



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**



LÚCIA SANTOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A EXPERIÊNCIA DO
CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MAGALHÃES NETO –
SALVADOR-BA**

SALVADOR – BAHIA

2017

LÚCIA SANTOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A EXPERIÊNCIA DO
CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MAGALHÃES NETO –
SALVADOR-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação de Jovens e Adultos.

Área de Concentração: Formação de Professores

Orientador: Prof. Dr. Antônio Pereira

SALVADOR – BAHIA

2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Santos, Lúcia Santos

Formação continuada e em serviço de professores da Educação de Jovens e Adultos: a experiência do Centro Estadual de Educação Magalhães Neto – Salvador – BA. –. Salvador, 2017.

149f.

Orientador: Antônio Pereira.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos.

Contém referências e apêndices.

1. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2. Formação de Professores. I. Pereira, Antônio
II. Universidade do Estado da Bahia. Campus I. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos.

CDD 374.012

LÚCIA SANTOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A experiência do Centro Estadual
de Educação Magalhães Neto – Salvador/BA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu da Universidade do Estado da Bahia – UNEB - como requisito parcial para obtenção do grau Mestra em Educação de Jovens e Adultos.

Área de Concentração: FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Aprovado em: Salvador, BA _____/_____/2017.

BANCA AVALIADORA

Antônio Pereira (Orientador)
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia
Prof. Mestrado em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA/UNEB

Denise Aparecida Brito Barreto (avaliador externo)
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Prof.^a Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB

Ana Paula Conceição
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Prof.^a Mestrado em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA/UNEB

Roberta Melo de Andrade Abreu
Doutora em Educação e Contemporaneidade, Universidade Estadual da Bahia - UNEB
Prof.^a. Instituto Federal da Bahia - IFBA/SSA

Maria Sacramento Aquino
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN
Prof. Mestrado em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA/UNEB

SALVADOR – BAHIA

2017

*"Sem a curiosidade,
Que me movo,
Que me inquieta,
Que me insere na busca,
Não aprendo e nem ensino".*

(Paulo Freire)

A minha família, em especial a minha mãe, Elza, a minha tia Zu (IN MEMORIAM) e aos meus sogros Esmeraldo e Elísia (IN MEMORIAM) pelo sucesso que alcançaram, mesmo diante das adversidades e dores causadas pelo mundo letrado. A Milena, pelo amor, dedicação incondicional e parceria que existe entre nós. A todos aqueles professores que, excluídos como seus alunos da EJA, não desistem de buscar o melhor para as suas aulas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, por ser o autor da vida e por ter me dado a sabedoria de pensar e raciocinar.

A minha mãe Elza Souza Santos, por ser o mote dessa pesquisa e por ter cuidado de mim e me ensinado a ser a pessoa que sou.

A Milena – Mil – essa filha maravilhosa, que me apoiou e sempre esteve presente, inclusive na correção.

Ao Amado, companheiro de muitos anos, que sempre esteve ao meu lado nos momentos bons e nos “menos bons” e que, nem na distância, deixou de me apoiar e me incentivar. A você um obrigada especial.

A minha família: irmã, sobrinhos, primos, tio, tias, cunhados e cunhadas, que conseguiram entender a minha ausência.

Ao Danilo Dias, um amigo especial, que muito me incentivou nessa caminhada e me ensinou muito sobre o ser humano.

Ao meu Orientador Prof. Dr. Antônio Pereira, pelo incentivo, pela paciência, pela compreensão, pelas orientações e pela confiança depositada.

Aos membros da banca examinadora e primeiros leitores desses escritos, agradeço pela disponibilidade e orientação.

Aos/as professores/as e equipe gestora do Centro Estadual de Educação Magalhães Neto, que contribuíram de forma significativa nos achados da pesquisa.

À professora Isa Maria, da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, que muito contribuiu para essa pesquisa.

Aos/as colegas do MPEJA, pessoas maravilhosas com as quais compartilhei saberes. Em especial àqueles colegas que participaram intensamente desse momento e com quem experienciei sabores e saberes: Claudia Santana, Claudia Borges, Humberto Maia, Vanildo Silva, Juarez Paz, Taise da Paixão, Celeste Pimentel.

Aos/as professores/as do MPEJA pelas valorosas contribuições teóricas no campo da EJA.

À Professora Edla de Sena Góes Leal, pelo apoio, carinho e incentivo. Sua participação foi muito importante nessa minha caminhada. Com você aprendi muitas coisas.

Aos meus colegas do Colégio Estadual Victor Civita, pelo apoio dispensado.

À colega Catarina Cerqueira, que esteve presente no começo de tudo.

Existem muitas pessoas a quem eu gostaria de homenagear e agradecer, mas infelizmente esse espaço não caberia. Todas são especiais, todas me ajudaram de alguma forma, seja por terem me incentivado, seja por terem suportado a minha ausência. Meu muito obrigada a todos. “[...] quando nos acontece algo de grandioso devemos gravar isso na pedra da memória e no coração, onde vento nenhum em todo mundo possa apagar” (PROVÉRBIO ÁRABE).

RESUMO

Esta dissertação, apresentada ao Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade Estadual da Bahia – UNEB, insere-se no campo de Formação Continuada Docente. Intitulada Formação Continuada e em Serviço de Professores da Educação de Jovens e Adultos: A experiência do Centro Estadual de Educação Magalhães Neto – Salvador/BA, esta pesquisa apresenta a seguinte questão norteadora: De que forma se desenvolve a formação continuada e em serviço dos docentes da EJA no Centro Estadual de Educação Magalhães Neto, como essa formação reverbera na prática desses docentes e o que eles pensam sobre isso? Desse modo, este estudo tem como objetivo geral compreender como se desenvolve a formação continuada e em serviço dos professores da EJA do Centro Estadual de Educação Magalhães Neto, localizado no município de Salvador-BA. Definimos como objetivos específicos: descrever o processo formativo que ocorre no CEA, analisando as mensagens dos professores em torno dessa formação a fim de entender como essa tem reverberado na práxis pedagógica dos docentes de EJA; delinear as ações efetivadas pela SEC-BA para atender à demanda da formação de professores; e identificar as dificuldades e impedimentos para a realização de ações formativas. O processo investigativo se pautou na abordagem qualitativa pelo método do estudo de caso. Para tanto, os procedimentos metodológicos usados foram levantamento bibliográfico e documental, questionários e entrevista a educadores, coordenador e diretor da unidade e Coordenação de Jovens e Adultos – SEC-BA. O arcabouço teórico utilizado para referendar esses estudos contou com as obras de Arroyo (2006), Barros (2011), Fávero (2006), Freire (1996; 1992; 2000; 1997; 1993; 2015), Gatti (2010), Lüdke e André (2014), Oliveira (2007), Paiva (2011), Pimenta (2002), Soares (2001), Tardif (2003), dentre outros. Ao longo desse estudo, buscamos apresentar um panorama da EJA no Brasil; a legislação que trata da formação de professores, especialmente da EJA; o conceito de formação continuada e em serviço em uma perspectiva humana, profissional e ética; os paradigmas contemporâneos de formação do professor, relacionando-os com a EJA. Nesta perspectiva, a pesquisa constatou que não existe uma seleção específica para ocupar as vagas de professores da EJA, tampouco um programa de formação de professores da EJA implicado no estudo das singularidades da modalidade. Destacamos também o descompasso entre as determinações legais e a atuação da SEC-BA, seja por limitações ou outras questões. Acreditamos que a melhoria da qualidade da educação perpassa pela formação dos professores e que a implicação dos órgãos competentes só tem a possibilitar o alcance desse objetivo. Nesse sentido, desenhamos uma proposta de intervenção de professores da EJA a ser apresentada à SEC-BA como produto dessa pesquisa, a fim de contribuir com o campo de formação de professores da EJA. Afinal, os jovens, adultos e idosos – cidadãos brasileiros – fazem parte do coletivo de sujeitos da sociedade do Brasil.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação de Jovens e Adultos. Formação em Serviço.

ABSTRACT

This dissertation presented to the Professional Masters of Youth and Adult Education (MPEJA) of the State University of Bahia - UNEB - is part of the Continuing Teacher Training field. The experience of the State Center of Education Magalhães Neto - Salvador / BA presents the following guiding question: In what way is the continuous and in-service training of teachers of the EJA, How does this formation reverberate in the practice of these teachers and what do they think about it? This research has as general objective to understand how the continuous training and in service of the teachers of the EJA of the State Center of Education Magalhães Neto located in the city of Salvador - BA is developed. The specific objectives defined were: to describe the formative process that occurs in the CEA, analyzing the teachers' discourses in relation to this formation in order to understand how it has reverberated in the pedagogical praxis of the teachers of EJA; Outline the actions carried out by the SEC-BA to meet the demand for teacher training; Reflect on the difficulties and impediments to the accomplishment of formative actions. The investigative process was based on the qualitative approach by the case study method. For that, the methodological procedures used for data collection were bibliographical and documentary surveys, semi-structured and open interviews with educators, coordinator and director of the unit and Youth and Adult Coordination - SEC-BA. The theoretical framework used to support these studies included Arroyo (2006), Barros (2011), Fávero (2006), Freire (1996, 1992, 2000, 1997, 1993 2015), Gatti (2010), Lüdke and André (2004), Oliveira (2007), Paiva (2011), Pimenta (2002), Soares (2001) and Tardif (2003) among others. This work is the result of many looks that value teacher education. Throughout this study, we sought to present an overview of the EJA in Brazil; Legislation that deals with the training of teachers, especially the EJA; Concept of continuing and in service training from a human, professional and ethical perspective; The contemporary paradigms of teacher training, relating to the EJA. The research found that there is no specific selection to occupy the vacancies of EJA teachers nor an EJA teacher training program involved in the study of the singularities of the modality, it is also worth noting the mismatch between legal determinations and the performance of the SEC-BA, either because of limitations or other issues. We believe that the improvement of the quality of education depends on the training of teachers and that the involvement of the competent bodies only has the possibility of achieving this objective. After all, young people, adults and the elderly - Brazilian citizens - are part of the Brazilian collective.

Keywords: Teacher Training. Youth and Adult Education. Training in Service.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	30
QUADRO 2 – Termos empregados para a formação continuada de docentes.....	49
QUADRO 3 – Categorias empíricas e subcategorias.....	74
QUADRO 4 – Visão profissiográfica dos professores do CEA.....	77
QUADRO5 – Percepção dos docentes sobre as formações em serviço.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
AC	Antes de Cristo
CEA	Centro Estadual De Educação Magalhães Neto
CEB	Conselho de Educação da Bahia
CEEA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CIEP 496	Centros Integrados de Educação Pública
CJA	Coordenação de Jovens e Adultos
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DIREC	Direção Regional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FCP	Formação Continuada de Professor
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GEBAD	Gerência de Educação Básica
IAT	Instituto de Formação de Professores Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEL	Instituto de Euvaldo Lodi
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB 9495/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NTE	Núcleo Territorial de Educação
ONGS	Organizações Não-Governamentais
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PEI	Programa de Educação Integrada
PEAS	Projetos Especiais de Ação
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PST	Prestação de Serviço Temporário
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SEC-BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação – Teresina
UCSal	Universidade Católica do Salvador
UE	Unidade Escolar
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UNEB
UNESCO

Universidade Estadual da Bahia
Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO - COMEÇO DE TUDO: A MINHA HISTÓRIA COM A EJA	15
1.1 QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO	18
1.2 OBJETIVOS	18
1.3 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	19
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	19
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ...	21
2.1 A EJA COMO MODALIDADE DE ENSINO – O RECONHECIMENTO HISTÓRICO.....	25
2.2 A EJA E OS MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	34
2.2.1 Sobre a racionalidade técnica	37
2.2.2 Sobre a racionalidade prática /crítica.....	40
3. FORMAÇÃO: UMA PERSPECTIVA HUMANA, PROFISSIONAL E ÉTICA	44
3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DOS PROFESSORES DA EJA	46
3.2 O SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES.....	49
3.3 A FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA O PROFESSOR DA EJA	51
3.4 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES DA EJA	54
4. O ESTUDO DE CASO COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA DE COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DOS PROFESSORES DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MAGALHÃES NETO	65
4.1 A PESQUISA QUALITATIVA	66
4.2 A PESQUISA QUALITATIVA: O ESTUDO DE CASO	66
4.3 FASES DA PESQUISA	68
4.4 O LÓCUS DA PESQUISA	69
4.5 A ANÁLISE DE RESULTADOS	74
5. O QUE OBSERVAMOS NESSA CAMINHADA – OS RESULTADOS DA PESQUISA	76
5.1 PROFISSIONGRAFIA DOS PROFESSORES DA EJA.....	76
5.1.1 Carga horária de trabalho do professor	77

5.1.2 Experiência na EJA.....	81
5.1.3 Quantidade de disciplinas lecionadas	82
5.1.4 Planejamento das atividades docentes.....	84
5.2 FORMAÇÃO DOCENTE.....	86
5.2.1 Formação docente em EJA	87
5.2.1.1 <i>Temas das formações ofertadas pela SEC- BA.....</i>	88
5.2.1.2 <i>Motivação docente em participar das formações da SEC- BA.....</i>	90
5.3 OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE AS FORMAÇÕES OFERTADAS PELA SEC-BA	91
5.4 A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA SEC-BA.....	98
5.4.1 Programa de formação para docentes da EJA.....	102
5.4.2 O planejamento e a organização das formações.....	104
5.4.3 Sobre os professores formadores	105
5.4.4 Dificuldades enfrentadas para realizar as formações	107
5.5 FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DO CEA	108
5.5.1 Sobre as dificuldades enfrentadas no exercício do magistério	110
5.6 FORMAÇÃO EM SERVIÇO: EVIDÊNCIAS	111
6 CONCLUSÃO	115
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE A - Questionário– Professores do CEA	130
APÊNDICE B - Questionário – Professores do CEA	133
APÊNDICE C - Questionário – CJA.....	135
APÊNDICE D – Entrevista – Gestão pedagógica e administrativa	140
APÊNDICE E – Entrevista – CJA	143
APÊNDICE F – Proposta de Intervenção “Conhecendo o pequeno grande mundo da EJA”	144

1 INTRODUÇÃO - COMEÇO DE TUDO: A MINHA HISTÓRIA COM A EJA

Compreender os limites da prática educacional exige clareza política da parte dos educadores no que diz respeito ao seu projeto [...]. Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. (FREIRE, 1998, p. 43)

O interesse pelo tema está diretamente ligado à minha história de vida pessoal e profissional. A primeira diz respeito a minha genitora, que, apesar de alfabetizada, fora aluna do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). À época, e como quase todos os alunos naquele momento, era “taxada de” MOBRAL – sinônimo, então, de analfabeto. Minha tia, professora primária, atualmente denominado de ensino fundamental I – assim a chamava em suas “doce” brincadeiras: “MOBRAL”; expressão usada como forma de desmerecimento, de demérito em relação às pessoas analfabetas ou semianalfabetas e que, de uma forma ou de outra, estavam buscando se alfabetizar, direito que, por diversos motivos, não foi usufruído.

Que bom que ela aprendeu a ler e a escrever e muito bem! Viúva muito cedo, a escrita e a leitura lhe ajudaram a sustentar as duas filhas: hoje, uma é professora, e a outra, estudante de arquitetura. Ela lê muito melhor do que alguns letrados que nos cercam. Recordo-me de ela se queixando dos professores que só mandavam fazer cópias e nada explicavam: “Ir para a escola para fazer cópias?! Não vou! Quero aprender, quero estudar!”. Situação na escola que pouco se modificou nesses anos. Ela, hoje, aos 75 anos, sabe conversar sobre qualquer assunto melhor do que muitas pessoas “letradas”, muitas pessoas com nível superior, e não precisa de ninguém para resolver as suas pendências.

Em relação a minha história de vida profissional, sou professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa. Comecei a lecionar em 1985 no município de Camaçari-BA, em 1986 e 1987 lecionei na cidade de Dias D’Ávila e no ano de 1987 passei a lecionar apenas na rede particular de ensino em Salvador, sendo que só no ano de 2002 adentrei a Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia como professora de Língua Portuguesa e Inglesa na Educação de Jovens e Adultos. Nesse momento se iniciou o meu contato direto com a respectiva modalidade.

Após ter sido aprovada em seleção pública em 2000, fui designada para ministrar aulas em classes de EJA no turno noturno, no ano de 2002, na Escola Estadual Santa Rita, localizada no bairro de Luís Anselmo, em Salvador-BA, hoje pertencente à Rede Municipal de Ensino de Salvador. Em paralelo, ministrava aulas na Rede Particular de Ensino e em Faculdade Particular. Posteriormente, trabalhei como gestora de uma unidade escolar que

também disponibiliza a modalidade EJA; fui professora colaborada de uma excelente iniciativa da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) – Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica na Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia (PAIP), cujo objetivo é a melhoria da gestão pedagógica das unidades escolares. Nesse projeto, tive a oportunidade de conhecer diversos programas e outros projetos oriundos dos governos federais e estaduais, participei de capacitações, pude ser monitora e multiplicadora de vários deles e tive, também, a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos na educação de jovens, adultos e idosos.

Atualmente, sou professora de nível superior e professora articuladora da Educação Integral no Colégio Estadual Victor Civita, no Dique Pequeno, em Salvador–BA. A escola apresenta a EJA apenas no Tempo Formativo II e III, mas já teve todas as etapas dessa modalidade. Entretanto, foi gradativamente perdendo os alunos do noturno, chegando a ponto de ter um bom número de matrículas, mas um baixo índice de frequência; aliás, realidade muito comum na maioria das escolas do noturno.

Durante o meu percurso de profissionalidade docente, fazer parte do quadro efetivo da Rede Pública de Ensino da Bahia me oportunizou conhecer a EJA. Mas esse contato me causou também indignação e surpresas. Achava-me até então uma excelente profissional, professora de Português de colégios considerados excelentes em Salvador, participava de várias formações e estava sempre a par das novas teorias na área educacional.

Entretanto, aquele universo da rede pública de ensino, que se tornava uma realidade na minha vida, fez-me descobrir que eu não tinha o mínimo de conhecimento nem preparo para ministrar aulas nas turmas de EJA. Além do mais, este público apresentava grandes dificuldades em relação à leitura, escrita e compreensão do mundo simbólico letrado. Então, surgiu a angústia de como faria para ensinar duas séries em um único ano– assim eu acreditava, pois não compreendia como se estruturava e funcionava a EJA (modalidade que surge com essa terminologia a partir de 2002) –, com pessoas trabalhadoras e com déficit de aprendizagem básica: os tão conhecidos analfabetos funcionais ou semianalfabetos.

Assim, surgiram muitos questionamentos sobre qual seria a metodologia a ser usada com aquelas turmas e que tipo de material didático seria possível utilizar com aqueles alunos. Fui em busca de orientações em livros e em conversas com colegas e profissionais da Secretaria de Educação e só me desanimava a cada dia. Não havia cursos, palestras, livros à disposição de uma recém ingressa no universo EJA. Não havia nenhum tipo de apoio

didático-pedagógico que me orientasse. Não sabia nem o quê nem como fazer para atender à demanda daquele público. Deste modo, eu ficava mais angustiada a cada dia.

Em meio a essa busca, fui percebendo a necessidade de ajustar os meus conhecimentos e experiências da rede privada de ensino àquela nova realidade que me chocara. Percebi também como as coisas funcionam na Rede Pública de Ensino – existem outros interesses para além da educação. Os benefícios de cursos, seminários, palestras e outras ações de formação ofertadas pela SEC não são oportunizadas para todas as escolas e muito menos para todos os professores.

Até hoje continua assim: vagas para cursos, palestras, seminários, capacitações se perdem nos setores da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), na Coordenação das antigas Diretorias Regionais de Educação – DIRECs – ou nas salas dos gestores das unidades escolares. Posteriormente, ao assumir turmas nos turnos matutino e vespertino na educação básica, considerada “regular” na Rede Pública de Ensino, presenciei quão diferente é o tratamento dado aos profissionais do diurno: havia liberações para cursos, seminários, havia material didático-pedagógico para a modalidade considerada regular, enquanto para os professores da EJA não havia nada; quando muito havia eram salas de aula muitas vezes sujas, sem giz (hoje piloto), quadros estragados, alunos com suas especificidades e grandes defasagens de aprendizagem e com o que sobrava do diurno, caso sobrasse algo para o noturno.

Com o passar do tempo, percebi que existia e existe uma formação continuada – e que só é assim considerada se o professor estiver no exercício pleno da regência – em serviço –, para os professores do diurno; mas o mesmo não percebi para os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos – questionava-me e questiono-me por que isso acontece. A partir deste questionamento, interessei-me por conhecer como o poder público intervém na educação, principalmente em relação àquele componente do processo de ensino e de aprendizagem que é fortemente criticado – o professor – e a quem se atribui a responsabilização pela evasão, pela falta de conhecimento do aluno, pela alta reprovação e tantas outras coisas desfavoráveis relativas ao processo desenvolvido em sala de aula.

Esse questionamento também me levou a querer investigar como é pensada a formação continuada e em serviço de professores da EJA. Entretanto, a questão era saber a partir de que realidade e de qual parâmetro se pensa essa formação. Anos depois, ao trabalhar no Núcleo Territorial de Educação (NTE 26) – antiga Diretoria Regional de Educação (DIREC 1A) no Projeto PAIP, fui percebendo como era disponibilizada a formação

continuada e em serviço do professor. Concomitantemente, acabei por encontrar registros de uma escola da rede, historicamente voltada para a EJA, e cujos professores vinham fazendo um trabalho diferenciado com os seus discentes. Essa unidade é o Centro Estadual de Educação Magalhães Neto (CEA), lócus dessa pesquisa, e que apresenta também um diferencial: a formação em serviço de seus professores desvinculada da SEC. Interessada na proposta formativa do CEA, comecei a ler o pouco que encontrei sobre essa unidade e a sua proposta, incluindo as orientações advindas do órgão central, a Coordenação de Jovens e Adultos – no caso, a SEC-BA.

1.1 AS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Tendo como referência o início da minha atuação na EJA, o objeto de investigação desta pesquisa é a formação continuada e em serviço do professor da Educação de Jovens e Adultos. Neste tipo de formação o docente passa, no interior de uma instituição, por processo de qualificação permanente relacionada à sua prática pedagógica a fim de aprimorá-la. Nesse sentido, a questão norteadora dessa pesquisa é:

De que forma se desenvolve a formação continuada e em serviço dos docentes da EJA no CEA, como essa formação reverbera na prática desses docentes e o que eles pensam sobre isso?

Estudos comprovam, como será mostrado nos capítulos seguintes, que a formação continuada não precisa, obrigatoriamente, ocorrer durante o exercício da atividade profissional, apesar de a maioria dos pesquisadores desse tema atrelarem o exercício da profissão com os estudos. A formação continuada perpassa, inicialmente, pelo desejo de atualização. Claro que estar em plena atividade desperta mais interesse em buscar conhecimentos para aprimorar a prática, mas não é condição *sine qua non* que o profissional esteja em pleno exercício da profissão. Então, a formação não perpassa, obrigatoriamente, por esse último aspecto.

1.2 OBJETIVOS

Para responder à questão norteadora da pesquisa, temos como objetivo geral: compreender como se desenvolve a formação continuada e em serviço de professores que atuam na EJA, no CEA. Por objetivos específicos temos: descrever o processo formativo que ocorre no CEA, analisando as mensagens dos professores em relação a essa formação a fim de

entender como essa tem reverberado na práxis pedagógica dos docentes de EJA; delinear as ações efetivadas pela SEC-BA para atender à demanda da formação de professores; e identificar os impedimentos para a realização de ações formativas e seus reflexos positivos e negativos.

1.3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para o desenvolvimento dessa pesquisa de cunho qualitativo, utilizamos o estudo de caso baseado em Lüdke e André (2013, p. 34), que afirmam que “[...] o estudo de caso prioriza a abordagem qualitativa em que devem ser consideradas de grande relevância à interpretação de dados, o uso variado de instrumentos de coleta e todo o material que poderá conduzir à construção de um plano de intervenção”. A escolha do Estudo de Caso se deu pelo fato de ser um tipo de pesquisa que possibilita mergulhar em contextos individuais densos, que, segundo Araújo et al. (2008), possibilita uma descrição complexa de situações vivenciadas por um grupo social específico.

Baseado em Lüdke e André (2013), podemos afirmar que essa pesquisa é relevante para todos os atores da área da EJA e, conseqüentemente, para a sociedade, pois a intenção é apresentar elementos que conduzam a proposição e reconstrução de ações para a formação de professores que reverberem na práxis pedagógica. Assim, a sociedade só terá a ganhar com o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos da EJA, visto que o desenvolvimento e o bem-estar de uma sociedade estão atrelados à educação e aos saberes de seu povo.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Nesse sentido, essa dissertação está subdividida em cinco capítulos, sendo que no primeiro apresento a minha história com a EJA, a questão de investigação, os objetivos e abordagem metodológica. No segundo é apresentada a relação entre a EJA e a formação continuada e em serviço dos professores do CEA, trazendo uma discussão à luz dos paradigmas de formação de professores e a EJA enquanto modalidade de ensino. O terceiro capítulo contempla a discussão sobre a formação continuada e em serviço dos professores da EJA a partir dos tipos de formação continuada e em serviço de professores do CEA. O quarto capítulo apresenta a opção metodológica e o lócus da pesquisa. Por fim, no quinto capítulo são descritos os resultados da pesquisa na perspectiva de Bardin.

Sobre a análise dos dados, Bardin nos esclarece que os códigos e as linguagens devem ser utilizados para interpretar e analisar as seguintes variantes: formas de pensar, acontecimentos, padrões de comportamento, frases e palavras que se apresentaram no material coletado. De acordo com a autora, a análise de conteúdo busca o desvelamento crítico dos dados pesquisados em sua diversidade. Segundo Bardin (2011, p. 15), “[...] a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

À luz das pesquisas de Bardin (2011), a análise de conteúdo apresenta as seguintes particularidades: Foca-se em mensagens (comunicações); Categorical-temática (é apenas uma das possibilidades de análise); Objetivo: manipulação de mensagens para confirmar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem. Esse tipo de análise se desenvolve da seguinte forma: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. O tratamento dos resultados compreende a codificação e a inferência, e as técnicas de análise, categorização, interpretação e informatização. Em coerência com os princípios da pesquisa qualitativa, suporte para a cientificidade de todo processo investigativo do presente trabalho, orientamo-nos pela teoria de Bardin para a análise de conteúdo a partir dos dados coletados.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A qualificação dos professores, de uma maneira geral, tornou-se um tema recorrente em debates dos vários segmentos da sociedade devido a sua importância e aos desafios que o profissional de educação precisa enfrentar no seu cotidiano, tanto no que diz respeito aos problemas interpessoais com/e entre os seus alunos e seus pares como em relação aos imperativos oriundos do desenvolvimento da sociedade, das tecnologias, das descobertas sociais e científicas, dos conflitos sociais, dentre outros.

