambiente, desenvolvimento sustentável e as tecnologias (IFMA, 2010 p. 07).

Assim, essa integralização que ocorre entre os eixos tem como base a interdisciplinaridade, que desenvolve o diálogo entre os conhecimentos da formação profissional e das áreas da formação geral, permitindo a elevação da escolaridade.

Portanto, a proposta pedagógica explícita de forma precisa como se dá a integração dos saberes da formação profissional e da formação básica, como segue em anexo.

A organização curricular instituída pela proposta pedagógica do Campus Maracanã buscou a articulação entre os conteúdos, conforme orienta o Programa, a fim de possibilitar uma formação ampla, constituindo assim o currículo integrado proposto para atender às necessidades dos jovens e adultos. O currículo é um dos aspectos primordiais para o desenvolvimento da política do PROEJA, por apresentar características singulares à realidade do público da EJA.

Sacristán (2000) discorre que o currículo é uma práxis, mas antes de tudo, é um instrumento de socialização cultural, pois deve ser pensado partindo do contexto exterior para o interior das escolas. Esse modelo enfatizado por Sacristán é um modelo coerente, por ponderar a educação e as aprendizagens. O currículo assume então a prática e a expressão da cultura e da sociabilidade de conhecimentos que determinadas instituições tomam como sua função primordial. Para que o currículo responda a esse papel, a sua prática deve promover comportamentos práticos diversos e, para isso é necessário um ambiente que possibilite o diálogo entre os agentes sociais, os professores, o corpo técnico e os alunos. Possui tanta relevância que Sacristán (2000, p. 15-16) ressalva: “[...] O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor”.

Desse modo, o curso Técnico em Agropecuária – PROEJA estruturou-se em uma matriz curricular com a perspectiva de atingir as expectativas dos alunos, fazendo uma contextualização dos saberes com a realidade desses discentes, para garantir um conhecimento baseado em disciplinas de base científica e tecnológica trabalhadas de maneira conjunta de acordo com a organização pedagógica do plano curricular do curso, além de oferecer disciplinas básicas que são necessárias para uma plena formação como consta no Anexo A.

4.3 A formação continuada dos professores do PROEJA na ótica dos sujeitos da pesquisa

O quadro de profissionais que atuam no PROEJA, especificamente no Curso Técnico em Agropecuária do Campus Maracanã, são em sua maioria docentes efetivos da própria instituição de ensino, com formação equivalente para exercer o trabalho docente com esses jovens e adultos e possuem experiência na área da educação profissional. As coordenadoras pedagógicas também possuem formação condizente com a função exercida, são responsáveis pelas atividades pedagógicas da instituição, e uma delas se encontra diretamente ligada às atividades de orientação e acompanhamento do PROEJA. Os docentes, por sua vez, apresentam um conjunto bastante heterogêneo, com algumas visões diferenciadas e uma característica peculiar a cada formação acadêmica. Desse modo, todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa têm uma participação importantíssima na compreensão do processo de formação continuada dos professores do PROEJA do Curso Técnico em Agropecuária do Campus Maracanã/IFMA.

Por questões éticas, usamos nomes fictícios: as coordenadoras foram identificadas como Cecília e Amanda e os (as) professores (as) por: Ronald, Jéssica, Juliana, Felipe, Vitória, João, Patrícia, Pedro, Lucas e Bianca.

Como categorias essenciais para a pesquisa, enumeramos as seguintes: PROEJA, EJA e concepção de formação continuada.

O Documento - Concepções e Diretrizes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2010, p.26) apresenta como princípio: articular a formação acadêmica à preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, alicerçada em conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida.

Quando entrevistamos os sujeitos da pesquisa acerca do porquê da implantação do PROEJA pelo IFMA - Maracanã, obtivemos as seguintes declarações: “[...] o que eu sei é que dentro desse projeto de expansão do Programa

pele governo federal, as instituições federais assinaram esse acordo de tal sistema “S”. Hoje é um programa que se expandiu de 2008 para cá e o instituto acompanhou essa transição de agrotécnica para Instituto Federal” (Coordenadora Cecília).

Conforme as concepções e diretrizes dos Institutos Federais, a implantação do PROEJA não se trata de uma imposição do governo federal à instituição, como a coordenadora Cecília afirma; está em consonância com o que sinalizam os princípios norteadores da proposta curricular do instituto como já mencionado anteriormente. Sendo assim,

[...] os Institutos Federais assumem o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais. Nesse sentido, cada Instituto Federal deverá dispor de um observatório de políticas públicas como espaço fundamental para o desenvolvimento do seu trabalho. (BRASIL, 2010, p. 19).

Em contrapartida, a Coordenadora Amanda ressalva:

[...] implantaram o PROEJA em 2007 ou na transição de 2007 para 2008. Eu cheguei em 2010, já encontrei turmas formadas do PROEJA, então a gente só deu continuidade nesse acompanhamento, fizemos algumas alterações na proposta curricular do que estava no papel e daquilo que estava sendo feito na prática. A gente encontrou muitas incoerências, uma delas e a principal foi um PROEJA funcionando em dois anos de forma integrada. Então a gente via que acabava tendo no papel uma carga horária alta e acabavam trabalhando apenas parte dessa carga horária presencial e outra parte semipresencial, então eles trabalhavam um pequeno percentual dessa carga horária.

Diante do exposto pelas coordenadoras, percebemos que elas chegaram à instituição depois da implantação do PROEJA e são cientes da responsabilidade e do compromisso que o IFMA – Maracanã tem com o desenvolvimento do Programa e a sua expansão. Porém, a Coordenadora Amanda ressalta que teve que fazer algumas alterações na proposta curricular, pois, segundo ela, em dois anos somente não se atingiria o total da carga horária prevista pela instituição para o Curso Técnico em Agropecuária. Ou seja, restaria um percentual significativo dessa carga horária, antes dividida em aulas presenciais e semipresenciais²⁰. Houve, então, o acréscimo de mais um ano, totalizando atualmente 3 (três anos) de curso. Como já vimos, na proposta curricular do IFMA – Maracanã do Curso Técnico de

²⁰ Conforme o Plano de Curso Técnico em Agropecuária – PROEJA do Campus Maracanã (2010), a forma semipresencial de ensino refere-se à realização de atividades extras salas de aulas.

Agropecuária - PROEJA (IFMA, 2010), a carga horária é de 3.160 horas em regime presencial. Essa nova matriz foi revista pela coordenação pedagógica, que a ajustou para melhor atender às reais necessidades da modalidade, sustentada no compromisso e respeito aos jovens e adultos.

Vejamos também as declarações de alguns professores sobre o porquê da implantação do PROEJA Campus Maracanã:

“[...] quando eu cheguei já existia a política de Educação de Jovens e Adultos. Na minha visão é para você dar oportunidade, oportunizar pessoas que não tiveram esse momento [...] na sua cronologia de idade certa, para oportunizá-los para o mercado de trabalho, dar uma qualificação [...]” (Professor Ronald).

“[...] quando eu cheguei já existiam essas turmas, mas eu acho que foi tentando levar a educação a pessoas menos favorecidas, já com uma idade avançada” (Professora Jéssica).

“O PROEJA é uma meta do governo federal para a educação, para poder formar aquelas pessoas que não tiveram acesso à educação no tempo certo [...]” (Professora Juliana).

Percebemos que as declarações dos professores remetem ao fato da necessidade de proporcionar elevação da escolaridade e qualificação profissional a uma parcela da sociedade que se encontra fora do contexto educacional e que não usufrui do seu direito à educação. Diante disso, o governo federal visando amenizar essa situação, desenvolveu a política do PROEJA para assistir de forma integral esses jovens e adultos.

Outros professores reafirmaram o que já foi expressado pelos seus pares dizendo o seguinte: *“[...] eu imagino que tenha sido por força de lei, uma exigência do MEC para que os Institutos Federais atuem na educação de jovens e adultos dentro da educação integral e educação profissionalizante” (Professor Felipe).*

“Desconheço” (Professora Vitória).

“[...] acredito que foi para atender às orientações e decisões do governo federal em implantar esse programa nas instituições federais de ensino, dando

oportunidade de uma educação geral aliada a uma educação profissional para aqueles menos favorecidos da sociedade” (Professora Bianca).