Diante de tantas provocações demandadas pelo contexto, o professor precisa estar preparado para atuar de maneira eficiente no seu cotidiano, ajustando-se à diversidade de situações que lhes são pertinentes e, ao mesmo tempo, impostas. Assim, desempenhará melhor as suas atividades, possibilitando o crescimento da comunidade em que está inserido. Para Freire (2004, p. 117):

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. É ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham.

Em relação à atuação na EJA, não existem dúvidas de que a formação é uma das condições necessárias para uma prática crítica, capaz de realizar mudanças substantivas na vida de professores, de alunos, bem como na sociedade, em geral. Afinal, o aluno da EJA tem uma participação fundamental no desenvolvimento da sociedade. Lembrando, ainda, que o professor é um adulto que também intervém de maneira direta na sociedade através de seus saberes basilares e cotidianos e por sua atuação como cidadão.

A formação de professores da EJA se constitui, histórica e socialmente, de maneira fragmentada, já que não existe um programa nacional de formação de professores da EJA, havendo apenas documentos que orientam a existência de formações, ficando a cargo dos governos estadual e municipal a criação de programas de formação de professores para as modalidades educacionais. Logicamente, não há uma sequência didático-formativa, o que levou a práticas educativas fragmentadas. Isso está diretamente relacionado ao fato de que não se exige do educador uma formação apropriada para assumir situações específicas.

Na atual conjuntura do país, qualquer professor da educação básica pode atuar na EJA; ou ainda pior, como a situação da alfabetização de adultos: qualquer um pode se transformar em alfabetizador, de acordo com o Programa de Alfabetização que torna alfabetizador uma pessoa da comunidade sem um real preparo para tal. Dessa falta de preparo

para ensinar, encontramos na EJA a prática de atividades infantis, desconectadas da realidade do discente e sem respeitar o seu tempo e contexto. Isso leva ao abandono e à evasão.

A Agenda para o Futuro, aprovada pela V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA (1997) traz o compromisso dos países envolvidos em melhorar as condições de formação, as perspectivas profissionais e as condições de trabalho dos educadores de adultos. Essa é uma das formas de tentar reduzir o analfabetismo em todo o mundo, cuidando de um dos responsáveis pela educação: o professor. A situação é muito preocupante, visto que temos uma média de 781 milhões de analfabetos no mundo, segundo dados da UNESCO (2015) e, no Brasil, 14 milhões de analfabetos.

A maioria dos cursos de formação inicial no Brasil – licenciaturas – não apresenta estudos específicos em EJA – público, estrutura, organização –, fundamentos tão importantes para o ingresso no mundo da EJA. Os documentos legais orientadores dos currículos desses cursos se referem à educação básica e suas modalidades, porém não contemplam a obrigatoriedade de um componente curricular específico para a EJA. Concluímos, então, que a formação inicial dos professores para atuarem em classes de EJA está relegada a segundo plano, não existindo uma legislação que a contemple. Isso revela o lugar marginal em que se encontram esses sujeitos: professores e alunos da EJA. Eles são excluídos até mesmo no sistema de ensino e por aqueles que pensam o desenvolvimento social.

Vale ressaltar que essa formação deve garantir um trabalho de qualidade para possibilitar que docente e discente tenham autonomia no processo de aprendizagem. Infelizmente, no Brasil não há cursos de graduação específica para o atendimento na modalidade da EJA e poucos são os cursos de “latu sensu” em pós-graduação que habilitam e subsidiam essa área da educação. Segundo Tardif (2012, p. 241-242):

A formação para o ensino ainda é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares. Ela funciona por especialização e fragmentação, oferecendo aos alunos disciplinas de 40 a 50 horas. Essas disciplinas (psicologia, filosofia, didática, etc.). Não tem relação entre elas, mas constituem unidades autônomas fechadas sobre si mesmas e de curta duração e, portanto, de pouco impacto sobre os alunos. Essa formação também é concebida segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos “assistindo aulas” baseadas em disciplinas e constituídas, a maioria das vezes, de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa; depois ou durante essas aulas, eles” vão estagiar para “aplicar” esses conhecimentos; finalmente, quando a formação termina, começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana.

Pesquisas acadêmicas sobre a EJA, bem como os movimentos da sociedade civil e os movimentos populares, ressaltam constantemente a necessidade premente de um processo de formação continuada, além do que se apresenta na legislação educacional brasileira. Porém, as

ações que ocorrem são fragmentadas, descontinuadas e aligeiradas, pois não existe um programa de formação para professores da EJA, quer seja em termos federal, estadual ou municipal. O que temos são ações individualizadas, e não sequenciais, e estas não preparam o profissional adequadamente (palestras, seminários, minicursos). Na prática, não existe nada que contemple as demandas reais dessa modalidade. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (PARECER CNE/CEB 11/2000) no título VIII, está posto que:

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

O público da EJA apresenta especificidades que o tornam diferentes em todos os aspectos; começando pela faixa etária – são jovens, adultos e idosos que pertencem a classes populares e, na maioria dos casos, desenvolvem diversos tipos de atividades no mercado informal; são negros, pessoas que buscam na escola ou uma certificação do conhecimento ou apenas uma motivação para a vida. São indivíduos que desenvolvem suas aprendizagens através de sua construção social. Decorre, assim, a necessidade de se pensar a educação desses brasileiros de maneira diferente, conseqüentemente pensar a formação de professores para atender a formação desse público e, deste modo, contemplar o direito de todos à educação, tal como está presente na Constituição Federal Brasileira de 1988. Segundo Pellicano (2008, p. 6):

[...] a complexidade de ser professor da Educação de Jovens e Adultos, reside também no fato de ser profissional–pessoa e ter a sensibilidade de perceber que o ser humano está inserido no mundo complexo, onde a cultura, a razão, o afeto e a vida em sociedade conduzem-se pela diversidade, e através desta trajetória.

O público de educandos da EJA, normalmente, encontra-se na faixa etária acima de 18 anos, mas encontramos também, independente da faixa etária, uma diversidade de alunos que foram excluídos dos processos educacionais por diversas razões e em momentos alheios à sua vontade. A grande maioria dos alunos traz um histórico educacional fragmentado, marcado por frequente evasão e reprovação nos Ensinos Fundamental e Médio “regulares” – são os excluídos da educação e da sociedade. Por isso, podemos dizer que, nessa modalidade, existe uma significativa diversidade sociocultural que demanda uma educação que considere o tempo, os espaços e as suas especificidades. Arroyo (1996) adverte que o trabalho com Jovens e Adultos para o profissional da educação é um exercício desafiador, pois os alunos da EJA

são sujeitos históricos concretos inseridos na sociedade e que retornam à escola depois de um longo período distante dela.

Outros autores dialogam com Arroyo (1996) ao concordarem que a EJA ou apenas a educação de jovens, adultos e idosos independe de espaços formais e requer conhecimento das especificidades desse público. Sobre isso, afirma Oliveira (1999, p. 1):

O adulto, para a EJA, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo... E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida.

A experiência pessoal e profissional do professor para educar essa parcela da população o auxilia em sua prática docente, mas não pode ser a única fonte de conhecimento, apesar de ser fundamental. O que observamos é que ele não possui fundamentos que lhe permitam incluir referenciais teórico-metodológicos próprios, na realidade; não constrói uma teoria, apenas repete ações assertivas. Também, é notório que grande parte reproduz as ações dos professores do seu processo de escolarização; eles copiam os seus modelos de docência e que, certamente, não são modelos apropriados a sua realidade na EJA. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000) estabelecem:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...].

Esse mesmo parecer afirma que a modalidade de ensino EJA possui funções específicas – reparadora, equalizadora e qualificadora –, no sentido de atender a essas pessoas no âmbito dos seus direitos civis, promovendo a igualdade de oportunidades e uma educação permanente. Exatamente por isso, os professores precisam conhecer essas especificidades, apresentar características e práticas específicas para ensinar esse público, pois ele é o sujeito que diretamente pode oportunizar o atendimento dessas funções. Assim, se estabelece um compromisso não só no âmbito educacional, mas, acima de tudo, no social. Conforme Freire (1996, p. 40):

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto e análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.

Nesse sentido, a formação de professores deve ser inerente à prática e elemento constitutivo do desenvolvimento e estruturação profissional. Para tanto, é necessário que haja comprometimento e autonomia para se alcançarem as mudanças desejadas na prática educacional dos professores.

2.1 A EJA COMO MODALIDADE DE ENSINO – RECONHECIMENTO HISTÓRICO

A educação de jovens, adultos e idosos não pode ser vista meramente como uma questão de sistema de ensino e/ou modalidade de ensino, pois representa muito mais do que conhecimento formal e um processo de ensino e de aprendizagem. A educação representa um compromisso social, um compromisso ideológico. Como nos diz Pinto (2002, p. 50):

Temos ressaltado várias vezes o caráter ideológico da educação. Aqui desejamos apenas deixar explícito que esse caráter, sendo dado pela consciência social, traz a marca de sua origem, isto é, em termos concretos, refere-se à consciência de alguém. É um dos modos do pensar social, porém se expressa pela consciência dos indivíduos que se ocupam desta questão, que são indivíduos vivos, dotados de condições materiais e intelectuais, com interesses confessados e implícitos, com desejos e intenções, etc.

Os sujeitos da EJA fazem parte de uma sociedade que os renega e os relega a segundo plano e estão envoltos e envolvidos em tensões, em um campo de luta em que brigam pela sobrevivência, lutam para serem incluídos nessa sociedade da informação, lutam para serem reconhecidos e respeitados social, política e culturalmente. Paiva (1973, p. 16) conceitua que “A educação de jovens e adultos é toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários”.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil passou a ser reconhecida como modalidade de ensino a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 – LDB 9.394/96. Entretanto, ao longo da história da Educação Brasileira, percebemos a existência de sinais de preocupação com essa modalidade. Conforme Paiva (1973, p. 165):

A educação de adultos nasceu, no Brasil, juntamente com a educação elementar comum. Como sabemos através do ensino das crianças os jesuítas buscavam também atingir seus pais; além disso era tentada a catequese direta dos indígenas e nesses casos a alfabetização e transmissão do idioma português servia como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos.

No entendimento das exigências e do contexto político, econômico e social, é necessário que entendamos a nova configuração dada a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A trajetória dessa modalidade é marcada por políticas assistencialistas voltadas para obtenção de vantagens dentro do modelo econômico e político vigente a cada momento

histórico. Outra marca presente nesse percurso são as demandas sociais enfatizadas pela sociedade civil através de movimentos sociais, Organizações Não Governamentais (ONGs), dentre outros. Vale ressaltar que, na Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF), no Capítulo III, Seção I, destinado ao direito à Educação, não é feita nenhuma referência a esta modalidade de ensino. No citado capítulo, art. 214 há referência à erradicação do analfabetismo, mas não a faz como uma modalidade de ensino voltada para atender a esta problemática:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Na história da Educação Brasileira, percebemos que a preocupação com a Educação de Adultos se faz presente desde a época da colonização brasileira através da necessidade da catequese promovida pelos religiosos – jesuítas. Obviamente, não era uma educação formal nos moldes da atualidade, mas já se notava o estudo de uma pedagogia que, mesmo voltada para atender aos fins do colonizador – os portugueses –, estava na vida dos colonizados. Tivemos a produção de livros de cunho pedagógico como, por exemplo, “Arte de Gramática da Língua mais Usada na Costa do Brasil”, de 1595, escrita por padre José de Anchieta. Esse demonstrava grande interesse não só pela conversão dos gentios para a religião católica, como pela educação formal que se fazia necessária também à época. Os gentios eram jovens, adultos e idosos.

Segundo Haddad e Di Pietro (2000, p. 108), “Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros”. Isso representa um sistema de educação criado pelos jesuítas através da aculturação sistemática dos nativos e escravos, que tanto podiam ser crianças quanto adultos. Havia um currículo, um objetivo e metodologias iam sendo aplicadas a fim de alcançar este objetivo.

Certamente, o processo educacional da época apresentava uma organização nos moldes da Igreja Católica – responsável pela educação na época. Os jesuítas foram, na colônia, os primeiros professores e os responsáveis pela criação e organização de um sistema de ensino brasileiro, a partir de uma política colonizadora. Paiva (1973, p. 165), ressalta:

[...] que a educação dos adultos indígenas tornou-se irrelevante, o domínio das técnicas, da leitura e escrita não se fizeram necessárias para os membros da sociedade colonial, já que essa se baseava principalmente na exportação da matéria prima, assim não havia preocupação em expandir a educação a todos os setores sociais.

Ainda assim, sabemos que a história da Educação de Adultos no Brasil está relacionada diretamente à história geral da educação, que por sua vez está ligada à história dos modelos econômicos e políticos e, conseqüentemente, à história da ideologia, das relações de poder, dos grupos que representam o Estado – poder governamental. A educação formal tem um valor inestimável para o sucesso e eficiência do desenvolvimento da nação. Paiva (1973, p. 23) afirma:

A importância da educação como instrumento ideológico poderoso é muito clara tanto para os que os detêm quanto para aqueles que pretendem disputá-lo. A diferença quanto à possibilidade de sua utilização reside no fato de que os detentores do poder político se encarregam de determinar a política educacional a ser seguida, os programas a serem promovidos ou estimulados e o conteúdo ideológico dos mesmos. Para os que disputam o poder, a educação é um instrumento somente quando as contradições dos sistemas, as crises o clima de efervescência ideológica chegou a um ponto em que os programas educacionais podem ser controlados por aqueles que se opõem a ordem vigente.

O foco da educação de adultos, ao longo destes séculos, sempre foi atender às questões políticas e, conseqüentemente, à manutenção da ideologia dominante. Assim, o Brasil relegou e relega a segundo plano a educação formal dos seus adultos e idosos, pois o objetivo não é ensinar para o desenvolvimento do cidadão, mas sim para o desenvolvimento do país. Na realidade, esse desenvolvimento só se volta para uma pequena parcela da sociedade, que tem seus privilégios sociais, econômicos e culturais garantidos. Concordamos com a afirmativa de Torres (1994 *apud* HADDAD, 2001, p. 108) quando afirma que:

As reformas educativas, na verdade, vêm dando ênfase aos aspectos econômicos e de controle administrativo. Importa mais a formação da mão-de-obra para o capital do que formação do cidadão para a sociedade. Importa mais o ajuste econômico dos sistemas escolares públicos à lógica neoliberal da reforma do estado do que o investimento social que a educação proporciona para a sociedade. As instâncias centrais estabelecem os currículos e critérios mínimos de assimilação de conteúdos, assim como o sistema de avaliação também centralizado, e deixa muitas vezes para o jogo do mercado a melhoria.

Devemos enfatizar que, até a segunda metade do século XX, a preocupação com a educação formal desse público estava voltada especificamente para a alfabetização. Aos

poucos se foi pensando o que deveria estar por vir após a alfabetização. As discussões sobre a educação de jovens e adultos nos traz uma nova perspectiva que é a educação sendo considerada ao longo da vida – *learning education*. Mas, ainda assim, a educação pensada para as camadas populares se encontra dentro dos moldes do modelo econômico vigente. Em 1971 foi implantado o ensino supletivo, um marco importante na história da educação de jovens e adultos do Brasil. Para Vieira (2004, p. 40):

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei nº 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia com função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria.

Sabemos que toda vez em que há uma crise ou que as eleições se fazem presentes, os mais carentes e desfavorecidos da nossa sociedade são requisitados a serem protagonistas de um momento histórico – escolha de representantes do país. Em termos quantitativos, esta parcela da sociedade brasileira é extremamente significativa e faz grande diferença no computo final de qualquer censo. O Brasil precisa que essa parcela da sociedade tenha condições mínimas de letramento para cumprir com o seu papel de cidadão para a realização do processo eleitoral. Segundo a Justiça Eleitoral, em 2014, pelo menos 7.389.081, 5,5% dos eleitores, eram analfabetos; 17.245.392, o equivalente a 12,105%, sabem ler e escrever; e 115.471, equivalente a 0,081%, não informaram grau de instrução. De acordo com Vieira (2004, p. 19-20), “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”.

Essa fala de Vieira (2004) nos lembra ações do governo para tentar eliminar o analfabetismo sem nunca apresentar ações que pensem, de fato, a educação dessas pessoas. O analfabeto tinha seu voto garantido até 1881 com a promulgação da lei Saraiva, que impedia o voto dos analfabetos. Esse direito só é readquirido em 1985 com Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985. Na contramão dessa proposição, Paiva (1987, p. 15) afirma que “[...] o analfabetismo era considerado uma vergonha nacional, uma doença que assolava toda a sociedade brasileira e deveria ser erradicado através de campanhas de alfabetização”. A educação, por sua vez, teria um papel importante na elevação cultural do país.

Além da elevação cultural, como traz Paiva (1987), acreditamos que a EJA sempre foi de grande importância para o desenvolvimento do país, mas ao mesmo tempo sem fazer parte das políticas de governo. Assim, a educação de jovens e adultos pode ser dividida em três fases, de acordo com Paiva (*apud* GADOTTI, 1995, p. 31):

[...] 1º – de 1946 a 1958, quando foram realizadas campanhas nacionais de iniciativa oficial para erradicar-se o analfabetismo; 2º – de 1958 a 1964. Em 1958 foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, tendo a participação marcante de Paulo Freire. Esse congresso abriu as portas para o problema da alfabetização que desencadeou o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964; 3º – O MOBREAL, que foi concebido como um sistema que visava o controle da alfabetização da população, principalmente a rural. Com a redemocratização (1985), a "Nova República" extinguiu o MOBREAL e criou a Fundação Educac. Assim sendo, a Educação de Adultos foi enterrada pela "Nova República" [...].

A Educação de Jovens e Adultos é, sobretudo, uma educação garantida em lei, direito de todos aqueles que não estudaram na chamada idade certa. Entretanto, é necessário que os governos reconheçam a importância dessa modalidade e o direito à educação e que haja um diálogo entre as políticas públicas para se alcançar uma educação minimamente aceitável. Vieira (2004, p. 85-86) assegura sobre ações governamentais e a EJA:

Mesmo reconhecendo a disposição do governo em estabelecer uma política ampla para a EJA, especialistas apontam a desarticulação entre as ações de alfabetização e de EJA, questionando o tempo destinado à alfabetização e à questão da formação do educador. A prioridade concedida ao programa recoloca a educação de jovens e adultos no debate da agenda das políticas públicas, reafirmando, portanto, o direito constitucional ao ensino fundamental, independente da idade. Todavia, o direito à educação não se reduz à alfabetização. A experiência acumulada pela história da EJA nos permite reafirmar que intervenções breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura e da escrita. Além da necessária continuidade no ensino básico, é preciso articular as políticas de EJA a outras políticas. Afinal, o mito de que a alfabetização por si só promove o desenvolvimento social e pessoal há muito foi desfeito. Isolado, o processo de alfabetização não gera emprego, renda e saúde.

Traçar o percurso histórico das ações para a implementação de uma Educação de Jovens e Adultos no Brasil facilita perceber que só a partir do final do século XX surge, de fato, a preocupação com um dos sujeitos mais significativos do processo de ensino e de aprendizagem – o professor. Observamos no Quadro 1, resumidamente, o processo histórico da EJA.

QUADRO 1 – Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Período	Fato
Império	A Constituição 1824 estabelecia a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos.
	Decreto 1331- 07/02/1854 - Abertura de escolas noturnas.
	Lei Saraiva – 1881 – Exclusão do voto dos analfabetos nas eleições.
Década 1930	Plano Nacional de Educação.
Década 1940	Ampliação da educação elementar, inclusive da educação de jovens e adultos. Campanha Nacional de Massa.
	Criação e regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP).
	Criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP).
	Surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo.
	Lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) – 1947 – visava além da alfabetização o aprofundamento do trabalho educativo – 12/03.
	1947 - 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos.
	Seminário Interamericano de Educação de Adultos.
Década 1950	Criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) – 1952.
	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA).
	Segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos -1958.
Década 1960	Movimento de Educação de Base – MEB.
	Sistema Paulo Freire - inspira os principais programas de alfabetização do país.
1964	Aprovação do Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire.
	Movimento de Educação de Bases (MEB).
1967	Lançamento do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.
	Cruzada ABC.
1969	Campanha Massiva de Alfabetização.
1970	PEI – Programa de Educação Integrada.
	Implantação do ensino supletivo – 1971.
1980	Fundação EDUCAR (1985 – 1990).
1997 – até hoje	Programa Alfabetização Solidária – PAS.
2003	Criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo Programa Brasil Alfabetizado.
2009	Conferência Internacional de Educação de Adultos.
2005	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).
2016	Conferência Internacional de Educação de Adultos.

FONTE: Pesquisadora, 2017.

Em termos mundiais, as discussões e definições de políticas públicas e estudos sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos têm ganhado grande destaque, principalmente a partir de ações como a realização da Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA. A primeira teve como objetivo discutir os problemas da Educação de Jovens,

Adultos e Idosos. Essas discussões ganharam eco no Brasil, aliadas às reivindicações da sociedade civil, dos movimentos sociais sobre educação, direcionando e exigindo a elaboração de políticas educacionais para este segmento da educação. Essas conferências têm grande relevância, pois, além de promover estudos e debates sobre a EJA, estabelecem acordos entre as comunidades de diversos países e metas para a consecução de projetos. Isso força um comprometimento maior dos governos envolvidos.

Passados 68 anos da primeira CONFINTEA (1949), realizada em Elsinore na Dinamarca, em um contexto de pós-guerra e de tomadas de decisões em busca pela paz, em 1949, não percebemos avanços tão significativos nas ações, visto que, como nos afirma Gadotti (2009), “[...] o número de analfabetos hoje é exatamente o mesmo de 1960: em torno de 15 milhões”. Em 2011, observamos que, mesmo o número de analfabetos tendo diminuído de 2009 para 2011 no Brasil, o percentual de pessoas consideradas analfabetas funcionais permaneceu o mesmo no período. Exatos 20,4% dos brasileiros com mais de 15 anos não conseguiam participar de todas as atividades em que a alfabetização era necessária. Esse mesmo índice foi observado em 2009 pelo mesmo instrumento de pesquisa – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nessa perspectiva, houve progresso no que se refere à construção de políticas públicas, mas não no desenvolvimento de ações e resultados efetivos.

Foi necessária a realização de conferências para que o mundo pensasse a Educação de Adultos, entretanto, só a partir dos encontros que antecederam a realização da IV Confinteia em 2009 se passou a discutir propostas para o campo real da EJA. No Brasil, a LDB 9.394/96 é um dos marcos para a formação de professores e para a própria modalidade.

De acordo com o artigo 37 da LDB 9.394/96, 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”. A lei ainda assegura, no artigo 38, que os “[...] sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos oportunidades educacionais apropriadas”. Antes disso, porém, a Constituição de 1988, no artigo 208, já dizia que era dever do Estado garantir “[...] o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria”. O reconhecimento legal e todo o aporte legislativo não trazem ainda a inclusão tão desejada; ela se encontra apenas no campo teórico, já que, na prática, as tensões e disputas são acirradas e ainda não alcançaram os resultados desejados.

Tudo que envolve a EJA no Brasil é caracterizado pela despreocupação, pela falta de ações e serviços bem como por políticas inadequadas que não acompanham as transformações

nem todas as exigências da sociedade civil. Não se dá prioridade nem destaque para essa modalidade de ensino, o que leva a crer que a EJA ocupa um lugar marginal dentro das políticas educacionais brasileiras.

O alunado da EJA é constituído por brasileiros pertencentes às camadas populares com baixo poder aquisitivo; alguns jovens que estão adentrando, legitimamente, o mundo do trabalho cada vez mais cedo, e idosos, trabalhadores, desempregados, mulheres, negros, pobres em condição de vulnerabilidade. Essas pessoas, em sua grande maioria, tiveram “insucesso” na Educação Básica “regular”, seja por terem abandonado os estudos, seja por causa da repetência, mas nutrem a esperança de poderem estudar e aprender coisas úteis para a vida. Por isso, reconhecem a necessidade do estudo ou de ter, pelo menos, a credencial escolar nem que seja para tentarem se inserir ou se manter no mercado de trabalho. Abdalla (2001 p. 16-17) esclarece que “[...] para transformar a ação e a formação do professor, não bastam reformas impostas, havendo assim, necessidade de se pensar em reformas compostas, portanto compartilhadas pelo coletivo da escola”.

Apesar de tantas leis, muitos deles desconhecem que a educação é um direito garantido em legislação e ainda não veem na educação uma maneira de se tornarem independentes, autônomos, com melhores condições de vida, mas apenas uma forma de ajuda em algum momento de suas vidas. Para outros, a escola é transformadora. Sabemos que o Brasil tem uma dívida imensa com esse público, visto que relegou e ainda relega a educação dos jovens, adultos e idosos a um lugar de pouco destaque. Pensar a EJA é pensar no direito de jovens, adultos e idosos trabalhadores que não iniciarem e concluírem sua escolarização básica. Larieira (2015, p. 1) afirma que:

De acordo com o Censo Escolar de 2014, o Brasil conta com cerca de 3,5 milhões de pessoas matriculadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica direcionada a alunos que não puderam completar os estudos durante o período regular, ao longo da infância e da adolescência. Porém, cerca de 1 milhão desses estudantes ainda estão em idade escolar: 30% das matrículas de EJA do Brasil são de jovens com idades entre 15 e 19 anos. Em 2007, eles somavam 26% dos estudantes da rede.

No Brasil, apesar de os representantes e autoridades e órgãos competentes se colocarem teoricamente à disposição para buscar melhorias nas condições de acesso dos jovens, adultos e idosos a uma educação minimamente aceitável, as políticas educacionais voltadas para a EJA ainda se configuram um grande desafio, haja vista a falta de um programa de estado que acompanhe a nova configuração social e que priorize essa modalidade. A EJA se constitui em uma trama imbricada de relações entre Estado, fatores econômicos, ideológicos, políticos e sociais, instituições não governamentais e movimentos sociais. E

essas relações não garantem o direito de todos à educação, pois existem interesses diversos dentro desse processo. Vários agentes estão ou pelo menos deveriam estar discutindo e construindo ações que priorizem mudanças possíveis de serem implementadas em toda a estrutura e funcionamento da EJA e garantam a máxima qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

O Brasil foi sede da CONFINTEA VI e signatário do Marco de Ação de Belém (2010, p. 5), que nos diz que “A educação de adultos é reconhecida como um componente essencial do direito à educação, e precisamos traçar um novo curso de ação urgente para que todos os jovens e adultos possam exercer esse direito”. Em uma leitura atenta da LDB 9.394/96 encontramos dispositivos que contemplam, de maneira simplória, a EJA com foco no processo de alfabetização como as orientações de organismos internacionais de forma a atender a visão que se tem dessa modalidade educacional sem se valorizar e pensar nas especificidades de cada nação.

Vale lembrar que, segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (2014), “O Brasil tem uma média de 14 milhões de pessoas não alfabetizadas e 35 milhões de analfabetos funcionais”. Pessoas não alfabetizadas, aqui são consideradas pela UNESCO como:

[...] aquelas que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares, como números de telefone, preços dentre outros; e o analfabeto funcional é aquele capaz de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida, independentemente, da quantidade de anos de estudo.

Esses dados são alarmantes para quaisquer sociedades e se tornam assustadores quando se referem a um país subdesenvolvido e com uma população de 204.450.649 habitantes, de acordo com levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicado em 28/08/2015. São 8,7% da população acima de 15 anos que se encontra à margem da escolarização básica e piora a situação quando se pensa em aprendizado ao longo da vida. Os sistemas político e econômico produzem essa situação, e a escola e os professores são vistos como os principais agentes de mudança. Diante desse quadro, é indiscutível a notoriedade de políticas educacionais voltadas para a EJA.

Muitas discussões têm sido feitas, principalmente por meio dos Fóruns de Educação de EJA, e têm contribuído para o fomento dessas políticas, levando propostas não só para os governos, como para as universidades e demais segmentos. Ao longo desses anos, muitos

documentos foram elaborados, a exemplo do Plano Nacional de Educação – PNE (1996), que, dentre as metas estabelecidas para a EJA, destacam-se:

[...] estabelecer programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em 5 anos e, até o final da década, superar os índices de analfabetismo; assegurar, em 5 anos, a oferta de EJA equivalente as quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade; incluir, a partir da aprovação do PNE, a EJA nas formas de financiamento da educação básica.

Assim, o PNE (2001, p. 70) orienta “[...] ampliar o investimento público em Educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio”.

No século XXI observamos um grande amadurecimento em relação às discussões sobre a EJA não apenas no campo da alfabetização, mas também no campo da educação básica e do nível profissionalizante e da aprendizagem ao longo da vida. Esse cenário de discussões, debates e pesquisas leva a sociedade juntamente com o poder público a reconhecer e legitimar as especificidades dos jovens e adultos “populares” e sua importância para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, bem como a diversidade de tempo e de espaços para a aprendizagem. Afinal, o descaso do poder público levou outras instâncias da sociedade a se interessarem por essa camada da sociedade. O Estado ainda tem dificuldade de reconhecer plenamente o direito à educação básica daqueles que estão fora da faixa etária validada pela legislação. Com esse breve estudo, fica evidenciado que o país não tem sido omissor na discussão sobre a EJA, mas a observação do percurso das ações que lhes são concernentes e deixa claro que estamos tendo um avanço significativo no âmbito dos estudos e pesquisas, entretanto, não se alcançaram mudanças significativas no processo de ensino e de aprendizagem desses alunos.

2.2 A EJA E OS MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Uma questão que também preocupa o campo da EJA é a formação de professores, já que a preocupação com a competência e eficiência do professor norteia as discussões sobre essa temática. Sabemos que esse é um problema cuja solução não se dá a curto nem a médio prazo, principalmente porque as universidades continuam não formando professores especialistas nesse segmento. Portanto, a demanda por formação tem crescido substancialmente, mas ainda não é atendida a contento.

Nos debates e estudos sobre a formação de professores da EJA, seja tanto a inicial como a continuada, têm sido considerados os paradigmas que, de modo geral, norteiam a formação de professores, independentemente de modalidade.

A palavra paradigma possui origem grega *paradeigma* e na atualidade significa modelo, exemplo a ser seguido. É um modelo ou padrão sustentado em uma disciplina científica ou epistemológica ou em uma escala diferente. Originalmente, o conceito de paradigma foi proposto pelo americano Thomas Kuhn que em seu livro *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Kuhn (1970, p. 219) diz que: “[...] um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma”. Sob esse olhar é que tratamos aqui de paradigmas educacionais, modelos a serem seguidos.

Aqui tratamos de alguns paradigmas de formação de professores, que devem ser vistos como um princípio, teoria ou conhecimento originado da pesquisa em um campo científico. Dialogamos com Kuhn (1996), para quem um paradigma se apresenta como um sistema estruturado de regras, pressupostos, métodos e princípios, aceitos e reproduzidos pela prática de uma comunidade científica. Esse diálogo ocorre porque esse estudioso é quem mais se aproxima da nossa visão sobre o conceito de paradigma.

É cômico que os tipos de paradigmas são construídos para atender a áreas específicas dos conhecimentos, considerando-se as características e particularidades que dão um caráter próprio a cada campo do conhecimento. Assim, aqui estão apresentados aqueles que se referem ao processo educacional no tocante à formação de professor e que são orientadores de práticas educativas, pois, com as suas pressuposições, conceitos e teorizações mostram o caminho a ser seguido pelo docente, as ações a serem tomadas em um determinado momento histórico mediante escolhas e ideologia vigente, configurando o modo de pensar educação. Não podemos esquecer de que esses paradigmas são validados por pesquisadores, cientistas e pela sociedade acadêmica.

A preocupação com a formação de professor é associada ao desejo de tornar a educação agente de melhoria de vida dos alunos, sendo, assim, uma busca incessante e incansável dos pesquisadores. Cabe-nos, aqui nessa seção, apresentar alguns desses paradigmas, suas características e analisar se algum desses ou todos eles podem auxiliar o professor na sua prática junto à educação de jovens e adultos no contexto contemporâneo. Para isso, buscamos o suporte de teóricos como Tardiff (2014), Contreras (2002), Giroux (2002), Hargreaves (1999), Mizukami et al. (2002). Cada um desses tem a sua concepção de

modelo de formação de professor, ao mesmo tempo em que esses modelos dialogam entre si. Qualquer paradigma gera tensões, problemas de aceitação, ruptura, transformações, embates, discussões e, portanto, podem ser superados, ajustados, seguidos ou não por outros estudiosos.

Na primeira metade do século XX, começaram a surgir as primeiras preocupações com a formação dos professores com algumas teorias e concepções e a ideia de que o professor não pode passar por formação separado do seu espaço de trabalho. Cunha (2006 *apud* CUNHA, 2013) afirma que é pouco provável poder abordar a temática da docência dissociada do espaço em que se produz enquanto profissão. Essa colocação é extremamente controversa, já que se considera que todo e qualquer lugar pode ser considerado de aprendizagem.

Estamos sendo provocados a pensar que os nossos alunos não aprendem apenas na escola, na sala de aula e no tempo da escola. A aprendizagem não se dá apenas nos espaços considerados oficialmente de educação. Segundo Freire (2000), o ato educativo é inerente ao ser humano. O professor, assim como o aluno está envolvido em um processo de aprendizagem constante. Para nós, os espaços de formação do professor extrapolam o espaço da práxis pedagógica e o tempo de aprendizagem não deve estar limitado ao da regência, ao do seu estar em sala de aula; o professor pode aprender em qualquer espaço, não apenas na sala de aula, como defendido por Cunha (2006). É necessário potencializar todos os espaços na perspectiva da aprendizagem, seja do professor seja do aluno.

Para o sociólogo Èmile Durkheim (1997, p. 37) “Educação não é algo preso às paredes de uma sala de aula tampouco algo cativo a regras impostas seja por necessidade ou coersão social”. Provavelmente, esse sociólogo falava pensando tanto no aluno quanto no professor, mas devemos pensar que o professor em formação ocupa o status de um aluno, portanto, a sua formação se dá para além dos espaços escolares.

Cunha (2013) ressalta em seus artigos os estudos de Gage (1963), os quais mostram que a investigação a respeito da formação do professor se iniciou quando se pretendeu estudar a eficácia do ensino. Também mostra o pensamento das investigações de Grujot (*apud* POSTIC, 1979), que propunha uma relação entre o valor profissional do professor e a sua capacidade de fazer os alunos compreenderem as informações.

A competência do docente era vista como habilidade de transmitir informação, conhecimento, o que justifica os momentos respaldados na visão tecnicista da educação, a carga elevada no ensino da didática e das metodologias de ensino. Essa competência era

considerada a responsável pelo sucesso da aprendizagem do aluno, sendo chamada de racionalidade técnica.

Em termos de paradigmas educacionais, fala-se em racionalidades técnica e prática, entretanto, não podemos esquecer o significado literal de racionalidade. A racionalidade científica é limitada aos métodos de análises conceituais e de experimentos; implica a conformidade de suas crenças com umas próprias razões para crer, ou de suas ações com umas razões para a ação. Segundo Regner (2003, p. 275), “Tradicionalmente, o significado de “racionalidade” é associado à nossa capacidade de discernir propriedades, estabelecer relações e construir argumentos para apresentar e defender nossas crenças, exibindo uma dupla mutuamente relacionada dimensão”. Essa definição reforça a ideia de que os caminhos da educação estão ligados à ideologia vigente.

No campo científico, a ideia, o tema/termo racionalidade ganha seu apogeu com Marx Weber, havendo o reconhecimento por parte das academias – do cientificismo – de que o pensamento desenvolvido por esse cientista/sociólogo é a base da cultura ocidental. Aqui trataremos da racionalidade técnica e da racionalidade prática, apesar de estudiosos como Diniz-Pereira (2014) apresentarem três tipos de racionalidade: técnica, prática e reflexiva.

2.2.1 Sobre a racionalidade técnica

A racionalidade técnica é a epistemologia positivista da prática ou técnico – instrumental – comportamentalista; é o paradigma tradicional, conservador. Estudos apontam que esse paradigma surgiu em torno de 300 a.C para dar conta das demandas da sociedade da época e estava diretamente relacionado à teoria positivista que ainda norteia o mundo. Segundo Liandra e Behrens (2014), o modelo conservador e dominante, o qual é sugerido por Descartes a partir do século XVIII, em sua obra Discurso do método, deu origem à concepção que sustentou o paradigma cartesiano, baseado na racionalização, nas verdades absolutas, deterministas, na fragmentação e linearidade científicas, de modo que este se difunde e interfere também no campo educacional.

Historicamente, a razão e a racionalidade que norteiam esse paradigma é inerente ao homem, pois esse sente necessidade de se instrumentalizar para organizar as relações sociais e todas as situações que se apresentem dentro da convivência em sociedade. Isso se fortalece com a evolução do ser humano, surgindo, assim, o que se denominou de racionalidade técnica, a qual representa o pensamento moderno e se consolidou dentro do sistema capitalista

a partir da revolução industrial, ocorrida no século XVIII, pela necessidade de desenvolvimento social e econômico que exige razão e racionalidade para acontecer.

Essa epistemologia é um modelo conservador, com uma visão fragmentada do conhecimento. Nessa surge uma dicotomia entre a teoria e a prática e objetiva regular e organizar a vida dos indivíduos, preocupando-se com os fins e não com os meios. No que se refere à educação, apresenta em seu bojo uma visão utilitarista. A educação é vista como uma forma de se alcançar um determinado conhecimento ou ainda organizar a sociedade de acordo com uma ideologia. Normalmente, a ideologia a ser mantida é a dominante e que está diretamente ligada ao potencial capitalista de uma nação. Duarte et al. (2009 p. 2) afirma que “A racionalidade técnica se constitui na base do sistema produtivo capitalista e, assim, uma das principais ferramentas culturais que moldam as instituições e práticas sociais neste sistema”.

No tocante ao sistema educacional, esse modelo tem predominado, principalmente, nas reformas educacionais e diretrizes norteadores da educação, entretanto, é veementemente criticado pelos estudiosos da área educacional como Schön, Tardiff e outros, por não permitir o questionamento crítico sobre a realidade. Apesar disso, não tem deixado de ser parâmetro para os setores públicos que elaboram e disseminam o sistema de ensino brasileiro.

A formação do professor centrada na racionalidade técnica não leva em consideração os saberes e as experiências dos docentes nem o contexto em que estão inseridos. Segundo Contreras (2002, p. 90), “A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”.

Nesse campo, o professor passa a ser visto como um técnico e precisa se preocupar apenas com o modo como os conteúdos devem ser transmitidos. Seu papel é meramente transmitir informações, conhecimentos, utiliza-se de técnicas científicas e desenvolve atividades instrumentais e, por isso, ele precisa conhecer as técnicas de como ensinar bem e de ajudá-lo a solucionar problemas. Sobre isso, Muzukani (1986 *apud* FÁVERO; TONIETTO 2010, p. 20-21) analisa que:

A abordagem comportamentalista de ensino parte dos pressupostos de que o “conhecimento é uma descoberta”, de que o “comportamento humano é modelado e reforçado”, de que “a educação deve limitar-se aos aspectos mensuráveis e observáveis”, de que “o conteúdo transmitido visa objetivos e habilidades que levem à competência”, de que “o aluno é considerado como um recipiente de informações”, e de que “o ensino é composto por padrões de comportamento que podem ser mudados através de treinamento”. Neste tipo de abordagem “supõe-se e objetiva-se que o professor possa aprender e analisar os elementos específicos de seu comportamento, seus padrões de interação, para, dessa forma, ganhar controle sobre

eles e modificá-los em determinadas direções quando necessário, ou mesmo desenvolver outros padrões”.

Ainda, dialogando com Contreras (2002) e mostrando quão limitado está o professor na linha da racionalidade técnica, temos Carr e Kemmis (1986, p. 70 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 35), os quais discutem que:

Professores não são vistos como profissionalmente responsáveis por fazer decisões e julgamentos em educação, mas somente pela eficiência com a qual eles implementam as decisões feitas por teóricos educacionais; somente com base em seu conhecimento científico sobre a prática educacional, esta poderia ser melhorada.

Segundo Diniz-Pereira, existem três modelos de formação baseados na racionalidade técnica: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais – esse é muito utilizado, principalmente no que se refere às reformas educacionais. Esse modelo, segundo Libâneo (2006), corresponde à seleção dos objetivos, conteúdos, metodologias, ações organizativas, curriculares e à avaliação, de modo que determinam a qualidade desse ensino. Para o modelo de transmissão, o conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino e para o modelo acadêmico tradicional, o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e os aspectos práticos do ensino e podem ser aprendidos em serviço.

Surgiram na área de formação de professores algumas expressões relacionadas a esse paradigma como capacitação, treinamento, reciclagem dentre outros. Todos são questionados pelo valor semântico e, conseqüentemente, pelo cunho ideológico que os envolvem. Para Fávero e Tonietto (2014, p. 6): “Tornar-se professor nesta concepção significa adquirir o conhecimento de princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e aplicar normas e regras que possibilitam uma intervenção eficaz no processo educativo”.

Dentro dessa visão, tudo é muito seguro, o sucesso é certo, nada funciona diferente do programado porque podem ser feitos os ajustes com as normas, técnicas e procedimentos estudados. Tudo é muito mecânico, não há reflexão sobre os problemas enfrentados, havendo a necessidade de classificar, organizar, criar procedimentos, hierarquizar, fazer previsões, estabelecer objetivos e metas, tudo é solucionável. Vemos que não é possível uma perspectiva técnica em um campo tão complexo, conflituoso e repleto de tensões como o de educação com todos os seus sujeitos. Sobre isso, ressalta Donald Schön (2000 *apud* FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 17-18) em seu livro *Educando o profissional reflexivo*:

Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros

que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção de técnica dos meios. No entanto são exatamente tais zonas indeterminadas da prática que os profissionais e os observadores críticos das profissões têm visto, com cada vez mais clareza nas últimas duas décadas, como sendo um aspecto central à prática profissional.

Analisando a fala do autor supracitado, percebemos que esse paradigma orienta o professor a exterioridade dos sujeitos, sem que observe os sujeitos implicados no processo educacional. Assim, os professores são responsáveis por implementar as ideias dos outros e aprendem a confiar cegamente em técnicas e modelos para resolver quaisquer situações decorrentes das práticas educativas. Mas, na prática, percebem que os modelos não se aplicam a toda e qualquer situação do cotidiano,

Muitas são as críticas feitas a esse modelo, pois autores como Apple (2008), Giroux (1986) e Tardif (2002) veem que o professor é um ser dotado de conhecimento, capaz de pensar a sua prática; seu trabalho é puramente intelectual, portanto, não pode ser reduzido à simples instrumentalização da prática pedagógica. Segundo Gómez (1995, p. 99), “Os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa do profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e de procedimentos”. Nessa perspectiva, há o reconhecimento de que o professor não age mecanicamente, ele é dotado de saberes e sentimentos.

2.2.2 Sobre a racionalidade prática/crítica

Em oposição à racionalidade técnica surge a racionalidade prática para estudiosos como Schön (2000) e crítica proposta por Contreras (2002), desenvolvida no início do século XX. Segundo Diniz-Pereira (2014, p. 37), “O trabalho de Dewey é considerado a semente de muitos dos atuais escritos sobre o modelo da racionalidade prática em educação”. Para Dewey, o pensamento reflexivo surge do embate em situações reais, do cotidiano que levam o professor a refletir sobre a situação e como resolvê-la, é refletir sobre a ação e sobre o efeito de uma experiência. Ele defende o pensamento analítico o qual se diferencia do pensamento reflexivo por esse desconsiderar as crenças, as hipóteses e os princípios uma vez que acredita ser professor o criador de uma teoria a partir da prática.

Fala-se de modelos de formação docente, mas não se pode esquecer que o professor é um ser humano, dotado de especificidades, possuidor de uma história, de experiências, maneira de trabalhar e saberes que não podem ser negados por um paradigma de formação. Portanto, ao se pensar modelo de formação de professor, têm-se de pensar no lado humano, antes de tudo.

A racionalidade prática é um paradigma educacional cujo posicionamento se fundamenta em escolhas epistemológicas, ideológicas, culturais e no perfil do professor participante, de como se compreende o fenômeno educacional e os seus atores. Na concepção da racionalidade prática de Schön (2000; 1995; 1983), o professor deve ser reflexivo e suas práticas devem ser modelos de formação. Esse teórico propõe que seja superada a dicotomia entre os saberes docentes e as suas práticas pedagógicas e nos traz a ideia de que há a liberdade para aprender através do fazer. A partir dessa possibilidade, Schön (1995 *apud* JALBUT, 2011, p. 68) traz que:

O conhecimento-na-ação, que é o conhecimento técnico que se manifesta no saber fazer e o componente inteligente que o orienta. O saber fazer e saber explicar o que se faz são capacidades diferentes, mas complementares.

- A reflexão-na-ação, que considera não só o saber escolar, mas as emoções relacionadas à confusão e à incerteza. Um professor reflexivo deve considerar a confusão do aluno e a própria. O professor deve aprender com os próprios erros. Pensamos sobre a atividade da prática, ao mesmo tempo que a realizamos. É um diálogo com a situação e sobre a interação.

Esse teórico, de certa forma, relaciona o modelo de ensino das artes com a formação inicial e continuada do professor. Ele acredita que a prática pedagógica deve levar o professor a uma reflexão sobre o seu fazer, possibilitando o aprendizado em relação à profissão – e o aprender fazendo, o professor como sujeito de sua própria formação. Jabult (2011) analisa que o movimento sugerido por Schön (1995), conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação e sobre-a reflexão-na-ação tem significado no desenvolvimento pessoal dos professores, a partir do momento em que cada um determina a sua vida e a sua profissão. É um movimento que passa, a princípio, por três atividades, todas com caráter reflexivo.

Para Schön (1995), a aprendizagem ocorre, apenas, quando novos conhecimentos são traduzidos em diversos comportamentos que sejam replicáveis e que estão subjacentes à teoria do professor reflexivo, o qual classifica como “professional artistry”. Essa expressão está relacionada às competências de um professor ao lidar com as situações inusitadas, com o inesperado das experiências. Na visão de Schön, o professor, assim como qualquer pessoa, vivencia as surpresas, situações que lhe exigem posturas, decisões e não dependem de soluções preestabelecidas nem de fórmulas, mas sim de ações pensadas e reflexivas. Assim, estar no exercício da profissão é estar, no dizer de Schön, em “zonas indeterminadas da prática”.

Esse pesquisador criou, juntamente com Chris Argyris, o Modelo de Aprendizagem Experiencial, o qual apresenta um ciclo de ações em que, partindo da observação – experiência em sala de aula –, o professor avalia e faz uma reflexão sobre a ação concreta,

depois teoriza, ou seja, cria conceitos para depois implementar essas ações a partir da testagem dos conceitos criados.

Essa teoria, ao propor que o professor aprenda durante a própria atividade, pensa o professor como alguém que constrói e comprova uma teoria dentro da prática cotidiana, dentro do campo da pesquisa e da experimentação. Acreditamos que esse profissional deverá estar respaldado por teorias outras que dialogam com o seu fazer, estabelecendo um campo de tensão e de diálogo entre o seu fazer, os conflitos existentes na sala de aula e as teorias relacionadas à educação. O professor, munido de disciplina e técnicas, será capaz de produzir sua própria formação, tornando-se um pesquisador e um teórico.

Os pressupostos da teoria de Schön não foram descartados, mas reestruturados e reconstruídos por outros teóricos. Temos estudiosos que se destacam por dialogarem com o teórico acima, como Alarcão (2001), Nóvoa (1992), Sacristán (2002), Pérez Gómez (1995), dentre outros. Assim, surgem expressões que dialogam entre si: pensamento reflexivo Dewey, 1916), ensino reflexivo (Zeichner, 2008) e prática reflexiva (Schön - 1983). Não podemos deixar de citar Stenhouse (1975), com a ideia de que o professor deve ser um pesquisador.

Apresentamos um panorama geral dos principais estudiosos e os seus respectivos pensamentos desenvolvidos com base nos fundamentos da racionalidade prática com a qual dialogam, ao mesmo tempo em que divergem de pontos específicos e criam premissas sobre os modelos de formação de professores.

Na formação continuada de professores, para Hargreaves (2002, p.114), “Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula”. Não deve haver limitações de tempo, idade ou de espaço nem das dimensões profissionais para a aprendizagem. Marcelo Garcia (2009) e António Nóvoa (2008) dialogam com Hargreaves (2002) ao discutirem a formação docente como um processo de continuação da vida de um profissional.

Já Giroux (2002) acredita e defende que a formação do professor está para além da racionalidade técnica, ao mesmo tempo em que se relaciona com uma política cultural, considerando o professor um ser intelectual e transformador. Para Giroux, o espaço de formação do professor é a escola. Mizukami (2005-2006) defende que no processo de formação do professor a prática, sozinha, não supre o domínio dos conteúdos específicos de forma suficiente, sistematizada; é preciso estar articulada com o conhecimento. Para

Imbermón (2002), Tardif e Gauthier (2001), Tardif e Raymond (2000), a continuação dos estudos para aprimorar a práxis pedagógica passa pelas experiências de vida – principalmente as experiências profissionais.

Apesar da crise vivida pela educação e pelos paradigmas aqui apresentados, percebemos que, de acordo com estudiosos, o professor se constitui professor a partir de vários referenciais e de várias vivências que permeiam o seu fazer pedagógico. Esse é intencional, planejado, pensado, organizado e está em consonância com a ideologia vigente na sociedade e no mundo. Sabemos que a ação do professor reverbera para além dos muros da escola, assim como os seus saberes e a sua prática se formam dentro e fora dos muros das escolas e dos espaços formais de aprendizagem. Acreditamos que quaisquer espaços são espaços de aprendizagem e quaisquer tempos são tempos de aprender. Sabemos que nos constituímos individual e coletivamente enquanto humanidade e profissionalidade. E, assim, no capítulo a seguir, apresentaremos aspectos essenciais para a formação de professores da EJA.

A partir da análise desses paradigmas, acreditamos que a organização de formação de professores da EJA precisa dialogar com a racionalidade crítica, pois essa muito se aproxima das demandas e posturas dos professores os quais se referenciam intensamente em suas práticas pedagógicas em uma tentativa de construir a sua própria teoria no campo da EJA.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DOS PROFESSORES DA EJA: UMA PERSPECTIVA HUMANA, PROFISSIONAL E ÉTICA

O conceito de formação deriva da palavra latina *formatio*. Trata-se da ação e do efeito de formar ou de se formar (dar forma a/constituir algo ou, tratando-se de duas ou mais pessoas ou coisas, compor o todo do qual são partes). Atualmente, formação está associada a estudo, a desenvolvimento de competências e habilidades que favoreçam a melhorias das atividades profissionais.

Formação se refere a formar, com forma. Formar é um processo ou um conjunto de ações ou de procedimentos que dão formato a alguma coisa. É dar forma a algo. No caso dos seres humanos, podemos falar em dar uma forma no conjunto das relações humanas, da razão e da emoção, da ação sobre a natureza, sobre si mesmo e sobre os outros. O ser humano passa a ser pensado como agente de desenvolvimento, logo precisa se formar para poder realizar a ação que lhe é imposta. Sobre isso, Gadotti (1998) diz que todo conhecimento traz consigo sua própria superação. O homem precisa do conhecimento para proporcionar esse desenvolvimento que caracteriza o século XXI e seu estar no mundo.

Sobre formação, as pesquisas de Freire (2011, p. 51) nos trazem muitos estudiosos com os quais dialogou em suas pesquisas:

No âmbito epistemológico, o conceito de formação tem sido referido por Berbaum (*apud* Garcia, 1999) para designar ações com adultos destinada à aquisição de saberes e de "saber-fazer" mais do que de "saber-ser". Para Honoré (*apud* Garcia, 1999), o conceito de formação está associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo, ou seja, como função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber ser em prol da cultura dominante. Pode ainda ser entendido como o processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa e também significar instituição, ou seja, estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação.

Os conceitos de formação são muitos e também são influenciados pelas questões sociais e políticas vigentes. Houve um tempo em que para ser um bom profissional precisava apenas conhecer bem o ofício independentemente de cursos, estudos formais. O desenvolvimento social e econômico passou a exigir dos profissionais mais e mais conteúdos relacionados às suas atividades laborais e para os profissionais de educação não foi diferente.

Inicialmente, para os profissionais de educação, bastava apenas ter o curso Normal destinado especificamente ao Magistério; afinal, tinha-se a concepção de que para ser educador precisava acima de qualquer coisa ter vocação e vontade. Entretanto, a preocupação com a qualidade da educação levou a se pensar em uma formação acadêmica para o professor. Com esse pensamento, a LDB 9.394/96 determina que a formação em nível de graduação é

obrigatória em todo o país. A lei nº 13.415, de 2017 altera a LDB 9.394/96 no que se refere a essa questão e afirma que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Na atualidade, percebemos que continuar estudando para melhoria da prática profissional deve ser um dos focos dos profissionais, principalmente, na área de educação. Para Nóvoa (2002, p. 23), “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Assim, a continuidade dos estudos no meio educacional deve passar pela coletividade. A formação continuada torna-se um grande ponto de discussão em toda a sociedade e já não é uma mera questão de opção, mas sim uma das prerrogativas profissionais. O professor e mestre Lima (2015) reflete:

O professor, ao buscar novos caminhos como organizador do conhecimento e da aprendizagem passa a ser um aprendiz permanente, um construtor do saber, buscando sempre planejar, organizar o currículo, pesquisar, estabelecer estratégias para resolver problemas, adotando a pedagogia problematizadora.