Podemos observar que os professores que atuam no PROEJA enfatizam bastante que a implantação deste pela instituição se deu por decisão do governo federal, e todas as instituições federais teriam que oferecê-lo à sociedade, e também visando oportunizar aos jovens e adultos que, por alguma razão estavam fora do contexto educacional, uma formação geral aliada à formação profissional. Conforme já expresso anteriormente por BRASIL (2007), uma política de natureza educacional direcionada à EJA tem que ter como princípio fundamental a elevação da escolaridade ligada ao processo de profissionalização, com a finalidade de contribuir para a integração sociolaboral dessa parcela da sociedade que se encontra em sua maioria limitada quanto ao direito à educação básica e ao acesso a uma formação profissional de qualidade.

Dentre as afirmações explicitadas, no depoimento da professora Bianca é possível percebemos que ela expressa a compreensão do porquê do processo de implantação do Programa pela instituição como sendo uma determinação do governo federal, principalmente no que se refere à oferta de uma educação integral pautada na formação geral ligada à formação profissional. Diferentemente, a professora Vitória expressa desconhecimento do porquê dessa implantação pela instituição, mostrando-se alheia ao processo, o que nos leva a entender o quanto se faz necessário um envolvimento maior dos profissionais que atuam em políticas de cunho educacional direcionada à EJA, cuja clientela apresenta características peculiares referentes ao seu contexto sociocultural.

Sabemos que a educação voltada ao público da EJA deve ser pautada por uma formação integral que abranja formação básica e formação profissional, para que os discentes tenham a possibilidade de ser inseridos no mercado de trabalho e a partir disso sintam-se acolhidos pela sociedade de maneira igualitária e não desigual; que possam se sentir participantes do processo de transformação social, econômico e cultural.

Segundo ainda as Concepções e Diretrizes (2010) dos Institutos Federais, estes assumem a função de colaboradores no desenvolvimento de políticas públicas, possibilitando um processo de interação dessas propostas advindas do poder público em consonância com o contexto das comunidades locais. Sobre o

envolvimento da instituição na implantação do PROEJA, a equipe de professores relatou: *“Essa resposta eu não tenho para lhe dar assim de forma precisa porque não me envolvi no planejamento, fui apenas convidada para ministrar a disciplina”* (Professora Jéssica).

“[...] a escola sempre trabalhou em cima da questão mesmo de resgatar a oportunidade de alguns alunos que estavam descartados da questão da educação, para implantar meios de fazer com que eles retornem às salas de aulas se aperfeiçoando” (Professor Pedro).

“[...] acredito que tenha sido da melhor maneira possível no intuito de atender o público da EJA de acordo com o que estava pré - estabelecido pela política” (Professora Bianca).

Portanto, o relato dos (as) professores (as) demonstrou que 50% do corpo docente não estiveram presentes no processo de envolvimento da instituição na implantação do PROEJA, pelo fato de terem chegado após o início das atividades deste e por terem sido apenas convidados para ministrar determinada disciplina. Por outro lado, os outros 50% dos docentes expressaram que esse envolvimento por parte da instituição ocorreu pela necessidade de proporcionar educação aos jovens e adultos, trazendo-os para o contexto da sala de aula, resgatando-os para um convívio socioeducativo. Assim, a instituição não mediu esforços para oportunizar a sociedade esse direito no seu sentido amplo, isto é, sem restrições de idade, raça e local de moradia, pois todos tiveram acesso ao Programa.

No que diz respeito ao envolvimento dos professores na implantação do PROEJA, os docentes participantes da pesquisa assim se posicionaram:

“Eu participei de uma reunião com a coordenação do PROEJA local, esclareceram quem eram os alunos, como eles deveriam ser abordados e quais seriam os nossos objetivos a serem colocados na disciplina [...]” (Professora Jéssica).

“[...] fiz no instituto um curso de especialização na área de Educação de Jovens e Adultos” (Professora Juliana).

“[...] quando cheguei aqui e comecei a ministrar aulas aos alunos do PROEJA, tentei adequar a minha metodologia de acordo com o perfil dos alunos da EJA [...]” (Professora Bianca).

No depoimento dos professores, observamos como ocorreu a participação deles no processo de implantação do Programa; cada um expressou sua visão, sua forma de olhar a política da EJA, o que nos leva a compreender a heterogeneidade apresentada em relação à forma como esses docentes absorveram a implantação do Programa.

Já outros docentes apontaram questões primordiais, como: a oportunidade que seria dada aos jovens e adultos, a metodologia que deveria ser utilizada para trabalhar com a EJA, a participação dos professores em um curso de especialização e a afinidade que existe em relação aos alunos do PROEJA. As afirmações dos professores a respeito tanto do seu envolvimento quanto da instituição evidenciam aspectos importantes, como, por exemplo, a preparação da equipe gestora e docente para o desenvolvimento do Programa, de acordo com as necessidades do público da EJA e suas especificidades, uma vez que historicamente esses sujeitos são considerados “marginais”, por se encontrarem em situação de vulnerabilidade social, pela baixa escolaridade e também pelo fato de estarem à margem das políticas educacionais.

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/ etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2007, p.6).

Para isso, é relevante que ocorra o desenvolvimento de uma prática pedagógica que considere essa realidade e o perfil de aluno, portanto faz-se necessário que haja primeiramente uma formação que favoreça ao docente uma atuação assentada na reflexão sobre sua prática, levando-o a buscar alternativas para um melhor desenvolvimento da ação educativa. Reiteramos que, segundo FREIRE (1996), a prática educativa deve ser pensada e repensada de maneira crítica e reflexiva para melhor desempenhá-la. Desse modo, para o contexto da EJA, especificamente o PROEJA requer essa ação crítica e reflexiva, para que os profissionais estejam preparados para lidar com esse público, principalmente no que diz respeito ao seu contexto de vida.

Outro elemento enfatizado na pesquisa trata-se da existência de um plano de formação continuada para os professores do PROEJA, sobre o qual nos foi relevado o seguinte:

“Na prática não, quando eu cheguei os professores tinham acabado de ter uma especialização que a instituição deu [...] para trabalhar com a educação de jovens e adultos, conhecer o programa PROEJA” (Coordenadora Cecília).

“Não existe. Se existe um plano, ele nunca saiu do papel. [...] o que houve foi um curso de especialização preparatório para esses professores” (Coordenadora Amanda).

Sendo assim, podemos depreender que não há um plano sistemático, organizado pela instituição sobre formação continuada para os professores que atuam no Programa, contemplando as necessidades apontadas pelas práticas docentes. A única formação que tiveram foi a especialização que alguns receberam logo no processo de implantação do PROEJA, considerada como uma formação inicial.

Convém expressarmos que é primordial um plano de formação continuada para os docentes, qualquer que seja o contexto educacional. Contudo, especialmente quando se refere a programas educacionais voltados a jovens e adultos, percebemos a dificuldade em trazer esse público discente para a escola e ainda fazer com que permaneça no ambiente escolar. Isso requer do docente uma capacidade didática e metodológica dinâmica e atrativa para que envolva esse aluno no processo. Daí ser de grande importância a existência de um plano de formação continuada na instituição para dar suporte ao corpo docente.

Ainda a esse respeito, o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007) afirma que as instituições proponentes desse Programa devem possuir um plano contemplando a formação continuada e que esta seja oferecida com uma carga horária de, no mínimo, 120 horas; que os professores participem de congressos organizados pela SETEC, bem como de outros programas de formação continuada que tenham como eixo central o PROEJA.

Conforme Libâneo (2004),

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las.

De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas. (p. 227).

No que concerne ao nosso objeto de estudo, a inexistência de um plano de formação continuada implicou a não realização dessa formação, embora os professores a reconheçam como uma necessidade para o processo educativo. Nesse sentido, ouvimos algumas declarações contundentes como as que seguem:

“Olha é um detalhe mais pedagógico, porque quando a gente chega já encontra a coisa funcionando, a gente só se enquadra como docente dessa categoria de ensino [...]” (Professor Ronald);

“Não recebi em momento algum uma formação continuada para trabalhar no PROEJA, embora eu sempre cobrasse isso” (Professora Patrícia). A Professora Bianca ressaltou:

[...] quanto a isso não tenho uma resposta concisa para lhe dar porque desde quando entrei para ministrar aulas ao Proeja não participei de nenhuma formação continuada. A única coisa que sei dizer é que houve bem no início da implantação do Programa um curso de especialização aos professores, como capacitação para desenvolverem sua prática com os alunos do PROEJA.

Percebemos assim, pelos depoimentos dos docentes, que esse fato representa uma forte fragilidade na organização e no desenvolvimento de um processo de formação continuada. E a questão mais expressiva foi a especialização que alguns docentes receberam para ministrar as disciplinas no PROEJA como sendo a única forma de capacitação para esses profissionais. Já outros, por sua vez, foram bem enfáticos quanto ao desconhecimento e à não existência desse processo de desenvolvimento de formação continuada e, como vimos, somente uma professora expôs algo diferente, ao afirmar que participou de um curso cuja carga horária foi de 460 horas e que as aulas aconteceram no período de mais de um ano.

Conforme estabelecido pelo Documento Base (BRASIL, 2007), é de responsabilidade da instituição proponente do Programa organizar e desenvolver seu processo de formação continuada, tendo que atender os parâmetros básicos apontados pelo documento oficial, principalmente no que se refere à capacitação do docente por meio de participação em programas de formação. Tal formação deve contemplar um espaço pedagógico de discussão e organização do trabalho a ser desempenhado no contexto da sala de aula com os jovens e adultos que,

reiteramos, carecem de uma maior atenção por apresentarem muitos problemas, tanto de cunho pessoal quanto educacional.

Os relatos a seguir sobre a concepção de formação continuada das coordenadoras e dos (as) professores expressaram certa sintonia com as concepções discutidas na literatura que versa sobre o assunto:

“Para mim a formação continuada é processual. É o professor ter a sua formação inicial, mas estar constantemente tendo acesso aos conhecimentos atuais, aos questionamentos atuais, às teorias, aos teóricos que estudam sobre isso [...]” (Coordenadora Cecília).

“É o aprimoramento da prática. É estarmos em constante aprendizado e capacitação da nossa prática para desenvolvermos metodologias de acordo com o público que estamos trabalhando” (Coordenadora Amanda).

As concepções de formação continuada apresentadas pelas coordenadoras expressam com muita exatidão o conhecimento e a importância dela para o desenvolvimento profissional.

Conforme IMBERNÒN (2011), a formação é o único caminho que o educador dispõe para se desenvolver profissionalmente. Nesse sentido, compreendemos a significância da formação continuada para o crescimento profissional, por possibilitar ao educador ter contato com novos conhecimentos, trocar ideias, experiências e buscar alternativas para desenvolver metodologias cada vez mais adequadas para o trabalho educativo.

Referente ainda à concepção de formação continuada, outros depoimentos dos educadores foram igualmente significativos para compreendermos como esses sujeitos se posicionaram:

“Eu concebo uma formação continuada para nossa melhoria constante na formação do conhecimento [...]” (Professora Patrícia).

“Eu vejo como necessária sempre. É uma renovação de sua prática. É você se ver como alguém que precisa rever e refletir sempre sobre sua ação pedagógica [...]” (Professora Bianca).

“[...] formação continuada é justamente você poder estar continuamente subsidiando o profissional para um bom desenvolvimento da prática [...]” (Professor Ronald).

As coordenadoras e os (as) professores (as) evidenciaram compreensão sobre a formação continuada, e ainda que cada um (a) a seu modo, tenha apontado concepções bem aproximadas umas das outras. Muitos dos sujeitos entrevistados responderam de maneira conceitual, demonstrando muita clareza, fazendo uma relação com a prática cotidiana, enfatizando a importância dessa formação para o trabalho com o PROEJA e o compromisso com a educação em processo de constante transformação. Desse modo, os depoimentos foram bastante coerentes, por apresentarem um entendimento de formação continuada, como um espaço de produção de conhecimento, de troca de diferentes saberes, de pensar e refazer a prática docente para um bom desenvolvimento da ação educativa.

A formação continuada deve ser fundamentada por dois aspectos importantes: o processo de reflexão do professor sobre sua prática e pela formação em serviço, para que o trabalho pedagógico seja desenvolvido de maneira satisfatória. Nesse sentido, em referência anterior LEITE (2010) afirma que a formação no próprio espaço escolar possibilita ao professor uma reflexão de sua ação pedagógica de maneira mais consciente, por este vivenciar diariamente sua prática, o que possibilitará um processo de aprendizagem mais eficaz aos seus alunos. Logo, compreendemos a importância da formação continuada como auxílio para a renovação da própria formação docente e conseqüentemente da prática de ensino.

Quando perguntamos às coordenadoras e aos (às) professores (as) qual a concepção de formação continuada adotada pelo PROEJA, obtivemos as seguintes respostas;

“Não tem. Vai da habilidade de cada professor para trabalhar especificamente com o grupo” (Professor Ronald).

“Não sei dizer, porque não participei de nenhuma formação continuada” (Professora Juliana).

“É contínua; apesar de alguns entraves, mas é contínua” (Professor Pedro).

Os depoimentos aqui colocados pelos professores dão continuidade ao já expressado acima sobre a não existência de formação continuada para os (as) professores (as). Sendo assim, fica claro que o Programa desenvolvido pelo IFMA – Maracanã disponibiliza um plano curricular, mas este não é posto em prática o que

leva, a um desconhecimento sobre os aspectos que regem a política do PROEJA. É necessário, pois, que o corpo docente conheça a concepção de formação continuada adotada pelo Programa para a melhoria do seu próprio desempenho profissional, considerando a necessidade de uma fundamentação teórica específica para a orientação da sua prática educativa, tendo em vista que vão lidar com um público cujo perfil é bem singular. Portanto, é importante que os professores conheçam a proposta de formação continuada para compreender a sua relevância e assim se envolver, de modo que ela aconteça efetivamente.

No que se refere à importância do processo contínuo de formação do educador, para um alcance qualitativo da prática educativa, buscamos saber quantas formações continuadas foram oferecidas aos educadores do Programa até o presente momento. A esse respeito, coordenadoras e professores (as) assim se manifestaram:

“Depois desse curso inicial não houve mais nenhuma preparação para o professor trabalhar com o PROEJA” (Coordenadora Amanda).

“Olha eu não lembro de ter tido nenhuma durante o período que estou aqui” (Professor Ronald).

“Eu não sei te dizer, porque turma de formação continuada já tiveram umas duas ou três turmas. Agora essa especialização só teve uma” (Professora Juliana).

De acordo com o explicitado pelos entrevistados, podemos perceber uma diferença de opiniões sobre a ocorrência ou não de formação continuada específica para os docentes que atuam no Programa. Isso fica bem evidente no depoimento da professora Juliana, ao dizer que formação continuada até aconteceu na instituição, mas a especialização voltada para a EJA somente a que foi oferecida por ocasião da implantação do Programa.

A Coordenadora Cecília em seu depoimento reafirma o que foi mencionado pela professora Juliana, quando relata:

“De 2010 para cá eu acompanhei umas três, e eu nem sei se os professores caracterizariam como formação pedagógica. Dentro da semana pedagógica a gente tira um momento para falar sobre a EJA e tenta debater [...]”.

Mediante o relato da coordenadora Cecília, houve um curto momento de abordagem sobre questões referentes à EJA e não uma formação concernente às particularidades do PROEJA.

Vieira Pinto (1982) nos chama atenção para o fato de que

O caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende. (...) A educação implica uma modificação de personalidade e é por isso que é difícil de se aprender, porque ela modifica a personalidade do educador ao mesmo tempo que vai modificando a do aluno. Desse modo, a educação é eminentemente ameaçadora. Ela consiste em abalar a segurança, a firmeza do professor, sua consciência professoral (que teme perder o estabelecido, que é o seu forte no plano da prática empírica) para se flexionar de acordo com as circunstâncias. (p.p 21-22).