A perspectiva de Lima (2015) dialoga com Nóvoa (2002), que afirma que o “professor é um eterno aprendiz”, e espera-se que ele esteja aberto às inovações e possa compreendê-las, portanto. o aprender contínuo, aos olhos de Nóvoa, ou aprender ao longo da vida na perspectiva do Delors, é imprescindível. O Ministério do Trabalho (2016) trata de qualificação profissional e orienta:

A Qualificação Profissional ou Formação Inicial e Continuada, aliada à qualificação social do trabalhador brasileiro, é fator indispensável para o acesso e permanência no mundo do trabalho. Adquirir conhecimentos e competências é imprescindível para a superação dos desafios a serem enfrentados no mundo do trabalho.

Não importa o nome que é dado, apenas faz-se necessário ter ciência de quão é importante continuar um processo de estudos para melhorar a qualidade de vida e assegurar a empregabilidade e sobrevivência de todos, já que a formação continuada ou qualificação profissional é um pré-requisito para o cidadão hoje manter-se no mercado de trabalho.

De acordo com alguns estudiosos, a formação continuada – nome adotado na atualidade – pode ser: formação humana, profissional, continuada e institucional. Aqui, entretanto, acreditamos que a formação continuada é formação humana e profissional; não compreendemos que a formação profissional esteja divorciada da formação humana, pois a formação humana prescinde a formação profissional e continuada. Para Saviani (1973), a existência humana é “um processo de transformação que o homem exerce sobre o meio”. A

formação humana perpassa pela aquisição e pela integração dos conhecimentos e pelo pensar do indivíduo no mundo, é o ser autônomo. É um contínuo que não para nunca, a ação do professor é uma ação reflexiva pedagógica interminável.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DOS PROFESSORES DA EJA

A formação de professores é ainda um tema instigante e de grande relevância no meio acadêmico e nos mais diversos setores da sociedade cuja percepção sobre educação permeia o desenvolvimento do nosso país. A educação assumiu ao longo dos tempos um caráter político-social de grande destaque, pois, além de passar a ser vista como uma forma de ascensão seja social, cultural e/ou econômica; a educação passou a ser de responsabilidade e de interesse do poder público. Falar sobre desenvolvimento de uma sociedade é falar sobre educação e, conseqüentemente, falar sobre as inquietudes e perplexidades que lhe cercam. Dentre essas inquietudes está a formação de professores, a qual é o foco dessa pesquisa.

No relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, organizado para a UNESCO, Delors (2003, p. 160) afirma que os programas de formação contínua devem ocorrer de forma que os professores possam recorrer a eles frequentemente, sendo “[...] um meio eficaz de introduzir reformas, novas tecnologias ou novos métodos”. Falamos aqui em constante atualização devido ao intenso movimento de conhecimento oriundo de um mundo globalizado. No caso do professor da EJA, sabemos que existe uma grande defasagem de conteúdos e de metodologia na formação inicial pelo fato de a maioria dos cursos de licenciatura não privilegiarem o estudo dessa modalidade. Essa defasagem deve ser dirimida com ações formativas e reformas na estrutura e funcionamento da EJA e que estão para além de criação de leis.

Segundo Saviani (2009, p. 143), “No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular”. Esse autor, ao fazer uma retrospectiva da formação de professores no Brasil, nos afirma que o primeiro documento que trata especificamente desse assunto é a Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas. Notamos que desde tão tenra época já se fazia referência à formação de professores continuada e em serviço, porém com outra terminologia e com outro olhar. Esse foi sendo modificado de acordo com as demandas e posturas da sociedade em crescimento.

Muitos outros dispositivos legais surgiram, mas nenhum atendeu aos anseios de formação de professores como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 que, não obstante, apresenta muitas lacunas mesmo tendo um título dedicado apenas aos profissionais de educação, incluindo a formação inicial e continuada. No Art. 61, parágrafo único existe a orientação de que os professores de quaisquer modalidades devem ter uma formação básica, científica e adequada à atividade desempenhada, e no inciso II do mesmo parágrafo, fala-se explicitamente em formação em serviço. Portanto, orienta:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

A Lei 12.796/2013, que altera a LDB 9.394/96 no seu artigo 62 - Art. 62-A Parágrafo único, reafirma a orientação de a formação continuada acontecer no exercício da atividade profissional e em espaços formais apropriados. Assim orienta o Art. 62-A Parágrafo único:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Em meio a essa discussão, há pouco tempo surgiu a expressão “formação em serviço” que, de maneira tímida, vem se apresentando como sinônimo de formação continuada em alguns trabalhos de pesquisa e em outros como uma modalidade de formação continuada. Entretanto, no aspecto conceitual, fica evidenciado que existe diferença entre formação continuada, formação em serviço e formação continuada e em serviço de professores. Há muitas pesquisas sobre a educação básica enquanto caracterização de regularidade, mas, quando se refere à formação em serviço de professores da EJA, ainda há certo silenciamento nas produções analisadas.

Sobre a história de formação de professores, Andaló (1995, p. 67) afirma:

As experiências mais antigas de que se tem notícia datam do início dos anos 60, sendo que foi nesta época que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP promoveu, em colaboração com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, um estudo sobre o tema do aperfeiçoamento docente, realizando questionamentos junto aos professores, com o objetivo de verificar o que pensavam dos cursos.

Vários nomes já foram dados ao processo de aprendizagem do professor: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação continuada, formação continuada, educação permanente. Em cada uma perpassa uma ideologia, um momento político-social e

cultural do país. O Brasil passou por três momentos ideológicos bem definidos: a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia.

No início da década de 1970, por exemplo, era muito comum dizer que os profissionais iriam passar por uma reciclagem. Essa terminologia está associada ao período em que se fala muito de reutilização de materiais no âmbito da indústria. Nessa época, são propostos cursos rápidos e aligeirados sem um planejamento que desse continuidade ao aprendizado. Em outro momento, chamava-se capacitação – oriundo da palavra capacitar –, que, segundo conceito de José Cerchi Fusari (1988), “[...] é um processo de aprendizagem em que fica explícito ‘para que’, ‘como’, ‘para quem’ e ‘quando’ fazer algo”. Na década de 1990, destaca-se o termo treinamento considerado o momento em que o professor participava ativamente da construção coletiva do saber, logo aquisição de habilidades específicas por repetição do fazer.

O termo aperfeiçoamento relaciona-se com a ideia de tornar perfeito, de melhorias constantes e permanentes. Está associado à ideia de especialização em algum conteúdo ou tema. Nessa época, segundo Pedrosa (2011), a conquista dos direitos políticos iniciou uma etapa na história da educação do Brasil, a qual foi marcada por uma participação mais efetiva dos professores nos debates referentes à educação. É um momento em que temos um país mais democrático enquanto ideologia e intenções; é o tempo de sonhar e ter esperanças.

Não podemos negar que há uma concepção em cada termo, em cada palavra e, de acordo com Marin (1995, p. 13), “[...] é com base nas concepções e conceitos subjacentes aos termos é que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas”.

Entretanto, em todos esses momentos, estamos cientes de que a formação envolve saberes e experiências de docentes e discentes. Lembrando Tardif (2014), quando esse prova que os professores se formam a partir de saberes curriculares, experienciais, culturais, disciplinares e profissionais. Assim, o aprendizado do docente e seu saber passam por outros saberes.

Como já citado, a formação continuada de professores tem sofrido a influência de teóricos como Nóvoa (1981), que fala da formação continuada na perspectiva da profissionalidade do professor; Schön (1987) que nos traz a formação a partir da reflexão sobre a prática docente e Zeichner (1998), com a teoria de que o professor é um pesquisador e produtor do conhecimento que desenvolverá em suas aulas.

Na visão de Prada (1997 *apud* COSTA, 2004, p. 4), “Os termos empregados para nomear os programas de formação continuada de professores estão impregnados da concepção filosófica que orienta o processo, recebendo também influências da região, país e instituições envolvidas, entre outros fatores”. O autor apresenta algumas das diferentes expressões que são mais utilizadas na denominação dos programas desta formação com o objetivo de ampliar essa compreensão:

Quadro 2 – Termos empregados para formação continuada de docentes.

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

FONTE: Pesquisadora, 2017.

Esse quadro nos mostra que a terminologia usada representa a maneira de pensar o professor e a educação em determinado contexto político-social. Não nos cabe aqui fazer um estudo sobre as terminologias utilizadas.

3.2 O SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS PROFESSORES

Iniciamos com uma fala de Freire (2003, p. 28):

A responsabilidade ética, política e profissional do docente lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do docente.

O nome formação em serviço é muito encontrado em documentos oficiais desde a década de 1990 com ações diretas do governo por meio do MEC, secretarias estaduais e municipais de educação, universidades. Essa preocupação se deve às deficiências e lacunas oriundas da formação inicial inconsistente a qual deixa sempre um déficit na formação do docente. Em se tratando da EJA, esse déficit é muito grande, pois a maioria dos cursos de graduação não trata das particularidades desse público. A formação continuada vem para suprir essa deficiência.

A “formação em serviço” é definida por Placco (2012) como um processo complexo, o qual envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência. Conhecimentos, estes, necessários ao exercício profissional, em que se tem a escola como locus privilegiado para a formação. Sob esse olhar, o professor é visto como sujeito capaz de criar e recriar a sua formação, tornando-se protagonista desse processo. Para Placco (2012),

O processo de formação em serviço, em qualquer escola, precisaria atender a um conjunto de circunstâncias: a) estar, em primeiro lugar, atrelado ao projeto político pedagógico, organizado e implementado pelos próprios profissionais da escola; b) ser planejado coletivamente pelos educadores da escola, liderados pelos seus gestores (direção, coordenação pedagógica); c) prever espaços e tempos para que os processos formativos a serem desencadeados possibilitem a participação de todos, a reflexão sobre os fundamentos necessários à docência e a relação desses fundamentos com a experiência docente de cada profissional; d) garantir que o compromisso, seja dos gestores, seja dos educadores da escola, esteja voltado para o alcance dos objetivos pedagógicos e do desenvolvimento profissional, além do aprimoramento da prática pedagógica dos professores; e) possibilitar processos avaliativos contínuos para que as necessidades emergentes da escola e do próprio processo formativo possam ser incluídas.

A formação em serviço docente tem sido um tema pouco discutido no meio acadêmico, mas a expressão se torna presente em discursos políticos e é grande a insatisfação dos professores, face às necessidades e enfrentamentos pelos quais se veem cercados e não têm perspectivas de vivenciar alterações significativas. Segundo Gobbo (2012), quando se afronta o problema da formação em serviço, não se pode ignorá-lo, haja vista que esta é uma formação que age para a mudança e o desenvolvimento organizacional, de modo que o indivíduo não aprende, somente, enquanto tal; mas como organização, como rede. São mudanças que tanto o professor quanto a sociedade desejam ter como respostas aos seus anseios e demandas. Esses não surgem por acaso; são frutos das adversidades do cotidiano profissional.

Não podemos ignorar que o professor é um adulto em aprendizagem, que a forma de aprendizado que ele desenvolve está ligada a educação de adultos. Oliveira (1998) define o "adulto" como o indivíduo que ocupa o status definido pela sociedade, por ser responsável o suficiente para dar prosseguimento à espécie e autoadministrar o cognitivo, sendo capaz de responder pelos seus atos diante das suas ações. Fala-se então de Andragogia, cuja definição ainda é discutível; alguns falam que é a arte de ensinar adultos, outros falam em arte de aprender a ensinar adultos. Para Martins (2013, p.145):

O tema Andragogia não tem sido muito explorado ou estudado no país, assim como temas relacionados à educação de jovens e adultos, mas apresenta princípios que atraem aqueles educadores que buscam alternativas de ensino diferentes. De acordo com definição creditada, na década de 1970, a Malcolm Knowles, Andragogia é a arte ou ciência de orientar adultos a aprender. De origem grega, a palavra "andragogia" tem como significado: andros - adulto e gogos - educar. Em contraposição à Pedagogia (do grego paidós, criança), que se refere à educação de crianças, a Andragogia é a arte de ensinar adultos, sendo um modelo de educação que busca compreender o adulto dentro da escola, rompendo com aqueles padrões apresentados pela Pedagogia. A Andragogia corresponde à ciência que estuda as melhores práticas para orientar adultos a aprender.

É fundamental conhecer um pouco sobre as formas de aprendizagem do adulto e assim se fala em Andragogia, porque o professor também é um adulto que está em constante processo de ensinagem e de aprendizagem. Assim como o aluno, o professor aprende em quaisquer momentos. É necessário que se compreenda forma como esse adulto, tão cheio de especificidades, é capaz de construir conhecimentos.

3.3 A FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA O PROFESSOR DA EJA

O professor é uma peça importante para uma educação de qualidade em que se tem e é uma das variáveis de grande relevância para o alcance dos objetivos da educação. Losso (2012, p. 134) enfatiza:

O (a) professor (a) da EJA precisa se reconhecer como alguém capaz de compartilhar algo com alguém. [...] Nesse sentido parece que pouco adiantará o (a) professor(a) fazer cursos de formação continuada, por exemplo, se ele(ela) não se reconhece como alguém capaz de ensinar algo a alguém, capaz de preparar uma aula, de fazer aquilo que é o conceito mais caro da didática: a tradução didática – o(a) professor(a) pega o conhecimento e transforma em linguagem escolar e compartilha isso. [...]. É claro que o formador, o tempo todo, vai desejar forjar esses desejos nos sujeitos, esse é o papel de mediador, fazer o outro se apaixonar por aquilo que ele conhece. Mas o sujeito precisa querer, ele precisa se apaixonar pelo processo de ser professor (a).

O professor, principalmente, da EJA precisa ter um olhar diferenciado para o seu educando, e a formação oportuniza discutir e conhecer melhor os alunos e a sua prática, tornando-se um mediador da aprendizagem e não um mero "dador de aulas" e, portanto,

precisa estar revestido de intencionalidade; sua ação pedagógica não pode ser comum, tem de ser pautada no despertar da criticidade. O docente precisa ser motivado a buscar sua formação, a investir na sua profissionalização e nas suas potencialidades. Antunes (2006, p. 117) enfatiza que:

É necessário o educador sentir-se incomodado com o modelo arcaico de educação tradicional e desejar seguir em busca de novos conceitos, para renovados processos de ensino e aprendizagem que acreditem na pessoa humana, no desenvolvimento da pessoa, nas potencialidades de cada aluno. Educação essa que só se faz com práticas motivadoras, libertadoras e desejos de formar seres humanos mais felizes.

A motivação do professor está intrinsecamente ligada à sua ideologia, ao seu comprometimento com seus alunos, com a sociedade e, acima de tudo, consigo mesmo. São as imbricações e implicações com a realidade que o despertam para uma nova busca, é a esperança de fazer o diferente que o conduz a deixar de ser apenas mais um no meio dos seus alunos. Para Colares et al. (1999, p. 213), a formação em serviço pode propiciar:

[...] assumir o lugar de onde se fala é constituir-se como sujeito, múltiplo, polifônico e único em sua própria organização narrativa. Constrói-se, pela linguagem, a identidade social de cada sujeito. Trata-se de tentar um movimento contrário à antropomorfização do conhecimento e à objetificação do sujeito.

A formação em qualquer instância precisa sempre alcançar seu objetivo que é uma educação de qualidade. É inerente a qualquer pessoa o desejo de dialogar e de se posicionar, isso leva à reflexão e conseqüentemente à mudança na prática. Como diz Imbernón (2009, p. 42), “A formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores”. Normalmente as propostas feitas para a formação continuada de professores são uniformes e apresentam como meta a atingir o conjunto dos professores, independentemente de sua idade, tempo de experiência, disciplina lecionada e interesses. Por essas e outras razões é que o sucesso da EJA não está vinculado apenas à formação dos professores.

Segundo Freire (1991, p. 58), “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Na contemporaneidade, muitos autores dialogam com essa perspectiva de Freire e defendem a ideia de que a formação continuada de professores precisa se dar no momento em que o professor está em regência para poder, desse modo, refletir e interferir na aprendizagem do seu aluno. Sendo, assim, um processo dinâmico e interativo, ajustado à realidade.

Nessa perspectiva, pensa-se que o professor da EJA deve ter uma atitude diferenciada, uma atitude que consiga mudar alguma coisa, mas não se consegue estabelecer que tipo de

atitude seja essa. Afirmamos que a formação do professor precisa despertar-lhe um dinamismo e competência que lhe oportunizem ser mediador da aprendizagem do seu aluno. Para isso, a reflexão, o estudo constante e a troca com seus pares darão aos docentes plenas condições de mudar a sua prática. Ressaltamos que essa formação não é ideal para os docentes que não tem nenhum embasamento teórico sobre a EJA. Para Freire (1996, p. 38), “[...] ensinar exige reflexão crítica sobre a prática [...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre esse fazer”.

Essa perspectiva evidencia que a EJA exige uma prática política, social e educacional dos seus profissionais e, portanto, um imbricamento ideológico, político e social. É preciso compreender como se organizam os grupos humanos que fazem parte das turmas. Não é qualquer professor que deve lecionar em turmas de EJA. Temos consciência de que está arraigada na sociedade, inclusive entre os políticos, que basta ser professor para poder ensinar adultos sem a mínima preparação. Essa maneira de pensar chega a ser um elemento contraditório com as mais diversas teorias que tratam tanto da formação de professores como da maneira como as pessoas aprendem.

Esse pensamento deveria estar presente no momento em que se constroem políticas públicas educacionais tanto no âmbito federal como local na representatividade das secretarias de educação. Os documentos apresentam, timidamente, a preocupação com esse tema, mas no momento de se efetivar tais dispositivos, nada muda. Não existem recursos, não há política de seleção de professores exclusivamente para essa modalidade, dentre outros problemas.

Soares (2002, p. 116-117), ao se referir à formação do educador da EJA, analisa que:

[...] trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem das especificidades da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. [...].

Esse olhar de Soares (2002) nos remete a ideia de que a existência de uma política de formação docente em EJA, bem como a criação de um projeto que dê conta de suas particularidades e singularidades, é algo precípuo e fundante para a melhoria da educação como um todo. Essa formação deve ser contínua, deve ser de toda a vida profissional. Vimos que a legislação garante essa formação contínua, mas é necessária a criação de estratégias que deem conta desse continuum.

3.4 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES DA EJA

Foram analisadas mais de 400 dissertações de Mestrado disponibilizadas no banco de dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA), mas poucos estudos tratam especificamente sobre o foco desse trabalho. Inicialmente serão apresentadas algumas dissertações com foco na formação continuada independente de modalidade. Posteriormente, serão apresentadas as dissertações que se referem à formação continuada e em serviço do docente da EJA.

Alves (2011) discute o protagonismo docente a partir da Rede Kipus – Rede Docente da América Latina e o Caribe – nos anos de 2000, com o foco na reforma educacional a partir das diretrizes da UNESCO/ OREALC com a concepção de que toda mudança educacional é de responsabilidade do professor. Fala-se então em protagonismo docente – aqui entendido como efetiva ação do professor em sala de aula –, um dos principais pilares dessa reforma, e não como se espera, inicialmente, o professor como sujeito da sua própria formação.

A análise documental e bibliográfica mostra que a formação inicial e continuada poderá oportunizar esse protagonismo e somente esse atenderá às metas do Programa Educação para Todos exigida também no Brasil. A autora apresenta uma breve análise sociopolítica em que a Rede Kipus e o termo protagonismo se baseiam na ideologia do neoliberalismo em que estão inseridos. Valoriza-se a reforma do sujeito, limitando-o ao seu espaço sem lhe oportunizar uma reflexão crítica do circunda. Daí a ideia de subordinação em face a esse protagonismo.

Beltran (2010) discute a formação em serviço de docentes a partir dos Projetos Especiais de Ação implementados pelo município de São Paulo, vistos como uma política pública e desenvolvidos em mais de uma gestão, mas que não se tornou uma política de Estado e acabou sendo interrompida; passou pelo processo de descontinuidade como em todas as ações relacionadas à educação em nosso país. O foco dessa discussão é a análise da subjetivação decorrente das relações que se estabelecem nos espaços e tempos de formação a partir de estudiosos como Michel Foucault e alguns teóricos do pós-estruturalismo. A metodologia utilizada foi a qualitativa, com análise documental e bibliográfica, entrevistas semiestruturadas, observação e grupos focais.

Para essa discussão, buscou-se a análise da legislação que trata da implantação e implementação de ações para formação em serviço de docentes em termos internacionais, nacionais e referentes ao município em estudo – no caso, a criação dos Projetos Especiais de Ação; buscou-se, também, saber como ocorre a formação nos espaços e tempos determinados e compreendê-las e analisar as falas das professoras participantes. Foi feita, ainda, uma análise do contexto político-social em que a educação está inserida, em que é notória a responsabilidade da administração pública com tal assunto.

Para a pesquisadora, os PEAs, como qualquer formação de docente, representam um avanço para a construção de saberes e mudança da prática pedagógica, entretanto, ela conclui que, apesar disso, essas formações têm se tornado meros momentos de alinhamento e enquadramento do professor no sistema vigente nem sempre conseguindo levar o professor a pensar a sua prática relacionando a teorias adequadas.

Outro aspecto salientado que dialoga com o tema desse projeto e com outras pesquisas é que os PEAs, assim como outras formações, não têm uma estrutura curricular organizada que atenda às demandas do corpo docente o que é demonstrado nas falas citadas dos professores ao longo da dissertação. As falas apresentadas também mostram como as professoras apresentam uma postura queixosa, desqualificando as formações e até mesmo demonstrando não as aceitar por achar que não trarão modelos prontos que as auxiliem a mudança da sua vida profissional. Essas falas mostram claramente a existência de um confronto muitas vezes velado outro bem evidente dentro das relações de poder instituídas. Muitas foram as conclusões dessa pesquisa em relação ao processo de subjetivação dos professores, entretanto, essas não são relevantes para o estudo a ser realizado.

Chaves (2011) analisa de que maneira o Plano Nacional de Educação (2001 – 2011), no que se refere à formação de professores, foi efetivado no município de Itaguai, RJ. Através de análise documental, aplicação de questionários e realização de entrevistas no Centro Educacional de Itaguai e no Centro de Estudos do CIEP 496, a pesquisadora afirma que há o reconhecimento por parte do governo de FHC de que a valorização do magistério perpassa por três (3) aspectos significativos, dentre eles, a formação continuada dos professores. Entretanto, conclui-se que o conceito de formação continuada é amplo e abrange a qualquer atividade que promova a reflexão do professor desde a simples conversas na sala de professores até cursos mais avançados disponibilizados por instituições.

Percebe-se que, na grande maioria dos municípios brasileiros, desenvolvem-se ações. Porém, muitas dificuldades são enfrentadas para essa formação, que vão desde a forma de

realização dos cursos até as condições das escolas para se colocar em prática o que fora aprendido. Nesse município são disponibilizadas atividades de formação, às vezes, obrigatórias no próprio espaço de trabalho, o que leva a pesquisadora considerar o município de Itaguaí um celeiro profícuo para pesquisa de ações nesse campo.

Coutinho (2011) discute se a formação continuada de professor do município de Niterói, após a implantação do sistema de ciclos, foi significativa para a práxis pedagógica tendo como foco o olhar dos professores sobre as ações desenvolvidas por diferentes governos daquele município. O objetivo da pesquisa se volta para compreender como o poder político investe em formação continuada de docentes, tendo por base os relatos de professores e entrevistas com os gestores das unidades escolares selecionadas. Chegando-se à conclusão de que, apesar dos investimentos em ações pontuais, não há uma política pública de formação continuada e permanente dos professores, bem como não há sistematização, investimento e fomento dessas ações. Também é destacado que, a cada governo, as ações desenvolvidas estão de acordo com a concepção de educação daquele governo, daí a formação de professores e o trabalho pedagógico se diferenciarem a cada nova gestão. Nessa pesquisa fica clara a ideia de que a formação continuada ocorre obrigatoriamente em serviço.

Kulchetscki (2013) desenvolve sua pesquisa com o intuito de identificar se a formação continuada de professores da rede municipal de Educação de Belém, ofertada pela Secretaria Municipal de Belém por meio do programa Ecoar, interferiu de modo significativo na prática docente. Partindo de uma análise qualitativa e com base no olhar dos professores sobre o tema, afirma-se que existe uma preocupação com a formação de professores associada à melhoria da qualidade de ensino, mas a deficiência de recursos financeiros, humanos e estruturais, além da falta de diálogo entre a SEMEC, compromete a formação continuada dos docentes. Em face a tantas variantes não ocorre a integralização entre as propostas da SEMEC e os anseios dos professores sobre a sua própria qualificação.

Os responsáveis pela formação de docentes no município de Belém não levam em consideração as condições de trabalho oferecidas e nem possibilitam a participação dos professores na construção da formação, sendo essas umas das queixas dos docentes. Aqui também se considera apenas a formação continuada em serviço.

Lagar (2012) apresenta, a partir do materialismo histórico, uma discussão em torno da percepção dos professores sobre a formação continuada implementada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal a partir de 2009, considerando a interferência de elementos diversos antes e durante os processos de formação. São analisadas as concepções de formação

de professor numa perspectiva reflexiva, de profissionalismo e de formação em serviço dialogando com autores como Sacristán (1999), Veiga (2009), Duarte (2005), Freitas (2004). Isso atrelado, sutilmente, à visão marxista do trabalho. É trazida também uma abordagem sobre os dispositivos legais concernentes ao tema tendo em vista a LDB 9.394/96, e a perspectiva de formação docente como política pública e direito subjetivo a partir de estudiosos como Holte (2006), Pinho (2008), Boneti (2007), Bucci (2006), e outros.

Mello (2011), em sua pesquisa sobre a formação continuada de professores na rede de ensino municipal em uma cidade do interior de São Paulo, toma como referência o Centro de Formação de Profissionais de Educação. O autor discute as tensões entre a legislação, as propostas e projetos dos gestores, as ações realizadas, as necessidades e expectativas dos professores, ficando evidenciado que existe um distanciamento entre esses elementos constitutivos da formação continuada. Ao buscar identificar os obstáculos a essa formação, o autor nos revela que a cultura da escola, dos gestores e dos próprios professores representam barreiras a qualquer reforma educacional. Essas conclusões foram feitas a partir de uma análise documental e da legislação e de entrevistas com professores e gestores.