Ante o exposto, é possível inferir que o setor pedagógico da instituição tem dificuldades para oferecer formação continuada aos professores que atuam, no PROEJA, embora a formação contínua seja um dos aspectos primordiais já apontados pelo Documento Base (BRASIL, 2007). Este enfatiza que a formação dos educadores deve orientá-lo na elaboração do planejamento, organização das atividades que serão desenvolvidas no contexto da sala de aula e propiciar um processo permanente de avaliação da prática educativa, para que ocorra a socialização das experiências vivenciadas no cotidiano escolar pelo corpo docente.

Quando perguntado às coordenadoras e aos (às) professores (as) quais os fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam a formação continuada oferecida aos (às) professores (as) que atuam no PROEJA, eles apontaram:

“Como a gente não tem formação continuada, então não tem base teórica e metodológica nenhuma” (Professor Ronald).

“Como não participei de nenhuma formação continuada, não sei dizer que fundamentos teóricos metodológicos norteiam o PROEJA [...]” (Coordenadora Amanda).

“Eu desconheço” (Professora Jéssica).

“Como eu não participei de nenhuma formação continuada oferecida pelo Programa não sei te dizer” (Professora Juliana).

Os entrevistados demonstraram desconhecimento acerca de uma fundamentação teórica e metodológica específica para o trabalho com o PROEJA,

relatando que isso acontece principalmente pela não existência de formação continuada, razão que leva esses sujeitos a desenvolverem sua prática sem uma orientação teórica e metodológica estabelecida pelo Programa.

Em divergência aos depoimentos já citados, a Coordenadora Cecília expõe:

“Hoje a gente ainda continua “pendurado” que eu digo, porque como a gente não tem uma formação continuada sistemática ficou preso em Paulo Freire como aquele que introduziu os estudos para a EJA”.

Nesse sentido, é interessante expressarmos a importância do conhecimento baseado no pensamento de FREIRE para o processo de aprendizagem dos alunos da EJA, pelo fato da abordagem Freiriana apresentar uma característica própria e adequada ao trabalho com essa clientela; por ter a compreensão de que o conhecimento proporcionado a esse segmento deve estar fundamentado em um ensino que integre o conhecimento acadêmico com o conhecimento sociocultural desse discente, para que ele se sinta envolvido e respeitado de acordo com o seu contexto de vida e também por propiciar uma relação de reciprocidade entre professor e aluno.

Para Freire (2007), devemos pensar o aluno e o professor com base em sua realidade, em seu contexto social, na importância de sua participação para o alcance de um conhecimento comprometido com a aprendizagem. Faz-se importante assim a prática de ensinar, que deve respeitar os conhecimentos prévios dos alunos, desenvolver sua criticidade, na aceitação do novo, ou na rejeição a qualquer aspecto de discriminação e principalmente na reflexão crítica sobre a ação educativa.

Portanto, ao pensarmos em educação para o contexto da EJA é importante buscarmos subsídios em Freire, que deixou contribuições relevantes fundamentadas numa simples transmissão do conhecimento, mas sim no ato ensinar de forma humanizada.

Ainda a esse respeito, outros (as) professores (as) assim se expressaram:

*“Não há fundamentação teórica porque não houve formação continuada”
(Professor Felipe).*

“Não tenho conhecimento pois não recebi formação” (Professora Patrícia).

“Bom, até gostaria mesmo de saber que fundamentos teóricos e metodológicos orientam esse Programa, porque só assim teria mais suporte para trabalhar com o PROEJA” (Professora Bianca).

Percebemos nitidamente que as declarações desses (as) educadores (as) evidenciam um, entendimento diferenciado sobre fundamentação teórica e metodológica e certamente as limitações geradas por essa lacuna na ação do professor.

Diferentemente dos outros educadores, o professor Lucas na sua fala enfatiza:

“Na verdade, a gente primeiramente foi entender o que era o Programa, o público a que se destinava e a metodologia de como a gente iria transmitir conhecimentos a esses alunos, foi assim bastante interessante”.

O que esse professor apresenta em seu depoimento é um conhecimento fragmentado a respeito do Programa, do perfil dos alunos da EJA e sobre a metodologia a ser utilizada no contexto de sala de aula; também não explica de forma clara em que momento recebeu esses direcionamentos e qual base teórica teria que utilizar para o desenvolvimento da ação pedagógica com os discentes do Programa. E, como sabemos, para um bom desempenho da ação educativa faz-se necessário um sólido conhecimento teórico que a fundamente.

Contudo, para isso, torna-se fundamental a formação continuada como mecanismo de aprimoramento da prática, de um saber pautado em teorias que subsidiem o ensino para um grupo específico, da reflexão como aspecto central do processo, do compromisso, enfim, de uma construção e reconstrução da formação profissional e conseqüentemente pessoal do educador. Nesse sentido, Libâneo (2002) ressalta a importância do processo de reflexão sobre a ação educativa, cujo embasamento teórico contribui para a melhoria da prática educativa, uma vez que o educador passa a entender e refletir de forma crítica sua prática, aprimorando seu modo de atuar, buscando novas alternativas pedagógicas.

Vemos nas declarações das coordenadoras que concebem a importância de uma formação continuada para os professores do PROEJA, para que tenham um direcionamento educativo e assim as atividades pedagógicas possam ser melhor desenvolvidas e sejam alcançados os objetivos traçados.

Corroborando esse entendimento, a coordenadora Cecília ressaltou:

Se tivesse, iria ser ótimo porque a gente ia estar refletindo nossa prática, trazendo novas metodologias, fazendo estudos de caso de locais de sucesso com outro teórico que apresenta uma nova metodologia [...]. Hoje o instituto está até fazendo um ajuste, dando um programa como o PROEJA para esses professores terem uma formação pedagógica, porque tem um número de bacharéis muito grande e nunca viram didática, não entendem metodologia de ensino e nunca fizeram um plano de aula. Aí você pega um professor desse e joga na Eja. É complicado. São professores que usam metodologia que parece que tão trabalhando com alunos de 14 a 17 anos e não é, o público é pais e mães de família [...].

A coordenadora Amanda, por sua vez relatou:

“Se houvesse formação continuada de fato, teria uma importância admirável para a atuação do educador em sala de aula, pois a prática estaria bem subsidiada e com certeza teríamos resultados na aprendizagem dos alunos de forma mais satisfatória”.

As declarações das coordenadoras contemplam igualmente a necessidade de formação continuada para os educadores que atuam no Programa.

Outro ponto bastante interessante nos depoimentos diz respeito à avaliação feita pelos professores (as) que atuam no PROEJA sobre a formação continuada, os quais foram bem críticos ao emitirem suas opiniões, apontando:

“Não posso avaliar o que não existe” (Professora Vitória).

“Não posso avaliar aquilo que não recebi” (Professora Patrícia).

“Eu acredito que ainda vou ter conhecimento, mas no momento ignoro” (Professor Pedro).

As opiniões dos educadores, como vemos foram bem semelhantes, sobretudo ao mencionarem que não podem fazer nenhum processo de avaliação em relação ao que não existe. Só poderiam ter uma posição concreta sobre a formação continuada, se esta fosse oferecida a eles como suporte didático-metodológico. Sendo assim, os argumentos não acrescentam melhores informações a respeito do assunto em discussão.

Por sua vez, dois outros docentes externaram opiniões diferentes daqueles dos seus colegas, a saber:

“Referindo-me à especialização, vejo como de grande valia e acho que deveria ter pelo menos treinamentos nem que fosse na semana pedagógica” (Professora Juliana).

“Foi de extrema importância para a gente, pelo menos vê a necessidade de como abordar o conteúdo para público diferente” (Professor Lucas).

Os educadores se referem à especialização que foi oferecida aos professores para atuarem pedagogicamente com os alunos do Programa, avaliando-a de forma positiva, pois foram instrumentalizados por essa capacitação para o trabalho com o PROEJA, o que facilitou bastante a apreensão dos aspectos pedagógicos que o norteiam.

Já no que diz respeito às dificuldades encontradas para o desenvolvimento da formação continuada para professores que atuam no PROEJA, obtivemos um conjunto significativo de depoimentos:

“Essa pergunta você teria que fazer para a gestão não para nós professores. Porque a gestão não tenta promover atividades dessa natureza para os professores continuamente?” (Professor Ronald).

“Uma das coisas, um dos impedimentos, dos empecilhos, das dificuldades é exatamente reunir os professores” (Coordenadora Amanda).

“Eu acho que é chegar ao conhecimento dos professores que trabalham no PROEJA que existe essa obrigatoriedade de que eles tenham essa formação prévia que se desconhece aqui no campus” (Professora Jéssica).

“[...] eu acho que existe dificuldades dos gestores de entender que é necessário fazer, ou então, eles não têm os norteadores, não são capacitados também para a implantação dessas políticas de formação docente continuada” (Professora Patrícia).

Como notamos, nas declarações feitas pelos entrevistados, foi colocado que diferentes fatores dificultam a realização da formação continuada, porém, compreendemos que cada dificuldade expressada tem um sentido importantíssimo para o desenvolvimento do Programa no contexto da instituição proponente. Sendo assim, é interessante que a gestão desenvolva atividades relacionadas à capacitação dos professores, que encontre formas adequadas para reunir todos os educadores para oferecer a formação contínua, além de apresentar a obrigatoriedade dessa formação para o aprimoramento da ação pedagógica.

Registramos também outro depoimento bastante significativo no que tange às dificuldades em se ter formação continuada para os educadores, segundo a Professora Bianca:

No meu ponto de vista, acredito que seja a falta de um compromisso maior com o PROEJA. Sabe a coisa vem é implantada e não se tem um compromisso mesmo de levar a coisa, da melhor maneira possível. E aí a gente vai percebendo que varias coisas vão ficando para trás e sem serem resolvidas. E uma delas considero a principal: a formação continuada dos profissionais que atuam no Programa.

Por outro lado, a Coordenadora Cecília declara:

Dentro da rede, a principal é a gente não ter referência de profissionais que trabalham com PROEJA, por exemplo, eu não sei quem eu procuro para trazer e me dar um apoio, nós somos uma rede de mais de 20 campi, dentro do instituto federal e praticamente todos têm o PROEJA e nós temos pouquíssimos profissionais e os que têm não trazem nada que desafie tanto a coordenação como professores, sempre vai trazer Paulo Freire.

O relato da professora expressa a dificuldade em não se ter no próprio contexto do instituto uma referência profissional que apresente um estudo mais avançado sobre o PROEJA, que tenha um conhecimento mais aprofundado, que tenha uma dinamicidade no trabalho com esse segmento; que desafie os profissionais com saberes até então não sabido por eles e que isso cause um entusiasmo maior nos educadores na realização das atividades direcionadas a esse público.

Outra questão colocada nessa discussão diz respeito à superação das dificuldades em relação ao processo da formação continuada, sobre o qual as coordenadoras relataram o seguinte:

“Na verdade no dia a dia mesmo, é aquele jeitinho brasileiro, é a situação acontecendo e a gente resolvendo [...]. A outra dificuldade são professores apresentarem situações que você também não tem como resolver” (Coordenadora Cecília).

“Na verdade a gente tem superado assim: a gente tem ido de encontro a isso na marra mesmo [...], para quando surge a necessidade, [...] para definir algumas coisas, [...] suspende as aulas, a gente tem aulas até um determinado horário aí para e senta e reúne com todo mundo” (Coordenadora Amanda).

Conforme as declarações, compreendemos que há uma luta diária para a superação das dificuldades encontradas para a realização de formação continuada; os entraves vão surgindo e as coordenadoras buscam enfrentar as situações inesperadas com os recursos que lhes são proporcionados, buscando sempre meios de resolver e assim continuar desenvolvendo as atividades.

Observamos, pois, quão difícil é não dispormos de aparatos teóricos e metodológicos que orientem qualquer trabalho pedagógico, uma vez que a formação continuada é um suporte importantíssimo para a capacitação do profissional, para que possa desempenhar suas atividades pedagógicas da melhor forma possível. Principalmente quando esse profissional tem como alunos jovens e adultos que requerem educadores cada vez mais capacitados para o trabalho com eles. Portanto, urge repensar a realização urgente de formação continuada para os professores que atuam no PROEJA do Campus Maracanã, a fim de que tenham uma maior participação no Programa e também busquem seu aperfeiçoamento profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos constantes processos de mudanças e reformas ocorridas na educação brasileira, principalmente a partir das décadas de 70, 80 e 90, tem-se dado ênfase ao papel dos professores como agentes importantíssimos na construção e reconstrução de uma educação cada vez mais ao alcance de todos os cidadãos. Nessa perspectiva, é fundamental o desenvolvimento de políticas educacionais que possibilitem uma maior participação da sociedade no contexto escolar e também uma formação para os educadores que lhes dê suporte para desempenharem suas atividades pedagógicas com mais qualidade. Por isso, compreendemos que a educação é essencial e insubstituível, pois é um espaço primordial para o desenvolvimento cognitivo e sociocultural dos discentes, bem como para a elaboração de políticas de formação continuada dos professores.

Dessa forma, como pesquisadora envolvida diretamente no campo da pesquisa, movida pela natureza investigativa, na busca de respostas que venham possibilitar uma maior compreensão acerca do objeto em estudo, entendemos que o conhecimento se encontra em um constante processo de transformação que necessita ser sempre analisado, investigado e abarcado na sua intensidade, para que alcancemos um entendimento seguro e então possamos obter as respostas de que necessitamos.

Assim, o processo de realização desta pesquisa nos demonstrou a complexidade existente que o objeto de estudo por nós escolhido: a formação continuada de professores do PROEJA do Campus Maracanã apresenta e a sua relevância para a educação brasileira, levando em consideração a sua singularidade por estar organizada de acordo com um seu projeto pedagógico que tem como eixo fundamental a integração da educação básica com a educação profissional, visando a uma capacitação ampla que possibilite a inserção do indivíduo no mundo do trabalho.

Em se tratando do contexto da história da formação continuada de professores, buscamos um estudo inicialmente sobre a formação de professores no Brasil, por entendermos ser o caminho para identificarmos a necessidade da formação contínua. Constatamos que essa necessidade teve maior visibilidade e mais consistência a partir da década de 70, ampliando-se nos anos 80 e 90, em uma conjuntura neoliberal, porém com a presença marcante de debates e discussões

acerca da sua importância para os professores. Como ponto positivo para o fortalecimento da formação continuada, temos a lei da educação nacional que a ampara atualmente, determinando um melhor tratamento à capacitação dos docentes, como um direito garantido legalmente. Apresentamos um conjunto de concepções sobre a formação continuada fundamentada em alguns estudiosos da educação e fazendo uma ponte com a prática educativa dos educadores, numa perspectiva reflexiva e crítica, em busca do aprimoramento da ação pedagógica em sala de aula.

Estudando o PROEJA, encontramos um programa organizado pedagogicamente, com objetivos, concepções e princípios bem definidos, fruto de estudos, análise e pesquisas realizadas sobre o público-alvo que se pretende atender no país: os jovens e adultos. Para isso, esse Programa assumiu também o compromisso de proporcionar aos educadores que dele fazem parte uma formação inicial e continuada, para que tivessem condições de desenvolver suas atividades de acordo com as características singulares dos discentes, fundamentadas num conhecimento teórico voltado para a educação de jovens e adultos.

Outro ponto interessante nesse universo educacional do PROEJA é a integração da formação geral aliada à formação profissional como eixos fundamentais para a formação completa do discente, para que estes tenham um espaço no contexto educacional e uma perspectiva de inserção no mercado de trabalho. Dessa forma, o curso Técnico em Agropecuária – PROEJA, Campus Maracanã, foi organizado de forma que propiciasse ao educando uma formação de acordo com o que está estabelecido pelo Documento Base do Programa.

Além disso, a pesquisa empírica nos remeteu a um contato próximo com o objeto pesquisado, por meio do fenômeno investigado, ao entrevistarmos professores e coordenadoras do curso mencionado, a fim de captarmos as percepções dos docentes sobre o desenvolvimento da formação continuada, no que tange à concepção e ao aprimoramento da prática educativa no curso.