Mingareli (2011) discute a formação continuada de professores da Rede Municipal de Rondonópolis – MT entre 2004 e 2008 na perspectiva de coordenadores pedagógicos envolvidos no processo. Os estudos apontam para as tensões entre o papel das políticas educacionais no cumprimento das determinações legais e na efetivação da formação continuada de professores dentro do lócus educacional. Concluindo-se que, apesar da oferta de cursos, seminários e congressos pela Secretaria Municipal de Educação, a forma como se desenvolve esses momentos, não atende às demandas dos professores, pois são descontínuos, aligeirados e com baixa carga horária. Há consciência de que a escola é o melhor local para essa formação. Por outro lado, os professores não a valorizam como espaço formador, sentem-se sobrecarregados, por isso, afirma-se que as atividades devem estar atreladas às aulas e seu planejamento deve ter a participação dos docentes para realmente provocar mudanças no cenário escolar.

Santos (2011) levanta questões sobre a melhoria da educação a partir da formação continuada e da identidade profissional dos professores de uma escola em Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Tendo por base a observação do cotidiano, aplicação de questionários e entrevistas com os professores, a autora discute a formação continuada relacionada à identidade profissional do professor que está em crise, mas ainda assim os professores sentem a necessidade de construção de propostas coletivas para a melhoria da prática pedagógica a

partir de formações que os conduza a uma postura crítica, reflexiva e criativa a fim de possibilitar o mesmo para os seus alunos.

Silva (2012) discute a formação como forma de profissionalização de professores a partir da práxis pedagógica em uma escola municipal na cidade de Teresina – Piauí. A pesquisa se desenvolve na perspectiva de estudiosos sobre de políticas de formação continuada, desenvolvimento profissional e se orienta pela abordagem metodológica qualitativa associada ao estudo de caso etnográfico. A autora apresenta estudos que levam à percepção de que existe uma diversidade de elementos norteadores da formação continuada, mas há, antes de tudo, o protagonismo do professor para a sua própria formação e profissionalização. Nesse sentido, conclui-se que são necessárias também políticas públicas que valorizem os saberes e experiências dos docentes e constata-se que a formação continuada, bem como a possibilidade de aplicabilidade do conhecimento construído, apresenta uma série de fragilidades que vão desde a montagem do planejamento que não faz a escuta dos docentes à falta de um projeto específico de profissionalização do docente e a falta de infraestrutura das unidades escolares.

Esse também é um estudo que associa a formação continuada à formação em serviço. A autora afirma que está em regência de classe é um dos motivos alegados pelos professores para justificar a dificuldade em estudar; esse é um argumento dos professores e que leva a repensar a proposta da formação em serviço.

Silva (2014) analisa a formação continuada de professores a partir do estudo de caso do Projeto de Formação Continuada Sala de Educador implantado em escolas estaduais do Mato Grosso. Esse projeto objetiva a produção e socializam de conhecimentos entre professores da educação básica a partir de encontros quinzenais e a forma como esses dialogam com os conhecimentos postos nesse espaço. Os estudos foram desenvolvidos a partir de uma abordagem qualitativa e trazem a reflexão a partir do espaço Sala de Educador onde surgiram muitas reflexões sobre os saberes mobilizados na práxis pedagógica, os problemas vivenciados no cotidiano da escola e sobre as mudanças que podem ser feitas. Reconhece-se a necessidade de se elaborar políticas de formação continuada e de adequação das condições de trabalho, bem como o protagonismo do professor na sua formação.

A autora nos mostra que a relação do professor com o conhecimento deve ser orientada por uma intencionalidade, disponibilizando o conhecimento para reinterpretar e modificar a realidade por meio do trabalho, independente de espaço. Esse é um estudo que,

apesar de não diferenciar formação continuada de formação em serviço, está voltada para a formação em serviço.

Stopilha (2013) discute em sua pesquisa a formação de professor na perspectiva da gestão de conhecimento, tomando como estudo o Projeto Rede UNEB 2000 no município de Valença – BA – implantação do curso de Pedagogia –, com o objetivo de investigar o impacto do referido projeto na vida da comunidade da região, buscando saber até que ponto esse projeto tem condições de atender às demandas da comunidade em que se insere e se pode propor mudanças educacionais efetivas. Para tanto, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e documental, questionários e entrevistas.

A autora faz uma relação direta entre o mundo globalizado, desenvolvimento social, econômico e cultural e o processo de gestão de conhecimento e formação de professores, mostrando que há uma necessidade de investimentos e de políticas públicas que deem conta de tudo isso e do dinamismo das transformações do mundo no século XX. A isso está atrelado o ideal de liberdade e de conseqüentemente a autonomia as quais são proporcionadas pela educação que leve a atitudes reflexivas e críticas. Para alguns estudiosos, a educação é fundamental para o crescimento de qualquer país haja vista a história do desenvolvimento das sociedades o que conduz a percepção de que a gestão do conhecimento é, indubitavelmente, significativa para a existência da tão desejada autonomia, na perspectiva econômica.

Verdum (2010) discute a formação continuada de professores da Educação Básica, realizada em parceria entre MEC, Instituições de Ensino Superior (IES) e Sistemas Públicos de Ensino (SPE) a partir da percepção dos envolvidos no processo de formação com ênfase no desenvolvimento profissional e na formação profissional proposta a nível nacional. A pesquisa demonstra que as políticas desenvolvidas não alcançam o objetivo proposto, pois não possibilitam a formação de um professor reflexivo e crítico, já que as ações apenas reproduzem conhecimentos, sem levar em conta os saberes e experiências dos docentes. Conclui-se que durante o pensar e agir desse processo muitas são as variáveis que o influenciam e que conduzem a uma formação conteudista e instrumentalizadora, não associando a teoria à prática.

A proposta apresentada pela REDE é promissora e bem aceita, entretanto, enfrenta problemas complexos como as mudanças constantes na política e o despreparo das universidades. Mesmo assim, as ações são desenvolvidas sem pensar na formação de um professor crítico e reflexivo, não havendo registros contundentes de possíveis resultados dessas formações. A REDE não se constitui como um programa permanente de formação.

No segundo momento dessa revisão, apresentaremos pesquisas referentes à formação de docentes que atuam, especificamente, na EJA. Como dito anteriormente, em relação a esse tema ainda são poucos os estudos que abordam a formação docente para essa modalidade. Existem investigações pontuais, mas nada que represente as políticas dos entes federados e que levam a efetivação de um projeto para a criação de um programa específico de formação de professores oriundo das Secretarias Estaduais de Educação.

Nesse afã de dar conta dessa lacuna existente na formação de docentes que atuam na EJA, encontramos um trabalho que faz um mapeamento dos estudos sobre esse tema: Machado (2000) faz um recorte da pesquisa bibliográfica sobre as produções acadêmicas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos no período de 1986 a 1998, tendo como foco a formação de professores da EJA. Machado analisa 20 pesquisas, sendo 85% de dissertações e 15% de teses de universidades privadas e públicas – 40% delas oriundas de instituições privadas e 60% de instituições públicas, centradas mais no Sudeste no país.

A maior parte dos trabalhos analisados utilizou o método qualitativo descritivo com aplicação de questionários e realização de entrevistas e poucos pensaram em uma proposta de intervenção. Os trabalhos analisados chegaram à conclusão de que a carga horária do educador é um complicador para a participação em cursos e esses devem ser contínuos e articulados com a prática. Constatou-se que, quando ofertados, são insuficientes e inadequados e que o professor reconhece a necessidade de uma formação continuada, mas existem variantes que interferem tanto no participar da formação quanto no cotidiano de sala de aula.

Alves (2012) discute as implicações políticas e pedagógicas da formação continuada dos professores da EJA a partir do projeto Círculos de Colaboração Reflexivos (CCRS) desenvolvidos em escolas do campo no interior da cidade de Pedreiras, Maranhão. Esse é um modelo de formação continuada e em serviço. A pesquisa apresentada é de cunho qualitativo com aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas, análises documental e bibliográfica, e para a análise dos resultados, foi utilizada a teoria da Análise do Discurso. Essa pesquisa apresenta resultados diferenciados das pesquisas até aqui apresentadas, pois mostra que houve mudança significativa de postura e de atitudes por parte dos professores a partir da formação *in lócus* – a formação em serviço; os professores demonstraram uma postura reflexiva e crítica e mais comprometida com a práxis (passaram a fazer aulas mais dinâmicas, notando-se uma melhoria na qualidade do processo ensino e aprendizagem). Vale ressaltar que alguns professores disseram construir a sua concepção teórica a partir das

experiências cotidianas e que, como essas estavam desvinculadas de teorias educacionais, acabavam não desenvolvendo uma prática diferenciada e adequada à modalidade em estudo.

Outras dissertações nos mostram que existe unanimidade em afirmar que a formação é um momento necessário, mas nenhuma outra percebeu e registrou mudanças tão representativas em relação à prática pedagógica quanto essa. Apesar das conclusões aqui apresentadas, constata-se que muitos são os desafios a serem enfrentados para que a formação de professores tenha resultados plenamente satisfatórios. Um deles é o fato de não haver políticas públicas que deem prioridade a esse assunto, mesmo havendo documentos que a validem, além de não serem sequenciadas.

Barbeto (2010) investiga como ocorre a implementação de políticas públicas no município de Valinhos e como as formações realizadas impactam na práxis pedagógica nos cursos de Educação de Jovens e Adultos. Para isso, foram analisadas as seguintes categorias: formação continuada, metodologia utilizada pelos professores, conteúdos apresentados e valorização da docência a partir dos cursos de formação na perspectiva dos professores entrevistados. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas e com análise descritiva dos dados. A pesquisa conclui que, apesar da legislação educacional nacional fazer referência à formação de professores, não existem, no citado município, políticas públicas voltadas para essa questão. Percebe-se que há demanda por parte dos professores, mas o que existe são apenas cursos de forma descontinuada, precária e insuficiente e que não dão o suporte necessário aos profissionais. Esses, devido às necessidades, se tornam pesquisadores leigos de sua própria realidade.

A constatação acima se aproxima dos estudos de Alves (2012) e de Júnior (2012). Os professores não só de Valinhos, mas de outros municípios vivenciam tal situação. A formação continuada deve ser vista como complementar a formação inicial, mas o que tem acontecido é como se a segunda conseguisse suprir as falhas existentes na primeira. Isso nos leva a continuar com uma educação sem qualidade.

Júnior (2012) discute a formação de professores e a construção de saberes a partir das experiências cotidianas de sala de aula da EJA. Local onde os professores têm a oportunidade de repensar e ressignificar sua práxis de forma não sistemática. O objetivo da pesquisa de cunho qualitativo foi compreender como essa autoformação se desenvolve nas turmas de EJA no município de Vitória da Conquista, na Bahia. Os principais saberes experienciais destacados pela pesquisadora foram: o uso da linguagem, metodologias adequadas, contextualização dos conteúdos e o resgate social dos alunos. Constata-se que os professores

estão despreparados para trabalhar com os alunos da EJA, assim como existe uma falta de compromisso do Estado com a formação dos docentes. Ainda assim, não se pode desconsiderar as experiências vividas por esses profissionais com todo seu amadorismo e improvisação, que mesmo sem a cientificidade, constroem saberes legítimos. Entretanto, nota-se ser necessária a existência de políticas que insiram matérias específicas para a EJA nos cursos de graduação e na formação continuada desses professores.

Lima (2012), na dissertação de mestrado cujo título é *Formar Docentes para Educar Jovens e Adultos na Diversidade*, procura compreender como se dá a formação docente para a diversidade, tendo como produto final um plano de intervenção que revele como a diversidade pode ser trabalhada em sala de aula com educandos da EJA. Utiliza o estudo de caso de abordagem quali-quantitativa com análise documental e uso de questionários a partir de um curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade promovido para professores da EJA no Estado da Bahia pelo grupo REDE de Educação para a Diversidade em parceria com uma instituição pública de ensino superior de forma semipresencial. Nesse estudo, buscou-se caracterizar os alunos da EJA, os participantes do curso e os temas selecionados, bem como verificar a adequação do projeto pedagógico do curso em questão.

A autora parte do diálogo sobre a essência humana entre os teóricos Paulo Freire e Karl Marx a fim de mostrar como a diversidade humana se apresenta e como deve ser compreendida a totalidade da essência do homem para poder se desenvolver uma prática pedagógica humanizadora e que atenda às demandas dos sujeitos aprendentes oriundos de classes menos favorecidas, cujo direito subjetivo de estudar lhe é garantido. Daí surge a formação de professores da EJA voltada para tal temática no e para o processo de humanização do ser, pautada na amplitude de posições, posicionamentos, saberes e experiências dos atores envolvidos. Os professores precisam conhecer essa realidade e produzir intervenções que possam dar sentido e possam ressignificar tanto a atuação em sala de aula como a construção de saberes dos alunos que buscam se inserir em espaços comuns de aprendizagem e convivência.

Moura (2009) discute o tema formação de professores na perspectiva do professor alfabetizador de jovens e adultos, apresenta um panorama da realidade atual sobre os educandos da EJA e, em relação ao professor, o texto mostra como a formação inicial e continuada são importantes para a prática pedagógica. Machado afirma que, por não terem formação adequada e por desconhecerem as especificidades, as particularidades e demandas desse público, improvisam aulas, têm uma prática descontextualizada e acabam sendo

meramente reprodutores de informações/conhecimentos. A pesquisadora acredita que essa situação poderá ser resolvida quando o poder público garantir formação adequada aos professores que poderão mudar a postura, passando a ser mediadores da aprendizagem. Porém, a autora afirma que essa é uma questão desafiadora porque não lhe é dada nenhuma prioridade.

Naito (2006) em sua pesquisa analisa dois cursos de formação para professores atuantes na EJA na Grande São Paulo na perspectiva do coordenador da formação, dos professores-formadores e dos professores-cursistas. A pesquisa qualitativa do tipo analítico-descritiva aplica entrevista semiestruturada e faz análises bibliográfica e documental sobre o tema em termos nacionais e estaduais. A análise dos resultados foi baseada na relação entre a escola e a estrutura social e cultural, bem como na relação entre a formação e o ambiente escolar e a EJA. Os resultados encontrados conduzem a afirmação de que só se melhora a escolaridade dos alunos. Melhorando o desempenho dos professores através de cursos contínuos de formação que despertem uma postura reflexiva e crítica. Esses cursos devem ter uma carga horária suficiente para atender às demandas dos professores. Para discutir esse tema, a pesquisadora traz um elenco muito vasto de teóricos sem apresentar um embricamento entre seus estudos, mas apenas traz partes deles que se juntam para dar o tom das necessidades sobre a formação em questão. Ao final, corrobora com as questões pontuadas pelos diversos teóricos citados a partir da análise feita dos resultados da pesquisa desenvolvida.

Ventura (2013) é um dos poucos pesquisadores que se centram no tema em foco; apresenta uma discussão sobre a formação inicial de professores da EJA tomando como referência a grade curricular dos cursos de graduação em Pedagogia, Ciências Biológicas e Matemática de algumas universidades no Brasil. Identifica que, com exceção do curso de Pedagogia, nos demais cursos não se privilegia a formação de professores, menos ainda para a modalidade em estudo. Ele conclui que até mesmo o curso de Pedagogia fala de maneira en passant sobre EJA, os demais nem citam essa modalidade. Isso se contrapõe às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA que estabelece, dentre outras normas, a elaboração de projetos pedagógicos específicos para a EJA e avaliações não classificatórias, além de enfatizar a necessidade de formação de professores, pois nem sempre o professor conhece de maneira satisfatória essa modalidade de ensino. Saber quem são esses sujeitos, sua historicidade e suas necessidades são fundantes para se construir projetos em que eles sejam protagonistas, dando-lhes condições de aprendizado.

Para Ventura, este conhecimento do professor perpassa pelo reconhecimento de que o educando é um trabalhador pautado na visão marxista do trabalhador e suas características dentro do mundo do trabalho e na divisão de classes. Assunto que precisa ser discutido na formação dos profissionais em educação principalmente porque tem se tornado um argumento forte para se justificar a necessidade de o trabalhador sem escolarização ajustar-se aos conhecimentos impostos pela sociedade globalizada. Esse é um grande desafio dentro dos cursos de licenciatura voltados para futuros professores.

Apesar de, nas nossas buscas, não termos encontrado pesquisas com o nosso objeto de estudo formação continuada e em serviço dos professores da EJA, as leituras dessas pesquisas forneceram inúmeras contribuições ao escopo dessa pesquisa, desde o delineamento da problemática até a seleção dos teóricos.

4 O ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DE COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DOS PROFESSORES DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MAGALHÃES NETO-SALVADOR-BA

A seguir, serão discutidos alguns pressupostos teórico-metodológicos que subsidiaram esta pesquisa, sendo descritos o tipo de pesquisa, de abordagem, de metodologia, método, instrumento e escolha da análise de dados.

A pesquisa científica é construída a partir da necessidade do ser humano de compreender o funcionamento de tudo que o cerca, incluindo a si mesmo. Busca, também, soluções para os problemas circundantes e, ao mesmo tempo, tenta dar conta do caráter questionador que lhe é inerente. Tudo começa com os questionamentos, com as dúvidas; assim, historicamente se constroem teorias do conhecimento no afã de encontrar a verdade dentro de uma visão de mundo respaldada no cotidiano do homem. Martins (2013, p.15) conceitua pesquisa como:

[...] um processo (conjunto articulado de ações) moderado por um paradigma que busca, de forma exaustiva e por meio de observações, reflexões, experimentações, análises, avaliações, interpretações e sínteses, a compreensão e/ou explicação de fenômenos da natureza e da vida. Por meio dela se agrega conhecimento novo ao já consolidado pela humanidade.

Martins, ao dizer que pesquisa é “[...] um conjunto articulado de ações [...]”, dialoga com a conceituação de Gil (1996 *apud* TOZONI-REIS, 2013, p. 12) para quem pesquisa é:

[...] um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. [...]. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos [...] ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

De acordo com Minayo (2010, p. 7), “Teoria, Método e Criatividade são os três ingredientes ótimos, que combinados, produzem conhecimentos e dão continuidade à tarefa dinâmica de sondar a realidade e desvendar seus segredos”. A pesquisa científica, especificamente no campo das ciências sociais com foco na área educacional, apresenta nuances que lhes são peculiares, pois está envolvida em um contexto histórico-social vigente e depende, apesar de estar enquadrada no rigor científico, da subjetividade, da neutralidade e do caráter interpretativo dos atores envolvidos, inclusive do pesquisador, por haver uma identidade entre o objeto em estudo e o investigador.

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Este trabalho se insere em uma abordagem qualitativa, a qual, nos últimos anos, tem sido a mais utilizada na área das Ciências Sociais. Como afirma Ludke e André (2013, p. 12): “É cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área de educação vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas”. A pesquisa qualitativa é, para alguns autores, a mais indicada para ser aplicada na área educacional apesar de apresentar limitações. É um tipo de abordagem que deve considerar todas as variantes próprias do ser humano principalmente em seu habitat e tempo de convivência, incluindo a produção de sentidos. Para a escolha desse tipo de pesquisa, é importante conhecer os comentários de Ludke e André (2013, p. 12-14) sobre as cinco características básicas da pesquisa qualitativa, a partir de Bogdan e Biklen (1982):

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

Para esses autores, a pesquisa qualitativa não é estanque nem apresenta um rigor exacerbado por poder adentrar o caráter subjetivo dos participantes e ter como foco o processo e não, o resultado. Entretanto, é obrigação do pesquisador se manter afastado do objeto de pesquisa no momento da análise de dados a fim de não comprometer ou mesmo contaminar os resultados.

Ao comentar essas características, Ludke e André (2013) dialogam com Minayo (1994, p. 21-22), que afirma que “[...] a pesquisa qualitativa busca questões muito específicas e pormenorizadas, preocupando-se com um nível da realidade que não pode ser mensurado e quantificado”. O pesquisador que segue essa abordagem não está preocupado apenas em encontrar fórmulas que solucionem os problemas existentes, mas busca também explicações e formas de transformação, conscientização e reflexão em torno do objeto de estudo que se apresenta com todas as suas nuances.

4.2 A PESQUISA QUALITATIVA: O ESTUDO DE CASO

Esta pesquisa investiga as ações voltadas para a formação continuada e em serviço de docentes atuantes na EJA, no CEA com suas especificidades marcadas por diferenciações

dentro de fenômenos humanos, orientando assim a abordagem qualitativa com estudo de caso.

Para Yin (2001, p. 27):

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se pode manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistêmica de entrevistas.

Um fator de fundamental importância é o comprometimento do pesquisador, cuja postura deve estar imbuída de um cunho dialógico e epistemológico – condição sobre a qual se pode produzir conhecimento científico. Nessa perspectiva, refletimos sobre o conhecimento existente, que se deseja conhecer, havendo uma busca constante pelo conhecer, significar e compreender tudo que cerca o objeto de estudo. Para isso, foi importante a neutralidade, a flexibilidade na conduta da proposta, o dialogismo e a honestidade intelectual dentre outros posicionamentos. Para Teixeira (2006, p. 137), “Na pesquisa qualitativa, o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação”.

O estudo de caso é uma das técnicas mais utilizadas pelas pesquisas na área das Ciências Sociais, pois, apesar de apresentar natureza qualitativa, não se distancia do rigor científico/positivista nem do contexto nem das particularidades do objeto em estudo. Sobre isso, Lüdke e André (1986, p. 18) afirmam que “O estudo qualitativo [...] se desenvolve em uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

O estudo de caso foi desenvolvido nesta pesquisa por ser uma técnica adequada à investigação de uma situação em particular cuja complexidade devia ser retratada para, através de questionamentos e hipóteses, levantar argumentos que subsidiaram uma análise coerente e detalhada sobre o caso em estudo, bem como orientações para a elucidação da problemática apresentada. Para Yin (2001, p.30), “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Sabemos que esta pesquisa pode contribuir para uma discussão epistemológica sobre a existência de um programa de formação de professores da EJA vinculado a SEC-BA, tendo como foco a formação continuada e em serviço dos docentes da EJA no período de 2010 a 2015.

4.3 FASES DA PESQUISA

A proposta metodológica teve contribuições de Lüdke e André (2013; 1986), Minayo (2001), Triviños (1987) e Yin (2001) sobre a pesquisa qualitativa, sobre o estudo de caso e sobre os instrumentos utilizados – levantamento documental, levantamento bibliográfico, questionário e entrevista aberta. Para embasar a análise de conteúdos contamos com as orientações de Franco (2005) e Bardin (2009).

O desenvolvimento das etapas do estudo de caso foi baseado em Lüdke e André (2013) que, sobre esse método, apresentam três fases: exploração, coleta de dados e descoberta e destacam que é importante, durante o processo, identificar novos aspectos relacionados ao objeto de estudo. Assim se desenvolveu a pesquisa:

A fase exploratória envolveu o esboço e o planejamento, sendo, portanto, a primeira fase desenvolvida. Essa é a fase das dúvidas e dos questionamentos; momento em que delimitamos o objeto de estudo – no caso, a formação continuada e em serviço de professores da EJA –; o foco da investigação – professores efetivos da SEC-BA –; e sua contextualização: espaço-temporal – período entre 2010 e 2015. Em seguida foi feita a análise bibliográfica, o levantamento dos trabalhos realizados anteriormente sobre o tema no período de 2000 a 2013, verificando a evolução conceitual do tema com identificação e seleção dos métodos e técnicas a serem utilizados. Tais procedimentos ocorreram através de consultas à internet, a bibliotecas virtuais e não virtuais bem como através da aquisição de livros e revistas.

Nessa fase, elaboramos os instrumentos para a coleta de dados: questionários. Essa etapa foi, talvez, a mais importante e complexa que as outras, pois exigiu muita objetividade, atenção e raciocínio apurados por parte do pesquisador. Ainda nessa fase, fizemos o levantamento bibliográfico e documental, e, conseqüentemente, a escolha do referencial teórico. Para tratar de formação continuada, contamos com os estudos de Arroyo (2007), Nóvoa (1999), Soares (2004; 2007); Freire (1996;2007; 2011); Machado (2000), Tardif (2002; 2014). Os dispositivos legais que referendaram essa pesquisa foram: LDB 9.394/96, Diretrizes Curriculares em Educação de Jovens e Adultos, Resolução CNE/CEB 1/2000, Parecer CNE 11/2000. Sobre formação em serviço, especialmente, foram encontradas algumas dissertações que tratam do assunto.

Sobre o lócus da pesquisa e seus sujeitos, entendemos quão relevantes são para o desenvolvimento do processo de investigação aqui presente, visto que a credibilidade do produto a ser elaborado está baseada, principalmente, na coleta de dados relacionada diretamente aos partícipes. Por isso, selecionamos o lócus e os sujeitos efetivamente

envolvidos com o fazer pedagógico e que deu a confiabilidade necessária. Sobre isso, Gil (2002, p. 98) nos afirma que, “Para que se efetive um experimento, torna-se necessário selecionar sujeitos”. Essa tarefa é de fundamental importância, visto que a pesquisa tem por objetivo generalizar os resultados obtidos para a população da qual os sujeitos pesquisados constituem uma amostra.

A amostra de sujeitos envolvidos nessa pesquisa foi formada por professores envolvidos diretamente com a dinâmica da EJA. Professores e gestores administrativos e pedagógicos do CEA e professor da SEC-BA – Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, escolhidos por serem professores que lecionam no CEA, por estarem diretamente envolvidos com a dinâmica do centro e pertencerem ao quadro de funcionários efetivos da SEC-BA. Esses profissionais foram identificados através da letra M seguida de um número, não sendo em nenhum momento citados os seus nomes verdadeiros.

A fase de coleta de dados, nesse caso, foi realizada através análise da documentação internacional, nacional e estadual referente ao tema Formação Continuada de Docentes que atuam na EJA, análise bibliográfica, realização das entrevistas com os professores, coordenadores e gestor do CEA e aplicação de questionário. Essa etapa foi imprescindível, pois em qualquer pesquisa é uma valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, pois visa ao acesso às fontes fundamentais para a discussão do tema.

Sobre a parte legal, sabemos que toda documentação é uma fonte estável, natural e rica de informações e pode servir de base de dados para outros estudos. “A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (CAULLEY *apud* LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 38).

Realizamos entrevista aberta, a qual possibilita que haja uma maior interação entre pesquisador e os pesquisados, além de favorecer o aprofundamento das variantes que envolvem o objeto de estudo. Ainda, dentro do procedimento de coleta de dados, houve a necessidade de entrevistarmos a Coordenação de Jovens e Adultos da SEC-BA (CJA), por ser o setor responsável pela EJA no Estado da Bahia, incluindo a formação docente com o objetivo de saber quais as ações têm sido promovidas pela SEC-BA.

4.4 O LÓCUS DA PESQUISA

O Centro Estadual de Educação Magalhães Neto – CEA, fundado em 29 de abril de 1977 como Escola Estadual de 1º e 2º Graus da Bahia – ECESBA, funcionava nas dependências da Biblioteca Central de Salvador, localizada no bairro dos Barris, Salvador –

Bahia. Alguns professores comentaram que o CEA foi criado pelo Governo Federal na década de 1970 para atender exclusivamente à alfabetização de jovens e adultos, entretanto, não foram encontrados documentos nem dentro da referida unidade nem na SEC-BA que confirmassem tal informação. Houve um momento em que passou a ser chamado de Centro de Estudo Supletivo da Bahia – CESBA e entre 1995 e 1996, por conta de uma reforma na Biblioteca Central nos Barris, funcionou no prédio do Colégio Estadual da Bahia – Central.

Entre 1997 e 2009 funcionou no antigo prédio da EMBASA, na Praça Castro Alves, já com o nome de Centro Estadual de Educação Magalhães Neto – CEA. Nessa época, devido à demanda dos alunos, foi criado um anexo do CEA no Colégio Azevedo Fernandes, no Pelourinho. O CEA já teve postos de extensão em empresas a fim de atender aos trabalhadores que desejavam estudar. Por fim, passou a funcionar em sede própria nos Barris em 2010, na Praça Almirante Coelho Neto, s/nº, Barris (atrás da Biblioteca Central), no prédio do antigo Colégio Góes Calmon.

Essa unidade fica localizada em um dos bairros centrais da cidade de Salvador. Esse bairro é considerado residencial, está próximo ao centro tradicional da cidade, que é um pólo de grande comércio e serviços e atrai um intenso turismo, além de abrigar terminal de transporte coletivo – Estação da Lapa – e estar próximo a shoppings, restaurantes, faculdades, universidades, restaurantes, clínicas e outros serviços, gerando um grande fluxo de pessoas e veículos. Sua sede é numa praça onde são realizados alguns eventos sociais e esportivos. Essa localização do CEA é um dos atrativos para que pessoas jovens, adultos e idosos se interessem em dar continuidade aos seus estudos nessa unidade, pois muitos são trabalhadores da região ou do entorno, ou pelo fato de estar próximo de um terminal de transporte coletivo o que facilita o retorno para as suas casas.

Atualmente, o CEA oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos nos segmentos do Ensino Fundamental e Médio: Tempo Formativo I (Eixos I, II e III), Tempo Formativo II (Eixos IV e V) e Tempo Formativo III (Eixos VI e VII), Tempo de Aprender I e II e CPA – Comissão Permanente de Avaliação, nos turnos diurno e noturno. Esta unidade escolar atende, na capital baiana, parcela considerável dos sujeitos da educação de jovens e adultos e oferece projetos pedagógicos específicos. Apresenta grupos de profissionais com diversidade de experiência no atendimento a estudantes em situação de terminalidade e conclusão, equivalência e regularização da vida escolar para prosseguimento de estudos. Assim, O CEA atende ao desenho da Política de EJA no Estado da Bahia, outorgada em 2009.

Além disso, o CEA tem na sua proposta curricular a educação inclusiva e assistiva e, por conta disso, desenvolve parceria com o CAP (Centro de Apoio pedagógico ao Deficiente Visual) e parceria com o CEEBA (Centro de Educação Especial) para estudantes com deficiência intelectual.

Pelos dados do Censo Escolar 2014, a unidade possui 15 salas de aulas utilizadas, 99 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esportes descoberta, alimentação escolar para os alunos, cozinha, biblioteca, sala de leitura, banheiro dentro do prédio, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, refeitório, almoxarifado, auditório, jardim.

O corpo discente do CEA é composto por estudantes da faixa etária entre 18 e até mais de 70 anos, a maioria pertencente à classe baixa, 80% ocupantes de atividades informais, com baixa remuneração. São jovens, adultos e idosos trabalhadores com ocupações principalmente comerciais, níveis de renda média ou baixa. Em sua maioria, os estudantes são oriundos dos bairros da Federação, Engenho Velho da Federação, Engenho Velho de Brotas, Nazaré, Liberdade, Subúrbio Ferroviário e do próprio bairro.

Eventualmente, nos finais de semana, o CEA disponibiliza o uso de alguns de seus espaços (área livre, cantina e sanitários) para eventos comunitários agendados. Vale destacar a recorrente parceria com a AMVBA – Associação de Moradores do Vale dos Barris e Adjacências, através do Sr. Lomanto, que promove eventos diferenciados.

O CEA ainda desenvolve algumas ações em parceria com a Polícia Militar (Ronda Escolar), o Teatro Castro Alves, o Teatro Vila Velha, o Palacete das Artes, Instituto Cultural Brasil-Alemanha/ICBA, Instituto ACM, Biblioteca Central, Espaço Xisto Bahia, Fundação Casa de Jorge Amado (visitas agendadas), dentre outros.

Na Unidade Escolar, fomos recebidos pelo vice-diretor, que, naquele momento, ocupava a função de direção geral, pois a diretora geral encontrava-se de férias. Esse nos apresentou à coordenadora dos turnos matutino e vespertino que respondeu a todas as informações solicitadas e nos orientou a retornarmos no dia da AC Coletiva em que deveriam estar presentes todos ou, pelo menos, a maioria dos professores dos turnos matutino e vespertino.

Estivemos presentes no dia da AC Coletiva e apresentamos o projeto de pesquisa e os motivos de termos escolhido aquela unidade como locus para a coleta de dados. O mesmo ocorreu no turno noturno em que estavam presentes professores apenas do referido turno. Os professores foram bastante receptivos, cordiais, mas na hora de responder ao questionário,

percebemos que havia algumas resistências, sendo que muitos consideraram melhor responder em casa.

Nesses encontros, solicitamos a autorização dos presentes para desenvolver o processo, incluindo gravações. Em seguida, foi entregue o primeiro questionário que teve por objetivos caracterizar o grupo e colher informações sobre a formação em EJA e dividido em duas partes: a primeira aborda a profissiografia com as seguintes especificidades: ingresso na docência; vínculo com as redes de ensino; formação acadêmica; tempo de atividade na educação básica; atividade desenvolvida além da docência. A segunda parte está relacionada com a EJA e à formação dos professores com os seguintes aspectos: tempo de docência na EJA; tempo de docência no CEA; disciplinas ministradas na EJA/CEA; momento de planejamento das aulas; formação específica em EJA; tipos de formação; formações em regência; conteúdo das formações; formações ofertadas pela SEC-BA; importância dessas formações; aspectos relevantes e negativos dessas formações.

O corpo docente do CEA, no momento dessa pesquisa, era constituído por 47 professores, desenvolvendo atividades nos três turnos. Foram distribuídos no primeiro encontro 31 questionários, sendo devolvidos apenas 16 nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Posteriormente, foram entregues mais 18, dos quais foram devolvidos apenas 08 e foram realizadas 8 entrevistas orais. Ao total do CEA, obtivemos 24 questionários, o que pode ser considerado um quantitativo positivo no universo de professores do CEA. O grupo foi extremamente atencioso. Foi possível participar de toda a reunião e observar o posicionamento do grupo.

Assim, começamos a delinear a amostra da pesquisa, tomando como referencial a individualidade e totalidade dos grupos de professores participantes em relação aos aspectos evidenciados nos instrumentos com base no que diz Laville e Dionne (1999, p 334): “Às vezes, será possível atingir todas essas pessoas, mas preferir-se-á, com muita frequência, ater-se a uma amostra, consideradas as dificuldades que afetam a maioria dos trabalhos de pesquisa, a natureza do problema tratado e o objetivo pretendido ao abordá-lo”.

Retornamos 15 dias após a participação no primeiro encontro e apenas no turno diurno, pois não haveria AC no turno vespertino naquele dia. Assim, foi apresentado um panorama geral dos questionários respondidos no momento anterior; foi observada a presença de professores que não estavam no outro encontro e a ausência de outros. Nesse dia, foi entregue outro questionário com questões que versavam sobre as atividades na EJA e a formação para atuar na EJA com os seguintes aspectos: descrição do trabalho junto a EJA;

forma de planejamento das aulas; relevância da formação para o professor da EJA; identificação das formações significativas; percepção da atuação da SEC-BA para a formação do professor da EJA e qual o ideal de formação.

Sobre entrevistas, Lüdke e André (1986, p. 34) nos diz que:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de entrevistado e sobre os mais variados tópicos. A entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

Após esses dois encontros, foi necessário estar no CEA mais algumas vezes, a fim de recolher alguns questionários, já que alguns professores, simplesmente, levaram-no para casa ou para a sala de aula para depois entregar – e aí surge uma dificuldade: muitos não entregaram, esqueceram ou simplesmente perderam. Em meio a essas coletas, conseguiu-se que 11 professores nos concedessem entrevista estrutural – oral, aceitando que fosse gravada. Alguns professores se dispersaram do tema dos questionários e passaram facilmente a descrever o trabalho na EJA e as suas mazelas, não fazendo o *link* com o tema proposto. Em paralelo, entramos em contato com a CJA para aplicar um questionário e fazer uma entrevista semiestruturada.

Ressaltamos que os questionários foram aplicados de acordo com a disponibilidade dos profissionais, dentro da própria escola. A partir desse instrumento foram encontradas as categorias empíricas a seguir que comportam subcategorias conforme quadro 3:

Quadro 3 – Categorias empíricas e subcategorias.

CATEGORIA 1	PROFISSIOGRAFIA DOS PROFESSORES DA EJA DO CEA
	1.Ingresso na Rede Estadual de Ensino
	2.Redes onde leciona
	3.Tempo de atuação na Educação Básica
	4.Turnos em que leciona
	5.Atividade além da docência
	6.Tempo de atuação na EJA
	7.Tempo de trabalho no CEA
	8.Quantidade de disciplinas que leciona na EJA
	9.Planejamento de atividades pedagógicas
CATEGORIA 2	FORMAÇÃO DOCENTE
	1.Formação Universitária
	2.Formação docente em EJA
	Formação específica em EJA nos últimos 5 anos
	Temas das formações ofertadas pela SEC-BA
	Participação em formações
	Motivação docente em participar das formações realizadas
CATEGORIA 3	OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE AS FORMAÇÕES OFERTADAS PELA SEC-BA.
CATEGORIA 4	A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA SEC-BA
	1.Programa de formação para docentes da EJA
	2.O planejamento e a organização das formações
	3. Sobre os professores formadores
	4. Dificuldades enfrentadas para realizar as formações
CATEGORIA 5	FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DO CEA
	1.Sobre as dificuldades enfrentadas no exercício do magistério
CATEGORIA 6	FORMAÇÃO EM SERVIÇO: AS EVIDÊNCIAS

FONTE: Pesquisadora, 2017.

4.5 A ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com os dados em mãos, realizamos a análise sistemática – análise, classificação, estabelecimento de diálogo entre as categorias apresentadas e interpretação das informações coletadas – e a escrita do relatório. Segundo Pádua (2012, p. 82), “Esta não é uma etapa que se realiza automaticamente. Exige criatividade [...] e o pesquisador deve considerar, principalmente, a pertinência, a relevância e a autenticidade das informações obtidas”. Isso representa não fugir do tema em estudo, considerar apenas os dados que se relacionam ao tema e apresentar a informação na sua essência, sem a releitura de outrem e eliminar o que for desnecessário e fazer as devidas relações. Nesse momento, foi feita a verificação dos fatos, pressupostos, fontes e técnicas utilizadas, o referencial teórico, as categorias de análise e o

estabelecimento de relações entre todos esses componentes da pesquisa. E, por fim, redigida uma dissertação para apresentação ao final do curso.

A análise de conteúdo foi feita na perspectiva de Bardin (2011, p.42), que a define como:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nesse tipo de análise, o foco é a mensagem, pois, por meio dela, o pesquisador pode fazer inferências a partir das falas dos pesquisados, ampliando a visão sobre o seu objeto de estudo. Bardin (2011) nos apresenta critérios de organização de uma análise de conteúdo: “[...] a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados”.

5 OS RESULTADOS DA PESQUISA: FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DOS PROFESSORES DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MAGALHÃES NETO – SALVADOR-BA

A formação adequada aos professores que ministram aulas na educação de jovens e adultos tornou-se alvo de pesquisas e estudos. É sabido que a formação do professor da EJA precisa de especial atenção, pois não existem ações formativas constantes e sequenciadas quando se trata dessa modalidade. Houve uma época em que se acreditava não serem necessários estudos preparatórios e continuados que discutissem metodologia e didática referentes a esse público; para muitos, qualquer professor poderia ensinar nessas turmas. Hoje em dia, ainda existe essa concepção, entretanto, estudos têm provado que essa ideia não pode se perpetuar, pois os alunos da EJA necessitam de atenção igual às crianças ou àqueles que estão na chamada idade/série regular.

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, cujo objeto é a formação continuada e em serviço dos professores da EJA no Centro Estadual de Educação Magalhães Neto – Salvador-BA, a partir de categorias que surgiram da organização dos dados. Esta discussão fundamenta-se na análise do conteúdo da pesquisa de campo, decorrente da aplicação de instrumentos ou técnicas de pesquisa, a saber: questionário e entrevistas abertas.

No CEA, foram distribuídos 48 questionários dos quais foram respondidos 24 nos três turnos: matutino, vespertino e noturno e foram realizadas 8 entrevistas. No CJA, aplicamos um questionário e realizamos uma entrevista com os colaboradores do setor.

5.1 PROFISSIOGRAFIA DOS PROFESSORES DA EJA

Para fazer a análise dessa categoria, discutimos os seguintes indicadores: 1) Forma de ingresso na Rede Estadual de Ensino; 2) Rede onde leciona; 3) Tipo de formação universitária; 4) Tempo de atuação na Educação Básica; 5) Turnos de atuação no CEA; 6) Quantidade de disciplina que leciona na EJA; 7) Atividades além da docência; 8) Momento de planejamento pedagógico. O quadro abaixo evidencia a profissiografia dos professores da EJA. O quadro 4 apresenta um panorama geral da profissiografia dos professores.

Quadro 4 – Visão profissiográfica dos professores do CEA.

CATEGORIA	INDICADOR	PERCENTUAL
1 - INGRESSO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO	Concurso	96
	Outros	4
2 - REDE ONDE LECIONA	Rede estadual	64
	Rede estadual e municipal	20
	Rede estadual e particular	12
	Rede estadual, municipal e particular	4
3 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA EB	1 a 4 anos	32
	5 a 8 anos	8
	Mais de 9 anos	52
	Não informaram	8
4 - TURNOS EM QUE LECIONA	1 turno	4
	2 turnos	56
	3 turnos	36
	Não informado	4
5 - ATIVIDADES ALÉM DA DOCÊNCIA	Sim	0
	Não	100
6 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA	Menos de 2 anos	8
	Entre 4 e 8 anos	32
	Mais de 10 anos	52
	Não informado	8
7 - TEMPO DE TRABALHO NO CEA	Menos de 7 anos	24
	Entre 7 e 10 anos	12
	Mais de 11 anos	24
	Não informaram	40
8 - QUANTIDADE DE DISCIPLINA QUE LECIONA NA EJA	1 disciplina	32
	2 disciplinas	24
	3 disciplinas	16
	Não informaram	28
9 - MOMENTO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO	Fins de semana	48
	Acs	32
	Durante a aula	12
	Todos os dias	8

FONTE: Pesquisadora, 2017.

5.1.1 A carga horária de trabalho do professor

Complementando os dados do quadro acima, a coordenação do turno diurno informou que há 47 professores ao total, na UE. Em relação aos turnos em que lecionam no CEA, fomos informados de que 21,27% lecionam apenas no turno matutino; 12,76% lecionam apenas no turno vespertino; 25,53% apenas no turno noturno; 10,63% professores lecionam no matutino e vespertino; 4,25% lecionam no vespertino e noturno; 4,25% lecionam no matutino e noturno e apenas 2,12% leciona nos 03 turnos e 36% não tiveram seus turnos de trabalho informados. Sabemos que um grande percentual de professores trabalha em outras unidades públicas (municipais, estaduais ou federais) e/ou particulares em outros turnos.

Normalmente, os professores possuem uma jornada de trabalho extensa e cansativa a fim de complementarem seus rendimentos mensais, conforme demonstram os depoimentos dos professores:

“Preciso trabalhar os 3 turnos. Você sabe como é né?” (Professor M1)

“Trabalho 3 turnos. Aqui no CEA apenas no noturno. Minha jornada é cansativa e não dá para pesquisar ou estudar muito. (Professor M2)

Trabalho 3 turnos entre estado e prefeitura [...] Fico muito cansada. (Professor M7)

As falas acima revelam que alguns professores não possuem muitas condições de estudar face à carga horária de trabalho. Além de participar de formação seja ela ofertada pela SEC-BA ou por quaisquer outras instituições é de livre escolha do docente e de acordo com as condições de tempo e disponibilidade do professor.

Segundo as repostas dadas pelos professores, a maioria iniciou seu trabalho na educação básica na Rede Estadual de Educação, após participação em seleção pública, sendo que, da amostra em questão, a maioria dos professores leciona apenas na Rede Estadual, tendo formação inicial apropriada para desenvolver as funções de professor – no caso, participaram de cursos de licenciatura – e tem mais de 09 anos de atuação, exercendo apenas a docência.

Poucos professores possuem curso que vai além da graduação. Apenas 31% dos professores possuem pós-graduação e nenhum possui mestrado. Esses dados revelam que há uma garantia da formação inicial de acordo com as orientações da LDB 9.394/96, entretanto, a formação continuada está além da obrigatoriedade da lei, o que a torna mais difícil de ser realizada. Sobre essa questão, alguns depoimentos são esclarecedores:

Trabalho 3 turnos. Aqui no CEA apenas no noturno. Minha jornada é cansativa e não dá para pesquisar ou estudar muito. (Professor M2)

Vou lhe ser sincero. Sou formado, ganho meu salário, faço o meu trabalho dentro dos recursos que temos aqui. Não faço nenhum curso da Sec. Fiz um somente sobre tecnologias há um tempo atrás. Foi muito bom, mas pouco prático para nós da EJA. (Professor M8)

Como professor da EJA tenho buscado estudar um pouco a respeito, mas pouco se encontra sobre a EJA, palestras e oficinas não existem, pelo menos que chegue até a gente. (Professor M9)

Observamos que o Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020) na meta 15 orienta claramente como deve ser a política de formação docente:

[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Essa meta demonstra a preocupação do poder público com a formação inicial de seus professores e, portanto, mostra a tentativa de garantir essa ação com o auxílio dos poderes públicos. Entretanto, sabemos que muitas são as variantes que circundam essa temática e que são, em alguns momentos, impeditivos para essa formação. O tema sobre formação docente e carreira se faz presente nas metas 13, 15, 16, 17 e 18 do PNE, aprovado pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, revelando quão necessárias são a formação e a carreira docente para o desenvolvimento adequado da práxis pedagógica garantidora de uma aprendizagem satisfatória para os alunos e para a sociedade. A formação continuada também é uma preocupação do PNE, que indica em sua meta 16:

[...] formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Essa preocupação tem levado pesquisadores a desenvolverem estudos que mostrem a melhor forma de ser feita a formação continuada de professores a fim de dar uma resposta satisfatória à sociedade, incluindo os próprios professores. Muitos cursos estão sendo criados para concretizar essa orientação: cursos *latu sensu* e *stricto sensu*. Não basta apenas constar em lei ou qualquer outro dispositivo legal, é necessário que haja a aliança com os pesquisadores e com os centros formadores e universidades, no intuito de se ter efetivamente ações formativas. Assim, Candau (1996, p.51) nos assevera:

Para a implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação continuada dos professores e professoras passa a ser um aspecto especialmente crítico e importante. Qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no/a professor/a em exercício seu principal agente. Neste sentido, a formação continuada constitui, sem dúvida, um tema de particular atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques, dimensões e estratégias.

A participação dos professores em grupos formativos poderá proporcionar mudanças no cotidiano da escola e no aprendizado dos alunos. Entretanto, fica difícil para o professor fazer parte dos dados estatísticos que comprovam o cumprimento da meta do PNE, pois um dos impeditivos é a excessiva carga horária do professor. A jornada de trabalho do professor é extensa, intensa e cansativa, o que compromete a prática pedagógica, os estudos do professor, as atividades extraclasse como planejamento, correção das atividades dos alunos, tempo para a família e o lazer. Monlevade (2000, p. 279) também sugere que “[...] os baixos salários, à medida que levam o professor a aumentar a sua jornada de trabalho para compensá-los, impedem a formação continuada do docente, roubando-lhe o tempo necessário para sua

realimentação profissional”. A ampliação da carga horária é um dos elementos que impedem a participação do professor em ações formativas.

Fica claro na fala do professor M1 que, ao usar o verbo *precisa*, não fala de uma situação opcional, mas fala de uma necessidade de trabalhar e ainda divide isso com o pesquisador “*Você sabe como é, né [...]*”. Obviamente, essa necessidade está associada a questões financeiras, a questão de sobrevivência. Vale lembrar que alguns teóricos falam em pauperização do professor que inclui questões salariais e de desvalorização profissional e social. Segundo Paiva (1997, p. 2), “[...] não pode deixar de chamar a atenção ao processo de pauperização que progressivamente foi submetido o professorado, com suas inevitáveis consequências no plano da qualidade da educação”. Costa (2009 *apud* FERNANDES, 2010, p. 10) caracteriza a proletarização do professor pelo:

[...] 1) empobrecimento dos professores de educação básica; 2) assalariamento associado à precarização profissional; 3) perda do controle sobre o seu trabalho; 4) transformação da categoria num trabalhador coletivo, negando-se suas peculiaridades de trabalhador individual; 5) caracterização do professor como produtor de “maisvalia.”

Os fatores citados acima por Costa interferem diretamente no trabalho pedagógico, na identidade do professor, na sua motivação para estudar, para ser melhor na sua profissão. Essa situação não afeta apenas a escola, mas toda a sociedade, pois afeta o desenvolvimento da sociedade. Sobre as condições e a motivação para o trabalho, Freire (2001, p. 219) assegura:

Primeiro, é preciso um salário minimamente decente. Segundo, um verdadeiro respeito à tarefa do magistério. A educação e os educadores têm que ser respeitados: respeito pessoal, trato cortês, decente, sério. Em terceiro lugar, a organização política do magistério deve ter como uma de suas tarefas a formação permanente dos professores. O poder público deve, por um lado, estimular e, por outro, ajudar as organizações do professorado para que cumpram o dever da formação permanente. E onde os próprios organismos sindicais não puderem fazer, que o faça o Estado.

Freire (2001) apresenta preocupação com o profissional e com a pessoa humana do professor. Para ele, os professores desempenharão bem as suas atividades se tiverem respeitadas os seus direitos e a sua condição de vida. Daí a preocupação com as questões salariais do professor. Na visão desse educador, a vida do professor não se resume apenas em dar boas aulas, pensar em seus alunos, mas também viver em boas condições, ter qualidade de vida.

5.1.2 Experiência na EJA

Sobre o tempo de atuação na EJA, vê-se que os professores têm uma experiência relativamente satisfatória, já que a maioria – 52% - tem mais de 10 anos de experiência na EJA. As falas descritas a seguir corroboram tal análise:

[...] eu cá aqui de paraquedas [...] “Vá para aquela escola”. Isso já faz muito tempo. E aqui estou. Aqui um vai ajudando o outro. Sou da época em que tínhamos o Telecurso 2000 [...]. (Professora M3)

Tenho muitos anos de trabalho aqui no CEA, não conheço outra realidade de EJA sem ser aqui no CEA. Óbvio que converso com colegas de outras escolas. [...] Estou aqui no CEA há mais de 10 anos. Gosto daqui [...]. (Professor M8)

O tempo de atuação do professor, principalmente com um público específico, é muito importante para o processo de ensinagem dos alunos, porque através dos saberes experienciais – na perspectiva de Tardif (2014) – o professor consegue reunir e mobilizar saberes, o que lhe dá respaldo para dialogar e intervir com mais coerência e clareza dentro de turmas com pontos tão nevrálgicos quanto as da EJA. Tardif (2014, p. 53) explica que:

[...] a experiência provoca um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Além do mais, percebe-se que os professores compartilham os seus saberes na tentativa de auxiliar os colegas, então há uma partilha de conhecimentos, uma socialização em função das adversidades e particularidades da EJA. Segundo Tardif (2014, p. 52-53), “[...] cotidianamente os professores partilham seus saberes uns com os outros através de material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc., além disso, eles também trocam informações sobre os alunos”. Isso fica bem claro quando ocorrem as ACs. Esses são momentos de troca, de aprendizagem e de informações, de resignificação de saberes. São momentos de aprendizagem tão desconsiderados por muitos professores como pelos que estão no sistema organizacional da educação – secretarias e coordenações. Os saberes experienciais dependem da vivência, da troca com os pares, possibilitando uma ação mais qualificada e mais reflexiva. Sobre isso professores falaram:

[...] muita coisa foi discutida, porém pouco pratica para se trabalhar com ao EJA... (Professor M10)

[...] se falou muito das questões mais pedagógicas professor se reúne só para falar dos problemas da escola [...] Então a gente teve muito pouca oficina na realidade... a gente perde o interesse [...]. (Professor M8)

Esses professores demonstram que a discussão sobre as questões pedagógicas não faz parte da formação, não percebem esses encontros como formativos ou não dão a devida importância e até criticam. Muitas vezes, percebem apenas que é mais um simples curso, mais um certificado. No caso, eles estão precisando saber o que é formação e o que se deseja efetivamente de um processo formativo. Assim, afirma Nóvoa (1995, p. 13-15):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. [...]O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.

Pensar formação também é pensar em possíveis mudanças, diálogos entre os pares e os diferentes no ambiente escolar e fora dele. A promoção de mudanças passa pela intervenção cujo objetivo é promover alterações, orientar ações que melhorem a situação do que está posto. Sobre isso, Arroyo (1999, p. 145) afirma:

Faz parte do pensar tradicional que a qualificação dos profissionais se coloque como um pré-requisito e uma precondição à implantação de mudanças na escola. Daí a pergunta que sempre nos é feita: quanto tempo demoramos na preparação para a intervenção? Faz parte de nossa tradição. Se pretendemos introduzir uma nova prática, nova metodologia, um novo currículo ou uma nova organização escolar, a primeira questão a colocarmos seria quem vai dar conta das inovações e como preparar, capacitar os professores para as novas tarefas.

Nessa perspectiva, a formação deve promover mudanças na prática pedagógica do professor. Isso é o esperado em todo e qualquer formação. Fica, apenas, muito difícil quantificar essas mudanças, já que dificilmente se tem instrumentos pós formação que avaliem tanto o processo de formação como o momento posterior.