Desse modo, as indagações levantadas por nós neste estudo tiveram como eixo norteador o objetivo principal: analisar a formação continuada dos professores que atuam no PROEJA, em Curso Técnico do IFMA, visando compreender como acontece o processo de desenvolvimento da formação contínua para os docentes que atuam especificamente no Curso Técnico em Agropecuária – PROEJA, Campus Maracanã. Diante das respostas obtidas, depreendemos que a

formação continuada dos professores é considerada um elemento importante e deve acontecer de forma processual, como aprimoramento da ação educativa, tornando-se um constante aprendizado, proporcionando ao educador uma evolução profissional e renovação da sua prática. Constatamos que há um forte anseio para que essa formação contínua seja de fato realizada em prol da capacitação frequente e melhoria da prática educativa dos educadores, pois estes reconhecem a sua importância para o processo de execução do Programa, ressaltando o quanto essa capacitação fará com que a ação pedagógica seja bem mais fundamentada teoricamente.

Nesse sentido, alguns professores relataram as dificuldades acerca do desenvolvimento de sua prática educativa em relação ao PROEJA, por entenderem que a EJA é uma modalidade de ensino que requer uma ação educativa diferenciada, com metodologias que levem em consideração o contexto sociocultural dos discentes, pois são jovens e adultos que, por algum motivo, se encontravam fora do ambiente escolar e que precisam, de alguma forma, ter acesso a uma educação de qualidade.

Os educadores destacaram ainda algumas dificuldades inerentes à realização da formação continuada, como, por exemplo, o compromisso com o Programa e a falta de referência profissional dentro da instituição para oferecer essa formação. Porém, cabe destacarmos que, diante das dificuldades apresentadas pelos sujeitos pesquisados, existe algo que é fundamental nesse contexto: o currículo, no qual a formação continuada de professores deve estar também alicerçada.

Sabemos que as propostas curriculares determinam, além dos conhecimentos, valores, saberes e competências, bem como o papel dos educadores e sua atuação em sala de aula, para que possam desempenhar sua prática com mais qualidade.

O currículo é, pois um documento de orientação para o professor; representa um importante papel no contexto escolar, por possibilitar a organização dos conteúdos e das atividades. É um instrumento fundamental no processo de socialização cultural, visto ser a partir dele que as relações sociais vão se construindo dentro do contexto escolar, fazendo com que a educação seja pensada levando em consideração a realidade dos alunos.

Embora não se trate de algo pronto e acabado, é construído e repensado permanentemente no cotidiano da escola, com a participação ativa de todos os que estão envolvidos nas atividades educacionais, principalmente aqueles que atuam diretamente no estabelecimento escolar. Logo, é nesse sentido que, ao pensarmos o currículo como eixo fundamental para a educação, devemos pensar dentro desse aspecto a formação continuada de professores, pois é a partir dessa formação que os educadores desenvolvem suas ações pedagógicas de acordo com o que está estabelecido pela proposta curricular da instituição, buscando fazer sempre uma análise de sua prática, com o fito de melhorar e superar as dificuldades inerentes a ela.

Face ao exposto, é importante que os educadores do PROEJA tenham um entendimento sobre a importância do currículo e participem em conjunto com a coordenação pedagógica da construção desse documento, para que possam compreender a necessidade de se colocar em prática todos os aspectos que alicerçam uma proposta curricular, especialmente a formação continuada de professores, a qual é basilar para a construção e reconstrução da prática educativa. Até porque o Programa, segundo o seu Documento Base, apresenta um currículo integrado, com disciplinas que dialogam entre si, como: Natureza/trabalho; Sociedade/trabalho; Multiculturalismo/trabalho; Linguagens/trabalho; Ciência e Tecnologia/Trabalho; Saúde/trabalho; Memória/trabalho; Gênero/trabalho; Etnicidade/trabalho; Éticas religiosas/trabalho. Isso possibilita um conjunto de saberes que perpassam por todas as áreas de conteúdos que se correlacionam com a vivência dos alunos, principalmente no que se refere ao trabalho.

Portanto, essa proposta curricular integrada necessita dispor de profissionais que tenham uma qualificação e uma dinamicidade em sua prática educativa para agregar esse arranjo disciplinar de forma que consiga alcançar os objetivos propostos pelo Programa, sendo a formação continuada de professores um instrumento fundamental para esse alcance. E é devido a isso que os educadores do Curso Técnico em Agropecuária, Campus Maracanã, expressaram anseio por uma política de formação continuada, para que suas atividades sejam realizadas com qualidade social, considerando o Documento Base Nacional do PROEJA, que ressalta a importância de todos os aspectos pedagógicos que envolvem a educação, principalmente no que diz respeito à EJA.

Contudo, seria relevante que os professores tivessem anseio ainda por mais compreensão e conhecimento acerca da proposta curricular do Programa, que a compreendessem de forma sólida, principalmente no que diz respeito ao que está pré-estabelecido por ela, os seus direcionamentos pedagógicos, os objetivos propostos, dentre outros aspectos. Então, partindo desse entendimento, conseguiriam captar todos os procedimentos educacionais apresentados pelo currículo, em especial a formação continuada.

E oportuno ressaltar que, ainda que os docentes tenham sido coerentes ao apontar a importância da qualificação para se trabalhar com a EJA, tendo em vista as particularidades que norteiam seu público-alvo, mesmo assim, não ficou evidente a compreensão acerca do currículo do Programa. Sabemos que esse currículo tem sua singularidade, por ser direcionado ao público da EJA e que a formação continuada de professores está permeada pelo que a proposta curricular propõe a esses jovens e adultos. Sendo assim, é mais que necessário que os educadores estejam preparados para atender às expectativas desse segmento, para que consigam trazê-los ainda mais para a vivência no mundo educacional.

De todo modo, os aspectos destacados ratificam a complexidade que o PROEJA apresenta, considerando ser ele um programa de caráter nacional, que se desenvolve segundo as características singulares de cada realidade na qual está inserido. Sabemos que esse Programa tem em sua totalidade uma estrutura bem delineada e, em face de sua organização curricular, possui os aparatos necessários ao seu bom desenvolvimento prático. Ainda assim, na pesquisa, notamos que o caráter do acompanhamento pedagógico é imprescindível para o seu bom desenvolvimento, principalmente quanto ao aspecto do comprometimento tanto do corpo pedagógico quanto do docente.

Entendemos, então, que é necessário um corpo docente e um corpo pedagógico bem preparado e capacitado para desempenhar suas funções em relação ao PROEJA, uma vez que, como aponta o Documento Base, a qualificação dada a esses profissionais da educação objetiva a formação de uma equipe pedagógica de referência, tendo em vista ainda a necessidade que terão de organizar um trabalho embasado por concepções e práticas educativas que irão orientar todo o processo pedagógico do Programa. Isso possibilitará um compromisso com a elaboração do planejamento para o desenvolvimento das atividades do curso, fazendo-se avaliações constantes das ações pedagógicas e

também permitindo-se que haja um processo de socialização entre o corpo docente e pedagógico sobre as experiências vivenciadas diariamente.

E para que se consiga isso, é importante um plano de formação continuada, considerado um instrumento pedagógico fundamental para a capacitação dos docentes, possibilitando-lhes a absorção de novos conhecimentos, renovação da prática e um significativo desenvolvimento das atividades educativas. Vimos que, a não existência de um plano de formação continuada para os docentes que atuam no Curso Técnico de Agropecuária – PROEJA, sujeitos de nossa pesquisa, causou o não conhecimento sobre as orientações metodológicas apresentadas pelo Programa.

Portanto, através desta pesquisa, foi possível compreendermos o contexto do PROEJA, Campus Maracanã, e percebermos que em seu processo de execução foram tomadas decisões que, em algumas situações iam de acordo, mas, em outros momentos, se contrapunham ao estabelecido pelo Programa, sendo necessário fazer-se uma revisão quanto à execução deste, para que se consigam alternativas para melhorar o seu desenvolvimento. Cabe destacarmos também que o Programa, mesmo diante dos entraves, representou um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de acesso à educação a uma parcela da sociedade que carece de políticas públicas que tenham como objetivo a formação geral aliada à formação profissional, aspectos esses fundamentais para uma formação completa desses indivíduos que, majoritariamente, se encontram em situação de vulnerabilidade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1999.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Porto Editorial: Presença, 1976.

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO-ANFOBE. **Documentos finais do VI, IX, X Encontros Nacionais de Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Belo Horizonte, 1992, 1998 e 2000.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos do estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.36, n.129, p.637-651, set./dez. 2006.