5.1.3 A quantidade de disciplinas lecionadas

Como foi visto nos depoimentos, além da carga excessiva de trabalho, alguns professores destacam ainda a quantidade de disciplina que lecionam apenas para completar a carga horária estipulada pela SEC-BA, mesmo sem ter a formação adequada. Essa é uma prática comum em várias instituições de ensino seja por ausência de professor especialista em determinada disciplina, seja por conteúdos afins ou para complemento de carga horária.

O professor que realmente conhece a sua disciplina: conteúdo, maneira de ensinar, referenciais teóricos, dentre outros, certamente terá domínio sobre o processo de ensino aprendizagem, a qualidade de suas aulas será muito melhor do que aquele professor de Geografia que ensina História. Isso acontece no CEA. Foi citado por um professor na

entrevista semiaberta, por exemplo, que ensina uma disciplina para a qual não tem formação. Obviamente, a qualidade tanto do conhecimento quanto da aula é reduzida de maneira considerável, reverberando na vida do educando. Quanto mais o professor conhece a sua disciplina mais conhece a sua aplicabilidade e os limites com a realidade.

Essa diversidade de disciplinas para lecionar não agrada a alguns docentes, mas eles têm que trabalhar com outras disciplinas para não haver redução de salário ou eles terem de ir completar carga horária em outra unidade, se houver outra unidade com aulas disponíveis. É o professor polivalente que sabe tudo sem saber nada. Assim afirmam:

Trabalho aqui no CEA e com a EJA há algum tempo. Sempre ensino mais de uma disciplina, não gosto, mas acabei estudando para dar aula de disciplinas que nunca estudei. Mas tem de ser assim, senão mexe no nosso salário e temos de complementar em outras escolas. Isso é péssimo. (Professor M5)

Tenho 3 disciplinas, porque precisava completar minha carga horária, então tinha que aceitar. É mais cansativo, mas necessário. (Professor M4)

Formação... não sou formada em arte e eu dou artes né tem uma turma que eu dou 2 aulas de arte semanais e eu fui em busca de como trabalhar determinadas coisas dentro de arte e eu não consegui né porque é uma coisa muito geral é muito ampla, não é por área né então foi uma coisa muito ampla e cada professor foi é buscando o que fazer dentro de sua disciplina e aí deu para fazer algumas coisas sim né aplicar algumas coisas. (Professor M8)

Esses depoimentos comprovam como a falta de preparo do professor interfere na sua prática. Por falta de conhecimento especializado, ele improvisa, e esse improviso não é apenas na metodologia a ser aplicada, está relacionado também ao conteúdo específico. Isso está bem claro no trecho “foi buscando o que fazer”. O professor não sabia o que fazer. Não se encontra teórico que defenda a ideia de um professor deixar de ser especialista de uma determinada disciplina. Existem teóricos como que defendem que o conhecimento é único e não pode ser compartimentalizado. Isso traz a ideia de que o professor tudo sabe, ao mesmo tempo que retira a ideia de especialização do professor.

A formação inicial delinea o trabalho do professor e é responsável pela construção de bases teóricas, práticas e éticas para o exercício da profissão. O arcabouço de conhecimentos específicos é indispensável para a atuação docente, inclusive a motivação pelo trabalho. Essa questão está também ligada à identidade docente: ser professor de história ou de geografia? E a legitimidade do que é ensinado. E Arroyo (2006, p.20) lança uma reflexão: “Temos de reconhecer que o educador da EJA é muito mais plural que o educador de escola formal”. Não se acredita que ele fale da pluralidade de não se ser especializado, competente. É um professor plural por saber agir dentro de uma diversidade e de muitas adversidades.

E assim diz Arroyo (2000, p. 127):

Cada um de nós sabe o que nos identifica com o magistério e como foi se dando esse processo de identificação, a ponto de sermos professores (a). Podemos até pensar que é uma identificação necessária [...] entretanto sem o mínimo de identificação seria insuportável. Exatamente seria insuportável por ser uma das profissões mais envolventes, pelo fato de ser uma permanente relação com pessoas e não com coisas, além de ter um baixo status social e péssima remuneração.

Fica claro que os professores do CEA têm formação especializada na disciplina que escolheram para fazer a graduação, mas a SEC-BA, para dar conta de questões de carga horária e falta de professor, permite essa situação – que não acontece apenas no CEA, mas em todas ou quase todas as unidades escolares vinculadas a SEC-BA. Inclusive, ocorre com o processo de alfabetização de determinados programas em que o alfabetizador não precisa ser obrigatoriamente um professor, mas apenas alguém da comunidade que saiba ler. Essa permissão é orientada pelos órgãos educacionais e consta em legislação, mostrando desrespeito.

5.1.4 Planejamento das atividades docentes

A SEC-BA define e orienta como devem ocorrer as atividades complementares. Em seu site coloca:

A Atividade Complementar (AC) se constitui como um espaço/tempo inerente ao trabalho pedagógico do professor destinado ao planejamento e organização de suas atividades a ser realizada de forma individual ou coletiva. Além de ser estabelecida como um direito que faz parte do trabalho do professor/a, a AC também pressupõe a responsabilidade e compromisso de cada educador com o aprimoramento/qualificação das atividades desenvolvidas na escola, tanto no que se refere ao planejamento específico do seu trabalho com a sua disciplina/componente curricular, como também na articulação coletiva com seus pares no esforço para realização de um trabalho colaborativo, em prol do fortalecimento das aprendizagens dos estudantes. (...)A AC tem por objetivo desenvolver o planejamento, avaliação, formação continuada do professor e o acompanhamento pedagógico da escola com foco na (re) elaboração, atualização e implementação do Projeto Político Pedagógico, dos Planos de Curso e Planos de Aula, constituindo-se em um momento para o diálogo, as vivências, a reflexão e a socialização das práticas pedagógicas e curriculares.

O planejamento das atividades docentes deveria ocorrer durante as ACs, entretanto, esses horários são insuficientes para que se faça efetivamente um planejamento, pois é o momento de se discutir questões diversas da escola que, muitas vezes, interferem no pedagógico, mas não fazem parte diretamente do planejamento da aula. Muitas são as demandas das ACs, muitos assuntos a se discutir e, muitas vezes, o planejamento fica relegado para outro momento, em casa, na sala de aula. Diz Almeida (2006, p. 85-86): “Acredito que não há lugar melhor que a reunião pedagógica para isso. [...] o lugar onde os

saberes e as experiências são trocados, validados, apropriados e rejeitados”. Professores avaliam:

Na realidade, fazemos o nosso planejamento em casa, alguns colegas conseguem, rascunhar alguma coisa na AC, mas planejamento de verdade a gente faz em casa, nos finais de semana, na tranquilidade da nossa casa. (Professor M7)

Nas nossas conversas, falo no AC, nos intervalos discutimos muito sobre essas questões dos nossos alunos, trocamos ideias sobre a forma como devemos trabalhar e trabalhamos. Isso é muito importante. Sabemos que nossa coordenadora é muito comprometida, ela passa todas as informações necessárias, tira as nossas dúvidas, mas precisamos que a SEC faça cursos para estudarmos mais sobre a EJA. (Professor M7)

O trabalho do professor se volta para uma atividade de cunho basicamente intelectual e as condições de trabalho, a organização do tempo e do espaço docente são fatores preponderantes para o bom desempenho do seu trabalho, inclusive para a sua formação. É necessário que haja um tempo para o profissional de educação para que ele possa pensar, repensar e ressignificar a sua prática, dialogar com os seus pares, refletir. Assim, Nóvoa (1992, p. 14):

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Porém, o perfil acima nos mostra que os professores se sentem cansados, principalmente por terem de ministrar aulas em mais de uma disciplina e trabalharem mais de 8 horas por dia. Essa é uma situação que o desestimula a participar de formações e aperfeiçoamentos. Segundo Apple (1993 *apud* JÚNIOR 2014, p. 141), “[...] a intensificação se evidencia num espectro de atividades que vai desde o trivial até o complexo que, no contexto das reformas promove uma tensão crescente nos docentes que passam a ter cada vez mais tarefas e mais pressões profissionais”.

Na realidade, ao longo do tempo, com as reformas educacionais, com as novas exigências sociais, o professor passou a ter mais atribuições e cobranças do que em épocas anteriores, ao mesmo tempo em que precisa continuar trabalhando a mesma quantidade de horas ou até mais para se manter financeiramente. Isso, certamente, o deixa mais cansado e leva à precarização do ensino. Como diz Oliveira (2005, p. 769), os professores “[...] são compelidos, em dadas circunstâncias, a assumirem os papéis de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros”.

Observa-se ainda nas diversas falas que os professores gostam de trabalhar com a EJA apesar do pouco conhecimento teórico que possuem, mas, na perspectiva deles, o fato de estarem em contato com a realidade sem a teoria lhes dá legitimação e autoridade suficientes para acreditarem estar fazendo o melhor em suas salas de aula.

Gosto muito de meu trabalho com a EJA [...]. (Professor M 4)

Mas sei que é muito bom trabalhar com eles, aprendemos muito dessa vida de meu Deus [...]. (Professor M3)

É muito bom trabalhar com os jovens e os adultos. Eles são uma lindeza. (Professor M10)

Segundo Veiga (2006, p. 24), “Para o professor concretizar seu ato de ensinar de forma satisfatória, o vínculo afetivo é uma dimensão indispensável, uma vez que as emoções, interesses pessoais, sonhos permeiam toda a relação pedagógica”. O professor percebe que tem afinidade e gosto pela turma, isso é um forte elemento motivador para as suas aulas, gerando empatia entre ambos: professores e alunos. Antunes (2006, p. 42) afirma que “O educador do século XXI deve ser portador de um novo olhar para a EJA. Suas práticas educativas diárias devem ter gosto de vida, vida mais digna, mais saudável, mais humana”. A sensibilidade do professor pelas suas turmas traz, dentre outras coisas, esse caráter humanizador da educação, pois o olhar do professor passa a ser mais sensível aos acontecimentos do mundo.

5.2 FORMAÇÃO DOCENTE

A formação inicial do futuro professor se tornou condição *sine qua non* para o exercício da profissão docente, inclusive garantida na legislação educacional brasileira. Vale ressaltar aqui que foi necessário na década de 1990 que a LDB 9394/96 determinasse que todo professor deveria ter formação universitária para poder lecionar na Educação Básica, assim determinando no Art. 62 que: “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”.

Todos os professores do CEA que responderam à entrevista semiestruturada responderam que possuem graduação plena e apenas 4% informaram ter graduação plena e bacharelado. Esse dado mostra que os professores da amostra têm, pelo menos, aquilo que é considerado como formação plena para o exercício do magistério na Educação Básica: a licenciatura. Nesse aspecto, Piaget (1988, p. 25) afirma que:

A preparação do professor constitui a questão primordial de todas as reformas pedagógicas, pois enquanto não for resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado [...]. A única solução racional: uma formação universitária completa para os mestres de todos os níveis.

Quanto à formação em termos de pós-graduação, apenas 60% dos professores possuem pós-graduação lato sensu na área educacional, mas nenhum na área específica de EJA; 40% não possui nenhuma pós-graduação em quaisquer áreas. Como citado anteriormente, a falta de tempo, a jornada excessiva de trabalho e o desinteresse por formações desinteressantes, na perspectiva dos professores, são fortes impeditivos para a formação continuada. Apenas um dos professores disse:

Não tenho tempo para estudar e não tenho mais nenhum interesse. Não ensinam nada que sirva para o meu trabalho com os alunos. (Professor M8)

Os processos formativos devem ser vislumbrados pelo professor como forma de aprender mais, é um despertar de curiosidade, a necessidade de saber mais para estar sempre desenvolvendo suas ações de maneira mais satisfatória. Para Di Giorgi (2010, p. 15), a formação contínua pode ser definida como “[...] um processo constante do aprender a profissão de professor, não como mero resultado de uma aquisição acumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação”.

5.2.1 Formação Docente em EJA

Apesar de, nos últimos anos, se falar muito sobre a necessidade de formação inicial dos professores da EJA, sabemos que a maioria dos cursos de graduação no Brasil não apresenta disciplinas que tratem especificamente da EJA e, muito menos, de suas particularidades. Sobre isso, Machado (2001, p.16) analisa que “Há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão”.

Os cursos de graduação não dão conta de abordar todos os assuntos necessários à formação inicial do docente, portanto, a formação continuada cumpre a função de possibilitar a articulação entre os conhecimentos não construídos durante a formação inicial e as mudanças ocorridas no âmbito da educação de jovens e adultos na sociedade. Entretanto, se os professores não participam de uma formação específica em EJA que contemple as nuances da modalidade, estarão despreparados para o desempenho das suas funções. Aqueles professores vão se valer de ações casuais, sem uma fundamentação teórica ou mesmo sem o

conhecimento mínimo sobre como oportunizar o conhecimento ao alunado. Assim, afirma Haddad e Di Pierro (1994, p. 15):

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes.

A profissionalização docente citada por Haddad e Di Pierro nos leva a pensar que a formação permite tanto ao aluno quanto ao professor o acesso à educação de qualidade que, certamente leva ao empoderamento da sua condição de estar na educação de jovens, adultos e idosos. O Marco de Belém (2010, p. 22) também destaca a necessidade de haver o investimento na formação de professores bem como as suas condições de trabalho e remuneração. O documento destaca que:

A falta de oportunidades de profissionalização e de formação para educadores tem um impacto negativo sobre a qualidade da oferta de aprendizagem e educação de adultos, assim como o empobrecimento do ambiente de aprendizagem, no que diz respeito a equipamentos, materiais e currículos.

Nessa perspectiva, além da falta de preparação, os professores encontram outras dificuldades como falta de estrutura física e de recursos didáticos adequados. Na amostra estudada, a participação dos professores em formações sobre a EJA chega a 28% do grupo, percentual não satisfatório dentro do universo de 100%. É uma frequência tímida, principalmente, por ser essa uma modalidade envolvida por especificidades que precisam ser conhecidas e estudadas. Essa necessidade é reconhecida por todos os profissionais e pesquisadores da área de educação.

Os professores do CEA, assim como a grande maioria dos professores que lecionam na EJA, não possuem uma formação apropriada, nem todos buscam aprofundar sistematicamente seus conhecimentos e, na maioria das vezes, também não participam das tímidas ações ofertadas pela SEC-BA. Sabemos que a proposta da formação continuada visa à qualificação, à capacitação, aos estudos para melhoria da prática educativa.

5.2.1.1 Temas das formações ofertadas pela SEC-BA

Sobre esse indicador, percebemos que nem todos os professores atentaram para a questão da limitação temporal – cursos realizados nos últimos 5 anos e, especificamente, voltados para a EJA –, mas ainda assim o percentual de professores participantes da formação em EJA, ao longo da profissão é relativamente menor em relação àqueles que não

participaram de alguma formação. Sabemos que o tópico Tecnologias na EJA, na realidade, foi desenvolvido por professores no curso de aperfeiçoamento em Tecnologia Educacional ministrado pela UNEB em 2013 e estava vinculado a questões de aumento salarial para quem participou.

Os temas Legislação da EJA na Bahia, Tecnologia na EJA, Currículo da EJA e Sujeitos/Professores da EJA foram selecionados por considerarmos relevantes à prática pedagógica e por, certamente, terem sido estudados em alguma ação formativa. O objetivo desse indicador era identificar assuntos já discutidos de forma sistêmica pelos professores. Porém, percebemos que poucos estiveram em cursos com essas temáticas. Identificamos também que apenas 4% dos docentes participaram de todas as formações; 8% de 2 e de 3 formações e 8% de apenas uma formação.

A formação especializada em EJA deve destacar as particularidades da modalidade o que é de fundamental importância para o bom desenvolvimento do aprendizado. Piconez (1995, p. 37) critica a falta de formação especializada na EJA, afirmando que “A maioria dos estudos sobre Educação de Adultos tem colocado, entre suas prioridades, a necessidade de formação de professores para educação tão peculiar”. De modo geral, os programas de formação continuada têm sido implantados a partir do olhar dos gestores municipais e/ou estaduais desconsiderando, dessa forma, as reais necessidades formativas dos professores. Há professores que admitem a falta de conhecimento e habilidade para dar aulas na EJA, e, portanto, reconhecem que precisam de conhecimentos, discussões e cursos que levem ao atendimento dessa demanda e deem suporte ao trabalho do professor. Alguns professores avaliam:

[...] como não temos muitos conhecimentos de trabalhar com a EJA, precisamos de palestras e cursos que no oriente e nos ensine a trabalhar com os alunos [...]. (Professor M10)

[...] acho interessante que nós possamos estudar um pouco sobre os nossos alunos e a sua história de vida antes de começarmos o trabalho, pois a faculdade não ensina nada na realidade [...]. (Professor M8)

[...] formação – palestras – nós tivemos, mas achei pouco para o trabalho que nós temos. Agora, eu busquei do meu jeito [...]. (Professor M5)

Com toda falta de especialização, percebemos que os professores fazem considerações sobre a prática e são capazes de identificar as suas necessidades e falhas. Essas podem ser consideradas reflexivas que, no entender de Schön (2000) fazem parte do processo de aprendizagem que se dá pela ação-reflexão que proporciona um conhecer-na-ação. Assim, explica Schön (2000, p. 37):

O processo de conhecer-na-ação de um profissional tem suas raízes no contexto social e institucionalmente estruturado do qual compartilha uma comunidade de profissionais. Conhecer-na-prática é exercitado nos ambientes institucionais particulares da profissão, organizados em termos de suas unidades de atividade características e seus tipos familiares de situações práticas e limitado por seu corpo comum de conhecimento profissional e seu sistema apreciativo.

Essa forma de conhecer apresentada pelo teórico acima é mais uma das possibilidades de aprendizagem do professor. Esse acaba por aprender de alguma forma, mesmo que não seja através de cursos especializados, pois aprende com o desenvolvimento das suas atividades e com os enfrentamentos e conflitos do cotidiano; são os saberes das experiências e das reflexões sobre a prática, pois não é possível aprender com a prática sem refletir sobre ela. É o que Freire (1998) denomina de prática docente espontânea ou quase espontânea, analisando que é um saber ingênuo, ao qual falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Portanto, os saberes experienciais e o conhecer-na-ação devem passar obrigatoriamente pelo crivo da epistemologia na perspectiva da formação.

5.2.1.2 Motivação docente em participar das formações realizadas pela SEC-BA

Parte dos professores não se sente motivada a participarem das formações promovidas pela SEC-BA através do CJA ou do IAT, sobretudo porque acreditam que as formações não lhes acrescentam nada. Um professor critica:

[...] foi feito um curso em 2013, mas esse eu não fiz, porque quando soube já tinha começado. (Professor M14)

Às vezes que a SEC passou por aqui não trouxe nenhuma novidade para o nosso trabalho, pelo contrário só faz cobranças e cobranças ou dão ideias completamente sem sentido para a nossa realidade, para a nossa prática. (Professor M12)

Esses profissionais são afetados por situações das mais diversas ordens e os estímulos externos – no caso, a oferta da SEC, que não consegue exercer o seu papel motivador por não saber conduzir o processo formativo e, muitas vezes, desviar a função da formação para mera cobrança ou, ainda, não demonstra conhecimento sobre a temática apresentada. Isso gera insatisfação do professor e, conseqüentemente, falta de participação naquele momento que deveria ser de crescimento profissional e intelectual.

5.3 OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE AS FORMAÇÕES OFERTADAS PELA SEC-BA

Os professores reconhecem que as atividades formativas são importantes para a melhoria da prática docente, acima de tudo, se atender às necessidades surgidas que podem possibilitar mudanças de ações. Eles nos dizem:

Acho que é necessário que possamos estudar um pouco sobre os nossos alunos e a sua história de vida antes de começarmos o trabalho na EJA, pois a faculdade não ensina nada da realidade. Ela vive no mundo ideal e quando chegamos aqui na sala de aula, a realidade é bem diferente. (Professor M13)

Como professor da EJA tenho buscado estudar um pouco a respeito, mas pouco se encontra sobre a EJA, palestras e oficinas não existem, pelo menos que chegue até a gente. (Professor M14)

Com um modo próprio, a maioria dos professores está sempre buscando aprimorar os seus conhecimentos, as suas competências para desenvolver suas atividades. Obviamente, nem sempre isso passa pelo caminho sistematizado e formal, mas pelo centro de interesse do professor em um determinado momento. O despertar por essa busca é intrínseca a atividade do cotidiano e, mais ainda, é intrínseca ao ser humano e, certamente, ao professor. Também, o olhar sobre a formação e aprimoramento de formas de ensinar na EJA para se fica evidente na fala de Delors (2004, p. 162) ao dizer que:

O mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como, aliás, todos os membros das outras profissões, devem começar a admitir que sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas ao longo de toda a vida. O equilíbrio entre competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitado.

Os professores salientaram também a necessidade dessas ações serem constantes e contínuas e realmente práticas de forma a contribuir com o cotidiano da sala de aula. Sabemos quão diversificado é o público da EJA, pois são alunos mais velhos e lutadores da própria sobrevivência. Para muitos professores, essa diversidade se torna também um dos maiores problemas da modalidade, pois não sabem lidar com essa diversidade e, por isso, solicitam cursos que forneçam aparato metodológico-didático para enfrentar os diferentes alunos. Queixam-se de que são alunos com diferenças de faixa etária, conseqüentemente diferentes interesses, assuntos e posturas, além de diferentes níveis de conhecimento.

Há uma grande discrepância de conhecimento dos meus alunos do Eixo I; alguns já sabem ler, outros nem reconhecem o alfabeto. (Professora M9)

Não sei se ensino o alfabeto e deixo os outros alfabetizados ou se sigo com o conteúdo. Cursos poderiam me ajudar. (Professora M13)

Os alunos têm conhecimentos muito diversos uns dos outros. (Professora M5)

Essas diferenças e tantas outras são enfrentamentos com os quais os professores precisam conviver e saber como trabalhar com elas. Arroyo (2007, p. 18) nos apresenta uma delas:

Não poderíamos deixar de tratar aqui sobre a questão da diversidade. O tema da diversidade é um tema posto na nossa sociedade com especial destaque em décadas recentes. Diversidade de gênero, de raça, de território, a diversidade. Diversidade que se converteu em diferenças e em desigualdades.

O reconhecimento da diversidade é um passo importante para o trabalho da escola. Ter consciência de que cada indivíduo tem suas particularidades que o tornam diferentes é um passo muito importante para a melhoria do contato com o outro. No caso: aluno e professor.

Os professores estão em constante conflito, viver educação na EJA é um campo extremamente árido e marcado por tensões. Faltam condições de trabalho e preparo tanto intelectual quanto emocional para trabalhar com a diversidade de alunos. Os professores estudam nos cursos de graduação para trabalharem com crianças, tanto que se fala em pedagogia e se desconsidera que existe a Andragogia que está voltada para o público adulto. Notamos que o campo da EJA traz muitas tensões e conflitos para todos. Para Gobbo (2012, p. 6):

[...] andragógica, que considera o conhecimento por seu valor instrumental em relação à resposta que pode oferecer às necessidades adaptativas do sujeito, aprender equivale a “colocar-se em uma posição” de dispor de instrumentos, sejam estes conhecimentos ou técnicas ou competências críticas, para descobrir soluções adequadas para as dificuldades encontradas na vida cotidiana, como na dimensão profissional. A disponibilidade do adulto em aprender apresenta-se, de fato, definitivamente orientada para a satisfação de específicas necessidades cognitivas, mas também existenciais.

Fala-se assim em educação permanente em se tratando de educação de adultos independente de ser uma modalidade determinada pela LDB 9.394/96 – documento referência da educação brasileira atual. Segundo Legrand e Deléon (1963 *apud* AROUCA, 1996, p. 67):

A Educação Permanente é um conceito que engloba a formação total do homem, segundo um processo que prosseguirá durante a vida. [...] implica em sistema complexo, coerente e integrado, fornecendo os meios convenientes à resposta para as aspirações de ordem educativa, cultural de cada indivíduo, e adequadas as suas faculdades.

Assim, a escolha de cursos de atualização em serviço é um ato de consciência e não é mais considerada uma escolha isolada. Essa consciência está atrelada aos próprios direitos subjetivos de aprender e buscar o conhecimento mesmo que em meio a jornadas de trabalho extenuantes. Para Tardif e Lessard (2007, p.113):

[...] professores se engajam a fundo num trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular, as noites, os fins de semana, sem falar das atividades de duração mais longa, como cursos de aperfeiçoamento, de

formação específica, atividades para escolares ou sindicais, das associações dos profissionais, dos clubes esportivos para jovens, etc.

Na amostra estudada, a participação dos professores em formações sobre a EJA chega a 28% do grupo, percentual não satisfatório dentro do universo de 100%. É uma frequência tímida principalmente por ser essa uma modalidade repleta por especificidades que precisam ser conhecidas e estudadas. Marin (2005, p. 6) ressalta que “A formação continuada consiste em propostas que visem à qualificação, à capacitação docente para uma melhoria de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua”. Sobre participar de formações, temos o depoimento de três professores:

Não participo mais das reciclagens da SEC/BA. Já tenho meus 50% no salário. Para que participar de cursos. Sei que eles são importantes, mas tenho uma vida muito cansativa, trabalho 3 turnos e preciso preparar aulas, corrigir provas. Não quero estudar mais [...]. (Professor M11)

Eu tomei um curso o ano inteiro e não sei como é o nome [...] foi em 2013 [...]. (Professor M6)

Tem uns 2 anos que fizemos um curso de Tecnologias Educacionais muito bom, pena que não deu para ler todo aquele material. Você sabe que ou a gente dar aula ou a gente estuda. Na verdade, fiz o curso porque senão não receberia o aumento do governo que ele dividiu de 3 vezes. (Professora M7)

As falas acima se referem a um curso aperfeiçoamento em Tecnologia Educacional ministrado pela UNEB em 2013 e que estava vinculado a um percentual de aumento salarial. Pelas respostas dadas na entrevista semiestruturada, notamos que o percentual de professores que participou de formação em EJA ao longo da sua profissão é relativamente menor do que àqueles que não participaram de nenhuma formação. Sabemos que o tópico Tecnologias na EJA, na realidade, foi desenvolvido por professores no curso de Tecnologia Educacional. Importante colocação faz Diniz-Pereira (2010, p.2) sobre os cursos:

Os professores passam a colecionar certificados – mesmo que para isso se preocupem mais em assinar as listas de presença do que em participar efetivamente desses instantes de formação – que podem significar um pequeno aumento percentual em seus já baixíssimos salários, mas que, geralmente, não trazem muitos ganhos para a melhoria de sua prática de ensino na sala de aula.