ANCÍZAR, Silvio S. G. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo, Cortez, 2006.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane B. Gorgueira. ALMEIDA, Laurinda R. de. CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2006.

BEHERENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BOURDIEU, P. G; PASSERON, J.C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BOGAN, R.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos da F. **LDB passo a passo**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) comentada e interpretada, artigo por artigo. São Paulo: Editora Avercamp, 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1.

_____. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: SEF, 2002.

_____. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96** de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. Decreto nº 91.980, de 25 de Novembro de 1985. **Dispõe sobre as finalidades da Fundação Educar**. Brasília 1985. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 21 de abril de 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **O que é o Plano Decenal de Educação para todos/ MEC/SEF**. - Brasília: MEC/SEF, 1993. 8 p. 1. Planejamento da Educação. 2. Política da Educação. I. Título.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília- 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 de abril de 2014.

_____. **Portaria MEC Nº 646 de 14 de maio de 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no

Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Brasília- 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 23 de abril de 2014.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. **PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador**. Brasília, 2001.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. **Plano Nacional de Qualificação – PNQ: 2003-2007**. Brasília, 2003.

_____. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. Brasília, 2007.

_____. Projeto de Programa PROJOVEM. **Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária**. Presidência da República. Secretaria Nacional de Inclusão de Jovens. Brasília: 2005.

_____. Projeja: **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2007.

_____. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: **concepções e diretrizes**. Instituto federal de educação, ciência e tecnologia. 2010

CANDAU, V.M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo, Cortez, 2002.

FALCAO FILHO, Jose Leão M. (1997) “**A Formação e a prática do educador. Antigos e novos paradigmas.**” Educação Brasileira, Brasília, Vol. 19, n 38, pp141-159, 1.sem.

FINI, Inês M. **Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte**. (org). Maria Aparecida Vignani Bicudo e Vitória Helena C. E. **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

FÁVERO, Osmar; FREIRE, Paulo (org). Primeiros tempos. In: VENTORIM, S. et al. **Paulo Freire, práxis político-pedagógica do educador**. Vitória: Edufes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 15 de agosto de 2013.

GATTI, B. **A formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

Gentile, P., & Bencini, R. (2000). **Construindo competências** - Entrevista com Philippe Perrenoud. Recuperado: 28 fev. 2002. Disponível: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2014/2014_31.html

GERALDO, Francisco Filho. **Panorâmica das tendências e práticas pedagógicas**. S.L: Editora Átomo, 2004

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. -4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos (1964-1985)**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14. Rio de Janeiro. 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_08_serjio_haddad_e_maria_clara_di_pierro.pdf. Acesso em: 13 de março de 2014.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

IBGE. Censo Demográfico 2000. **Características da População e dos Domicílios**. Resultados do Universo – Brasil. Brasília: Ministério de Planejamento, orçamento e Gestão/IBGE, data?. p. 41. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 30 abr. 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFMA) CAMPUS MARACANÃ. **Plano de Curso Agropecuária – PROEJA**. Eixo Tecnológico: recursos naturais. São Luís - MA. 2010

KUENZER, Acácia. Z. **A formação dos profissionais da educação: propostas de diretrizes curriculares nacionais**. Educação Brasileira. Vol.21, nº42, jan./jun. PP. 145-167.1999.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão: **Formação de professores para o próximo milênio: novo locus?**, ANNABLUME, São Paulo, 2000

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari et all. **Necessidades formativas e formação continua de professores de redes municipais de ensino**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 33, 2010, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6543-Int.pdf>>. Acesso em: 25 de agosto de 2014 .

LESSARD-HEBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: instituto Piaget, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos (2002): “**Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?**”, in PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez Editora.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994

_____. **Tendências Pedagógicas na Prática Escolar** - do livro Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos, São Paulo, Loyola, 1985

_____. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. **Educação Escolar: política, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, Menga & ANDRÈ, Marli E.D.A. **Pesquisa Qualitativa: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue (Org). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores**. In: Cadernos de Pesquisa, n. 118, p.89-117, março/2003.

MANZINI, Eduardo. J. **A entrevista na pesquisa social didática**. São Paulo, v.26/27. 1990.

MACHADO, Maria Margarida. **A trajetória da Eja na década de 90 – políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”**. 1998. Disponível em: http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf. Acesso em: 16 de abril de 2014

MEC/INEP. Censo Escolar. **Sinopses estatísticas da Educação Básica 1996 – 2007**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>.

MELO, Lucivania Silva de. **A formação continuada de educadores do Projovem Urbano em Imperatriz.** São Luís, 2012.

OLIVEIRA, Francisca das Chagas Lima. **A formação continuada dos professores do Projovem Urbano:** uma discussão necessária. Dissertação (Mestrado). São Luís, 2010.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Edições Loyola, 1987

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro (orgs.) (2002): **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez Editora.

PINTO, Álvaro V. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo, Cortez, 1982

PINTO, José M. de R. **Financiamento da educação no governo Lula.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE), Brasília/DF, n.2, v.25, mai./ago. 2009, p. 323-340

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean ET AL. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. Ed. Petrópolis: Vozes. 2010. p.154 – 211.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodologias. In: POUPART, Jean et AL. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 215-253.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira: a organização escola.** São Paulo: Cortez, 2001.

Roldão, M. **De que falamos quando falamos de competências?** Noesis: 2002, Janeiro/Março, 59- 62.

_____. **Gestão do currículo e avaliação de competências** – as questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença 2003.

RODRIGUES, Disnah Barroso e SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. A formação de professores no Brasil: aspectos históricos. In: SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008. p. 246-253.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/ 1973).** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil 1930-73.** Petrópolis, Vozes, 1978.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao FUNDEB.** 3 ed. rev.e ampl. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção educação contemporânea), 2008.

SILVA, E. B. de. **A educação básica pós LDB.** São Paulo: Pioneira, 1998.
Pérez-Gomez, A. (1992). O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.), Os professores e sua formação (pp.94-114). Lisboa: Dom Quixote.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **A metodologia da pesquisa e elaboração da Dissertação.** Florianópolis: UFSC, 2001.

SOBRINHO, José Augusto de C. Mendes; CARVALHO, Marlene de Araújo (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Leôncio José Gomes. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. In: RAAAB, **alfabetização e Cidadania** – políticas Públicas e EJA. **Revista de EJA**, n.17, maio de 2004.

SCHON. D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED. 2000.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: SAVIANI, Dermeval; CUNHA, Luiz Antônio; CARVALHO Marta Maria Chagas (Org.). 500 anos de educação escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 61-88, maio/ago., 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

VEIGA, Cyntia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche, FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Plano, 2003.

VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: Tiriba, Lia; Ciavatta, Maria (Orgs.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. – Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa/Porto educa. 1993.

APÊNDICE

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO PROEJA DO IFMA CAMPUS MARACANÃ

Objetivo: Identificar as concepções dos educadores acerca da formação continuada dos professores do Proeja, levando em consideração o que está estabelecido pela proposta pedagógica do Programa.

I – Informações Gerais:

- 1) Formação acadêmica inicial e atual:
- 2) Tempo de serviço na educação:
 - Como docente na educação profissional
 - Como docente na educação profissional no Campus Maracanã
 - Como professor (a) do Proeja

II - Questões específicas

- 3) Porque a instituição resolveu implantar as turmas do Proeja?
- 4) Como a escola se envolveu na implantação do Proeja?
- 5) E você como se envolveu na implantação do Proeja?
- 6) Como ocorreu o processo de desenvolvimento da formação continuada?
- 7) Quantas formações continuadas foram oferecidas aos professores do Programa até o presente momento?
- 8) Quais são os fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam a formação continuada oferecida aos professores que atuam no PROEJA?
- 9) Você percebe relação da formação continuada voltada para o trabalho com o Proeja e sua formação acadêmica?
- 10) Como você concebe formação continuada?
- 11) Você pode incluir na formação continuada temas do seu interesse?
- 12) Qual a concepção de formação continuada adotada pelo Proeja?
- 13) Como você avalia a formação continuada oferecida aos professores que atuam no Proeja?
- 14) A formação continuada oferecida aos professores do Proeja tem possibilitado refletir sobre sua prática pedagógica? De que forma isso acontece?
- 15) Quais as dificuldades encontradas para o desenvolvimento da formação continuada aos professores do Proeja?

APÊNDICE B: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS COORDENADORAS PEDAGÓGICA DO PROEJA DO IFMA CAMPUS MARACANÃ

Objetivo: Investigar o entendimento dos (as) coordenadores (as) quanto às orientações teóricas e metodológicas que norteiam a formação continuada estabelecida e desenvolvida pelo Proeja.

I – Informações Gerais:

- 1) Formação acadêmica inicial e atual:
- 2) Tempo de serviço na educação:
 - Como coordenador (a) na educação profissional
 - Como coordenador (a) na educação profissional no Campus Maracanã
 - Como coordenador (a) do Proeja

II - Questões Específicas

- 3) Porque a instituição resolveu implantar turmas do Proeja?
- 4) Como se deu a implantação do Proeja?
- 5) Existe um plano de formação continuada para os professores do Proeja?
- 6) Qual a sua concepção de formação continuada?
- 7) Quantas formações continuadas foram oferecidas aos professores do Programa até o presente momento?
- 8) Quais são os fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam a formação continuada oferecida aos professores que atuam no PROEJA?
- 9) Qual a importância da formação continuada oferecida aos professores do Proeja para o alcance dos objetivos do Programa?
- 10) Quais as dificuldades encontradas para o desenvolvimento da formação continuada aos professores que atuam no Proeja?
- 11) Como essas dificuldades têm sido superadas?

**APÊNDICE C: CARTA DE LIBERAÇÃO À COORDENAÇÃO LOCAL DO PROEJA
NO CAMPUS MARACANÃ (IFMA) EM SÃO LUÍS, PARA REALIZAÇÃO DA
PESQUISA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: SUZANA ANDRÉIA SANTOS COUTINHO

ORIENTADORA: LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

Declaramos, para fins de realização de pesquisa científica nas dependências desta instituição, e após estarmos devidamente informados sobre os objetivos e métodos a serem utilizados para coleta de dados da pesquisa intitulada **“A Formação Continuada de Professores que atuam no PROEJA no Contexto do Instituto Federal Maranhão (IFMA)”**, que Suzana Andréia Santos Coutinho, portadora do CPF n.º618898573-00 e do RG n.º000002685692-1 SSP/MA, está autorizada a realizar as observações e entrevistas propostas pelo projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, assegurando a manutenção do sigilo e privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa.

São Luís, _____ de _____ de 2015.

Carimbo do IFMA e assinatura do responsável

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: SUZANA ANDRÉIA SANTOS COUTINHO

ORIENTADORA: LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

Dados de identificação da pesquisa**Título: “A Formação Continuada de Professores que atuam no PROEJA no Contexto do Instituto Federal Maranhão (IFMA)”.****Pesquisadora responsável:** Suzana Andréia Santos Coutinho**Orientadora:** Prof^a. Dr^a. Lélia Cristina S. de Moraes**Instituição Responsável:** Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Nós, Suzana Andréia Santos Coutinho, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada **“A Formação Continuada de Professores que atuam no PROEJA no Contexto do Instituto Federal Maranhão (IFMA)”**, e Lélia Cristina S. de Moraes, orientadora da pesquisa, convidamos Vossa Senhoria para participar como voluntário(a) deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende analisar a formação continuada de professores do PROEJA oferecida aos jovens e adultos e suas correlações com outras áreas de conhecimento.

Para sua realização utilizaremos os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica; pesquisa documental e entrevistas. Sua participação neste estudo constará de respostas a um roteiro de perguntas, previamente elaborado pela pesquisadora responsável e, durante todo o período da pesquisa, Vossa Senhoria tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir quaisquer tipos de esclarecimentos, bastando para isso entrar em contato com alguns dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Além disso, lhe é garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos(as) voluntários(as), a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, após leitura e/ou escuta deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância de livre e espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do(a) voluntário(a)

Suzana Andréia Santos Coutinho

Pesquisadora responsável pela obtenção do consentimento

DECLARAÇÃO:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste(a) voluntário(a) para a participação neste estudo.

Suzana Andréia Santos Coutinho

Pesquisadora responsável pela obtenção do consentimento

Prof^a. Dr^a. Lélia Cristina S. de Moraes

Orientadora da Pesquisa

Dados da pesquisadora responsável

Nome: Suzana Andréia Santos Coutinho

Endereço: Rua Alberto de Oliveira, nº 80 - Liberdade

Telefone: (98) 3251-8525 e (98) 98907-0462/ 98188-5888

Endereço eletrônico: suzanasantoscoutinho@outlook.com

Dados do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMA

Endereço: Avenida dos Portugueses, s/n, Campus Universitário do Bacanga, Prédio do CEB Velho, PPPG, Bloco C, Sala 07

Telefone: (98) 3272-8708

Endereço eletrônico: cepufma@ufma.br

APÊNDICE E: TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: SUZANA ANDRÉIA SANTOS COUTINHO

ORIENTADORA: LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

Eu, **Suzana Andréia Santos Coutinho**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, vinculada ao Grupo de Pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente, pesquisadora responsável pela realização do trabalho intitulado **“A Formação Continuada de Professores que atuam no PROEJA no Contexto do Instituto Federal Maranhão (IFMA)”**, sob a orientação da Professora Dra. Lélia Cristina S. de Moraes, declaro que, a partir desta data, assumo a inteira responsabilidade pela coleta de dados e divulgação dos resultados da referida pesquisa, me comprometendo a cumprir os termos da Resolução n.º 196/96 – versão 2012, do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa.

São Luís, _____ de _____ de 2015.

Suzana Andréia Santos Coutinho
Pesquisadora Responsável

Dr^a Lélia Cristina Silveira de Moraes
Orientadora responsável

APÊNDICE F – DECLARAÇÃO DE LIBERAÇÃO DO USO DO NOME DA INSTITUIÇÃO EM PUBLICAÇÕES E APRESENTAÇÕES CIENTÍFICAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: SUZANA ANDRÉIA SANTOS COUTINHO

ORIENTADORA: LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

Declaramos, para fins de realização de pesquisa científica nas dependências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMA campus Maracanã, que Suzana Andréia Santos Coutinho, portadora CPF n.º618898573-00 e do RG n.º000002685692-1 SSP/MA, está autorizada a citar o nome dessa Instituição nos relatos e publicações científicas da pesquisa intitulada **“A Formação Continuada de Professores que atuam no PROEJA no Contexto do Instituto Federal Maranhão (IFMA)”**,

Declaramos também que estamos devidamente informados(as) sobre os objetivos e procedimentos a serem realizados para coleta de dados da referida investigação e que a pesquisadora garante a manutenção do sigilo e privacidade dos(das) participantes durante todas as fases da pesquisa.

São Luís, _____ de _____ de 2015.

Carimbo da instituição e assinatura do responsável

ANEXO

**ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA-
PROEJA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO- MODALIDADE DE JOVENS E
ADULTOS**

TABELA 1: MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – PROEJA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO- MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS	
DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Língua Portuguesa	240
Redação Técnica	90
Artes	60
Matemática	240
Química	120
Física	120
Biologia	120
História	120
Filosofia	80
Geografia	120
Sociologia	80
Língua Estrangeira	80
Fundamentos de Informática	90
Psicologia	80
Olericultura	80
Jardinagem e Paisagismo	40
Agroecologia	40

Culturas Anuais	80
Mecanização Agrícola	80
Topografia	40
Fruticultura	80
Irrigação e Drenagem	80
Construções e Instalações Rurais	40
Avicultura de corte/Postura	80
Pequenos Animais	120
Suínocultura	80
Ovinocaprinocultura	40
Bovinocultura de Leite e Corte	80
Forragicultura	40
Gestão Agropecuária	60
Segurança do Trabalho	40
Int. a Pesquisa Científica	40
Planejamento e Projetos	40
Tecnologia de Produção Agroindustrial	80
Zootecnia Geral	40
Agricultura Geral	40
Estágio	180
Total	3.160

Fonte: Proposta Curricular para o ensino técnico em Agropecuária - PROEJA do Campus Maracanã- EJA (2010)