Nesse sentido, foi encontrado um professor que está preocupado com a acumulação de títulos que lhe propiciem um percentual de aumento salarial, como expôs Diniz-Pereira. Sobre o mesmo curso, outro professor afirma:

Eu cresci muito enquanto profissional e como pessoa com aquele curso. Pena que foi vinculado a questões salariais, foi como um castigo por causa da greve. Curso riquíssimo. (Professor M3)

Na análise dessa categoria, notamos a descrença da maioria dos professores na SEC-BA no que se refere à temática em questão e em relação ao próprio órgão enquanto função

hierarquizadora e tutelar. Os depoimentos abaixo são surpreendentes e conduzem a uma reflexão sobre a consciência do professor das suas limitações e falta de apoio e formação específica tanto no que concerne a disciplina como na EJA.

[...] não sou formada em arte e eu dou artes [...] eu fui em busca de como trabalhar determinadas coisas dentro de arte e eu não consegui né [...] São as formações da SEC [...]. (Professora M9)

Acho que aquele pessoal da SEC acha que nós sabemos nada. Eles ficam por lá e nós aqui em sala de aula suportando tudo [...]. (Professor M7)

Não faço nenhum curso da SEC-BA. Fiz um somente de tecnologias há um tempo atrás. Foi muito bom, mas pouco prático pra nós da EJA. (Professor M3)

Os professores encontram dificuldades que poderiam ser dirimidas com encontros formativos se houvesse um programa de formação que atendesse às demandas. Essas dificuldades envolvem desde o enfrentamento das diferenças até a escolha de recursos metodológicos para as aulas. Consequentemente, se há pouca participação, maiores serão as dificuldades que os professores poderão encontrar no seu cotidiano profissional; o aprendizado dos alunos pode ficar comprometido.

Tânia Moura (2009) assegura que sem os estudos fundamentais sobre as especificidades da EJA, a prática docente fica, muitas vezes, distante da realidade dos alunos e não alcança ao objetivo primeiro das aulas. O professor, sem o devido conhecimento, acaba usando a velha história do que “dá certo” nas aulas com os adultos. Na realidade, como não sabe como fazer, o professor vai tentando as mais diversas formas para alcançar o objetivo e muitas vezes se frustra. Moura (2009, p. 46) avalia:

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

De acordo com a consciência da necessidade de estudos, alguns professores informaram que gostariam de temas/assuntos que mostrem a forma de trabalhar os conteúdos com os alunos. Elencamos também os pontos positivos e negativos de acordo com o ponto de vista do professor e montamos o seguinte quadro.

Quadro 5 – Percepção dos docentes sobre as formações em serviço.

Pontos positivos	Pontos negativos
Nenhum	Falta de objetividade
Possibilidade de melhoria das atividades	Falta de material apropriado
Participação em uma formação	Falta de conhecimento dos mediadores
Interação entre o grupo de professores – troca	Conteúdo fraco, pouco explorado
Novas ideias	

FONTE: Pesquisador, 2017.

Existem professores que percebem os pontos positivos e outros pontos negativos na formação ofertada pela SEC-BA. Alguns deles acusam tal instituição de não procurar dialogar com o segmento a ponto de discutirem sobre qual tipo de formação é desejada e qual a temática que lhes interessa, por exemplo, um dos professores falou:

Acho que aquele pessoal da SEC acha que nós não sabemos nada. Eles ficam por lá e nós aqui [...] em sala de aula suportando tudo. (Professor M1).

Não existe, segundo a fala de vários entrevistados, uma preocupação com a pessoa do professor nem com sua historicidade nem com o seu estar no mundo, muito menos com as suas opiniões e demandas. Sobre essa falta de atenção às demandas docentes. Nóvoa (1992, p. 12-16) afirma:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. [...]. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos "científicos". A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma praxis reflexiva.

Notamos que houve um movimento por parte das Secretarias de Educação para fazer a formação continuada de professores de todas as modalidades, entretanto, o fato de ser apenas uma ação cumpridora de um dispositivo legal no âmbito nacional nem sempre leva a construção de um planejamento possível de acontecer e que considere as variantes no processo de aprendizagem do professor. Nesse sentido, o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2003) afirma que “Uma política nacional de valorização, formação inicial e continuada dos profissionais da educação precisa ser implantada urgentemente”. Podemos dizer que, para atender às normativas, muitas vezes, surgem ações formativas baseadas nas teorias que estão em vigência em determinado momento e que prometem resolver os problemas da educação a partir da formação docente. Na maioria das vezes, essas ações são fruto de uma real preocupação com o conhecimento dos professores, já que atender as demandas legais se tornou a preocupação maior de muitas

secretarias de educação. Nessa perspectiva, as ações formativas não atingem o seu objetivo e gera insatisfação e descaso.

Há professores que possuem consciência do auxílio dado pelas formações ao cotidiano pedagógico, mas, como não as têm, acabam por se adaptara essa realidade e tentam, por meios do improviso e, certamente, construindo conhecimentos não sistematizados, minimizar as dificuldades encontradas junto a essas turmas. O professor, entretanto, deve ter o compromisso de contribuir com a própria formação e com a transformação da sociedade. Essa consciência dos professores se destaca também quando esses apresentam os temas que gostariam de estudar.

Nóvoa (1992), há mais de duas décadas, já trazia há muito tempo essa preocupação com a formação do professor, suas demandas e também com a valorização dos seus saberes. Em pleno século XXI, existe, ainda por parte dos organismos governamentais ligados ao setor educacional, um descaso à historicidade e à demanda dos sujeitos diretamente interessados em formação. Durante a entrevista, professores comentaram:

Gosto muito do meu trabalho com a EJA, mas noto que o pessoal da SEC e os mediadores que aparecem nas formações desconhecem a essência da EJA [...].
(Professor M6)

Os palestrantes não conhecem nem a estrutura nem o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos e muito menos como funciona o CEA. (Professor M3)

Não fiz nenhuma capacitação em EJA, um ou outro colega que já fez, chegou aqui falando que tudo é muita teoria e pouca aplicação e que parece que eles querem ensinar professor a dar aula. (Professor M4)

Eles não sabem nada da nossa realidade. Alunos que mal sabem ler e fazer contas.
(Professor M2)

Esses profissionais demonstraram claramente a insatisfação em relação às formações realizadas pela SEC-BA e, ao mesmo tempo, como se sentem diante da realidade em que trabalham. Um dos motivos de não participação do professor é o despreparo dos mediadores e conteúdos irrelevantes. Sabemos que existem outros motivos, como a jornada de trabalho extensa; alguns trabalham os 3 turnos e não se sentem em condições de participar de cursos; outros não tem nenhum interesse em aprender. Existem aqueles que até participam, mas fazem críticas enfáticas. Para Kleiman (2001, p. 223), “Qualquer formação que ignore a experiência e a realidade profissional do professor torna-se completamente obsoleta. Isso acontece com formações em que se desqualifica os saberes dos professores”.

Segundo os professores, os mediadores e representantes da SEC-BA demonstraram desconhecer a essência da estrutura e organização da EJA. Esse fato é preocupante, afinal, aquele que assume o papel de formador, de professor e de orientador deve ter domínio do

assunto a ser discutido, devendo, portanto, ter habilidades e competências para discorrer sobre o assunto ao qual se propõe. Essa é imposição racional sobre o papel ocupado na formação pelo mediador, e o professor é crítico, empoderado da sua prática que lhe autoriza a avaliar quem deveria, no mínimo, ter o mesmo nível de conhecimento do professor. Diante disso, é notório perceber o descrédito depositado sobre os formadores e o órgão central. Afinal, surge sempre a ideia de que o/a palestrante é alguém com conhecimento superior e com habilidades e destrezas desconhecidas. Nesse sentido, o professor que quer aprender se coloca como aluno e se abre ao aprendizado, mas não como um ser passivo e desconhecedor e despreparado.

Dentro desse olhar dos professores sobre o processo formativo, chama atenção a finalidade da formação, pois alguns dizem que a formação é importante para o crescimento pessoal e profissional, mas outros desprezam o processo de formação como aquisição e construção de conhecimento e a percebem apenas como forma de melhoria do salário. Assim, desabafaram dois professores:

Vou lhe ser sincero. Sou formado, ganho meu salário, faço o meu trabalho dentro dos recursos que temos aqui. Não faço nenhum curso da Sec. Fiz um somente sobre tecnologias há um tempo atrás. Foi muito bom, mas pouco prático para nós da EJA. (Professor M6)

Aqui passamos por algumas formações, em 2013 teve aqui um grupo da DIREC que fez encontros conosco. É um momento de aprendizado, entretanto não chega a ser uma formação. Não recebemos nem certificado nem atestado de comparecimento. Sabe como é: qualquer coisa serve para colocar no currículo e dar entrada na SEC. (Professor M2)

Essas são algumas falas que mostram a utilidade de um curso para o professor, entretanto, para outros, é crescimento pessoal e profissional. A formação continuada tem alcances muito maiores do que apenas a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos. Ao estudar, ao buscar o desenvolvimento de novos saberes, os professores estão transformando sua vida e a vida da sociedade; estão investindo também na sua profissionalidade. Chakur (2000 *apud* ROSSI; HUNGER, 2012, p. 329) colocam que:

[...] a razão mais comumente utilizada para justificar a necessidade da formação continuada apoia-se nos benefícios da atualização dos conteúdos básicos para uma melhor correspondência com as condições escolares, suprimindo, ao mesmo tempo, as deficiências da formação inicial. Mas, concorda-se com a autora ao explicar que a formação continuada é justificada por uma razão muito mais profunda que se relaciona com a “própria natureza da prática docente que, enquanto um fazer histórico, não se mostra pronto e acabado, pois se encontra sempre vinculado a um saber”.

O autor acima nos revela que a formação dos professores da EJA, mesmo que continuada, exige muito mais do que atender às demandas legais, mas exige que as secretarias e os setores responsáveis pela educação estudem, pesquisem sobre o público docente para

assim poder planejar e instituir um programa de formação. Não se pode ensinar de maneira aleatória àquele que também ensina.

5.4 A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA SEC-BA

A CJA é o setor responsável pela EJA no estado da Bahia através da SEC-BA e dentre suas atribuições está a formação de professores e fornecer orientações sobre todo o trabalho que envolve a educação de jovens, adultos e idosos em quaisquer âmbitos. Não se tem conhecimento do momento em que surgiu essa coordenação, apenas é sabido que, anteriormente, já foi chamada de Gerência de Educação Básica de Jovens e Adultos - GEBAD e a modalidade era chamada de Aceleração.

Pelos depoimentos dos professores fica evidenciado a não existência de um programa de formação docente em EJA, visto que as ações que ocorrem são descontínuas, desorganizadas, sem um foco e sem conhecimento especializado na modalidade em estudo. Um professor tristemente nos diz:

Noto que o pessoal da SEC e os mediadores que aparecem nas formações desconhecem a essência da EJA; não conhecem nem a estrutura nem o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos e muito menos como funciona o CEA. (Professor M11)

Sobre o assunto citado pelo professor acima, Ribeiro (1997, p. 12) afirma:

O importante é que as atividades de formação contínua e os agentes que as promovem não percam de vista o diferente posicionamento, quanto às finalidades e às motivações da formação em serviço, intimamente dependentes do tipo e contexto onde surgem ou, em última análise, do sentido que lhes imprime.

Ribeiro (1997) fala da responsabilidade dos executores das políticas. Muitos depoimentos apresentados neste capítulo demonstram como esses agentes não têm atendido minimamente aos anseios dos protagonistas das formações.

Apesar de reconhecer que a formação é de vital importância para o desenvolvimento adequado do processo de ensino e de aprendizagem, a CJA nos informa que não há um programa de formação docente em EJA. As ações formativas ocorrem de acordo com as possibilidades da coordenação – seja em relação aos recursos humanos e financeiros. Mesmo sem condições satisfatórias de promover formações para os professores da EJA, essa coordenação afirma:

A gente tinha intenção de fazer um coletivo de educadores da EJA (...) a gente não consegue ter uma formação. Primeiro, não existe um educador de EJA, existe um professor da rede que dá aula na EJA. Ele fez o concurso, é REDA ou PST ou IEL para a educação básica e vai parar na EJA, entendeu? Além do mais, existe uma grande rotatividade/mobilidade de professores.

Em relação à constituição de professores da EJA, Arroyo (2006, p. 19) sinaliza que ela sempre se deu “[...] um pouco pelas bordas, nas fronteiras onde a EJA acontecia”. Pelo que entendemos, não há professores da EJA enquanto coletivo, há professores que estão dando aulas em turmas da EJA. O que ocorre por tempo indeterminado. Ainda, segundo esse autor, a fragilidade histórica das políticas públicas tem impedido que a própria modalidade não seja definida com o que “[...] fez com que não se tentasse também conformar a formação do educador num marco definido” (p. 14).

Essa fragilidade é colocada de maneira enfática por Nóvoa (2002, p. 22):

Os professores nunca viram o seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre considerar que lhes basta dominarem bem a matéria que ensinam e possuem um certo jeito para comunicar e lidar com os alunos. O resto é dispensável. Tais posições conduzem inevitavelmente, ao desprestígio da profissão, cujo saber não têm qualquer “valor de troca” no mercado acadêmico e universitário.

Nóvoa (2002) sinaliza como o silenciamento dos responsáveis pela educação gera o desprestígio, desinteresse e, conseqüentemente, o não reconhecimento do docente enquanto professor da EJA. Ele é considerado apenas o professor da educação básica, portanto, deve atender as necessidades administrativas do órgão central – SEC-BA – e não a demanda da educação.

A CJA é responsável pela formação de educadores, gestores e coordenadores pedagógicos e tem consciência de que não consegue cuidar das exigências de nenhum desses segmentos devido ao quantitativo insuficiente de funcionários no setor; há apenas oito funcionários. A profissional do CJA explicou que muitas são as dificuldades no momento de se planejar formações para professores da EJA. Mas, a urgência em se desenvolver ações formativas leva à falta de linearidade do planejamento. Assim, Soares (2006, p. 11-12) analisa:

A formação continuada não pode ser esporádica ou descontínua, precisa ser permanente e sistemática, pois requer tempo de amadurecimento e de sedimentação para que venha a incidir não apenas sobre os conhecimentos e competências, mas também sobre os valores e as atitudes do educador.

Mesmo dentro dessa urgência, as ações são pontuais e não sequenciam uma temática ou uma abordagem. Os modelos formativos usados acabam por se distanciar da realidade da sala de aula dos professores. Imbernóm (2009, p. 47) afirma que esses modelos devem ser descartados, pois “[...] primam os aspectos quantitativos sobre os qualitativos e possuem um marcado caráter individualista de origem de modelos transmissivos de caráter tecnocrático, mercantilista e meritocrático [...]”.

Todavia, infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” – ou de pós-graduação lato sensu em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes.

Tendo por base a citação de Imbernón (2009) e os depoimentos dos professores, acreditamos na urgência em se rever os padrões e as variantes que envolvem a formação de docentes que ou pretendem ou já ensinam na EJA para que se possa, de fato, ter uma qualidade, minimamente, possível para os jovens, adultos e idosos que buscam um encantamento na escola.

A CJA demonstrou plena consciência da necessidade de formação dos profissionais envolvidos com a modalidade de ensino e vê urgência nisso. Mas, não apresenta número de colaboradores que consigam atender a toda a demanda – são apenas 8 pessoas para atender a todas as escolas estaduais de todo o estado, de modo que são 837 escolas no que se refere a toda a parte da EJA. Especificamente, essa coordenação atua frente às políticas relacionadas a EJA e na resolução/redução dos problemas que decorrem da dificuldade de aprendizagem. Para a CJA:

A formação do educador de jovens e adultos deve assumir um lugar de destaque nas discussões sobre a problemática educacional baiana, por estar essencialmente ligada às questões estruturais da vida social desses coletivos populares, principais destinatários da EJA.

Existe um empenho por parte da sociedade e, principalmente, daqueles que tem comprometimento ideológico com uma educação de qualidade. Encontram-se pessoas assim, nas secretarias de educação. Porém, grande responsabilidade e compromisso devem ter aqueles que estão à frente das políticas públicas – necessariamente da gestão educacional. Lück (2011, p. 25) corrobora afirmando que:

[...] a gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados.

Outro aspecto que chama a atenção é o fato da SEC-BA não possuir o registro do quantitativo de professores que trabalham na EJA em todo o estado pelo fato de se ter professores da educação básica e não apenas professores da EJA. Conseqüentemente, não há registros do nível de formação acadêmica dos professores que lecionam na modalidade.

O anuário estatístico da educação na Bahia do ano de 2009 informa que eram “[...] 10.104 professores relacionados a EJA no ano de 2008” (BAHIA, 2009, p. 367), sendo que os

anúários mais atuais não apresentam esse registro. Percebemos que a CJA entende que a formação é fundamental para o desenvolvimento das aulas, para a melhoria do ensino e da aprendizagem, conforme salienta uma das colaboradoras da CJA:

A formação é fundamental, você só dá o que você tem, [...]. O povo pensa que o professor ter uma formação específica em EJA antes de entrar nas salas para dar aula é um luxo. Há uma grande irresponsabilidade institucional quando não se prepara o professor para entrar nas turmas de EJA.

Existe a necessidade de se ter um programa de pessoal relacionado aos professores dentro da SEC-BA para que se possa organizar a formação dos professores da EJA. Todos os professores que adentram a SEC-BA são considerados professores de educação básica e são lotados nas diversas turmas da educação básica independentemente de sua afinidade com essa ou aquela modalidade. A partir da LDB 9.394/96, a educação básica é o primeiro nível da educação brasileira e compreende três etapas: ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio. Dentro dessas etapas há as modalidades; a EJA é uma das modalidades. Por conta dessa divisão, surge um grave problema a ser resolvido: nem todos os professores gostariam de ensinar a alunos que estão muito distantes em termos de conhecimento e de experiências dos padrões imaginados, sobretudo no que se refere ao nível de aprendizado.

Vale ressaltar que independente do momento em que tenha sido feita a formação, esta é imprescindível à atuação do professor e não deve estar presa a questões menores para a educação do país. Segundo Charlot (2002, p. 108):

A formação constitui um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas [...] prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional numa perspectiva de formação permanente.

Essa afirmação de Charlot nos leva a reflexão de que a formação do professor deve anteceder o exercício das atividades pedagógicas, ou seja, ela não deve ser obrigatoriamente em serviço. Assim, é necessário se pensar que essa modalidade normalmente não é estudada na formação inicial do profissional – cursos de licenciatura – e, portanto, o professor precisa de conhecimentos basilares sobre essa modalidade – essa é uma formação continuada e que prepara o professor para ingressar nas turmas. Posteriormente a isso, deveria surgir a formação continuada e em serviço que oportunizaria estudos a partir da prática do professor em turmas de EJA.

Sabemos que os governos municipal e estadual são responsáveis pelos cursos de formação dos docentes da rede pública, seja ela feita com a retirada do professor da escola, seja ela dentro das escolas. A LDB 9.394/96, em seu artigo 62, afirma que “Os institutos

superiores criarão programas de educação continuada dos professores da educação básica”. Isso inclui a EJA que, afinal, faz parte da educação básica. Assim, explica uma das colaboradoras da CJA:

A questão da formação de professor e um nó de marinheiro, então você não pode dizer que é uma questão de qualidade sem isso. Eles saem da universidade muito verdes em relação a essas modalidades [...]. Fazem um concurso ou vão através de Reda ou de PST ou de IEL para a educação básica, mas para trabalhar com crianças e adolescentes.

Apesar de haver o Instituto Anísio Teixeira-IAT – instituto criado com a finalidade de desenvolver e ofertar ações formativas –, é a CJA que realiza as formações dos professores da EJA vinculados a SEC-BA. Entretanto, no que se refere à EJA, esse instituto apenas cede o espaço, quando possível, para a formação de professores da EJA.

5.4.1 Programa de formação para docentes da EJA

A Coordenação de Jovens e Adultos, apesar de reconhecer a importância da formação docente, afirma que, mesmo sendo necessária a existência de um programa de formação, esse nunca existiu no estado da Bahia. Informa a equipe da CJA:

Não existe um programa de formação de professores da EJA. Ninguém dá conta de formar um coletivo que era uma das estratégias de implantação da proposta pedagógica /da política também então não dá conta disso.

O Programa aqui é tomado como uma série de ações organizadas com o objetivo de aprimorar os conhecimentos dos professores sobre uma determinada modalidade de ensino e que se encontra dentro de uma política pública educacional.

Assim, um programa de formação docente da EJA deveria estar voltado para a preparação do professor para adentrar as turmas bem como aprimorar as competências a partir da efetiva prática docente. Um programa de formação deve ser visto como algo de extrema importância, pois serve para elevar o nível de qualidade do ensino e da aprendizagem, criando condições de estudo dos profissionais. Segundo Soares e Simões (2005, p. 35), isso se dá porque:

O campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na ideia de que “qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos”, há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho.

A não existência de um programa de formação faz com que a participação do professor-aluno seja esporádica e descomprometida e não haja uma organização adequada a

essa problemática tão densa no campo da EJA. Isso acaba por interferir no aprendizado do professor e, conseqüentemente, em sua prática. Assim, é fundamental que haja um programa, para tentar minimizar as deficiências de conhecimentos dos profissionais, visto que o objetivo é melhorar a atuação do educador. A Política de EJA da Rede Estadual da Bahia (2009, p.16) no capítulo 3º dispõe:

Os coletivos de educadores (as) da EJA serão formados a partir de uma seleção interna. Para tanto, esses devem optar por participar do coletivo e assumir algumas construções necessárias ao fazer na EJA. Em princípio, podemos anunciar um conjunto de características que são necessárias à construção do perfil do educador de EJA, quais sejam [...]. Com base no perfil esperado é que a SEC deve investir na Formação em Serviço dos profissionais que farão carreira no magistério enquanto educadores (as) de jovens e adultos. [...] O processo de formação inicial e continuada dos educadores da Educação de Jovens e Adultos deve ser construído no contexto da nova Política de EJA assumida pelo Estado.

Nem mesmo o documento que orienta a EJA no estado da Bahia desde 2009 – Política de EJA da Rede Estadual da Bahia – não fala em programa ou mesmo um projeto de formação de professores. O documento traz a orientação sobre a formação, inclusive em serviço, mas não especifica como deve ocorrer. Demonstra compromisso, legitima a necessidade de ações, mas deixa a cargo dos seus executores a organização das ações. Não se fala em um programa, portanto se deixa em aberto a forma como as formações serão realizadas. Na Resolução/FNDE/CD/nº48 de 28 de novembro de 2008 – Anexo I, encontra-se:

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) estimula a articulação entre as modalidades, níveis e etapas da educação mediante a organização de uma Rede de Formação de Professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos considerando as especificidades das populações do campo, indígena, carcerária, quilombola, juventude e pessoas com deficiência, e que tem por objetivo contribuir para a melhoria da formação continuada dos professores da Educação Básica em exercício nos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação, bem como, com a qualidade da educação básica.

Esse documento orienta a forma de elaborar projetos que visam à oferta de cursos de formação continuada na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no formato de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização. No Art. 3º § 1º o documento orienta:

Art. 3º As propostas de projetos deverão abranger a elaboração, execução e acompanhamento de cursos de formação continuada presencial, podendo ser: [...]. §1º. As instituições que optarem por apresentar propostas que incluam somente cursos de extensão deverão prever a elaboração, execução e acompanhamento de no mínimo 4 (quatro) cursos nesta modalidade.

Não foi possível encontrar registro a CJA, do envio ou não de proposta que atenda a essa normativa. Acreditamos que as propostas apresentadas nesse documento pudessem gerar

mudanças significativas tanto na vida profissional como pessoal dos professores. Canário (2006, p. 74) sugere:

[...] é esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham.

Canário (2006) destaca que é importante que as mudanças na qualidade de ensino não dependam apenas dos professores, os demais sujeitos envolvidos no processo, precisam contribuir efetivamente para o alcance desse resultado.

5.4.2 O planejamento e a organização das formações

Esse indicador é importante porque é um dos passos mais importantes da organização do trabalho docente, e, com ele, delineiam-se as atividades a serem realizadas com os objetivos a serem alcançados. A CJA disponibiliza orientações a toda a Rede Estadual em relação à EJA, mas não possui um planejamento para as formações. Para FALSARELLA (2013, p. 5), “A formação continuada, desenvolvida no âmbito escolar ou fora dele, demanda a elaboração criteriosa de um plano da formação por parte da equipe responsável, com uma série de cuidados que são indispensáveis a uma boa repercussão na prática docente [...]”.

Assim, vários fatores são determinantes para o sucesso da formação, dentre eles, podem-se citar a escuta dos professores; o levantamento do referencial teórico, uma pauta centrada nos anseios dos professores. Esses e outros fatores não citados aqui são de extrema importância no momento do planejamento e organização das formações.

Além do mais, reconhecer as necessidades de estudos dos professores é uma das etapas mais significativas do processo de organização das ações formativas, pois é necessário se ter consciência de que o professor, assim como o educando adulto ou idoso não é um ser sem bagagens, sem conhecimento, sem necessidades. Sobre as demandas de assuntos, a CJA, mesmo sem um cronograma, informa: “A coordenação anualmente faz um levantamento de demandas de formação, observando especificidades das ofertas e prioriza a sua realização, segundo a disponibilidade de recursos”.

Não há uma pesquisa sistematizada com foco nos temas de interesse e de necessidade dos professores. Ressaltamos que esse levantamento é realizado a partir das falas dos professores em atividades diversas ou apenas nas chamadas conversas informais com gestores. Segundo Gatti (2010, p. 1375)

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados

como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Nesse sentido, Gatti (2010) mostra a importância desses encontros ora planejados ora casuais e que agregam os mais diversos conhecimentos aos professores e, portanto, devem ser considerados formativos.

Fica claro que os temas apresentados, na maioria das vezes, não atendem ao centro de interesse do professor, já que a CJA não tem condições de fazer uma escuta dos professores das 837 escolas estaduais que possuem a EJA no estado da Bahia. Das escutas feitas, a CJA identificou que os temas Acompanhamento do percurso de aprendizagem do aluno e a Legislação específica em EJA são os temas mais solicitados pelo docente com a finalidade de esclarecimento. Além do mais, não existe organização, planejamento, parece existir boa vontade dentro da falta de uma política de formação de professores na CJA. Vaillant (2007 *apud* GATTI, 2009, p. 223) afirma que:

Não há receitas, mas os ingredientes fundamentais estão dados: atenção ao contexto social e cultural do professor, condições de trabalho, valorização profissional e gestão com acento na participação democrática e nas responsabilidades das equipes dirigentes da administração central e intermediária, aos quais se poderia acrescentar o fator de políticas integradas e sustentáveis.

Concordamos com a perspectiva de Vaillant: é fundamental que a educação como um todo passe por um processo real de democratização e que as vozes dos professores sejam ouvidas para podermos mudar o quadro da nossa educação, principalmente no que se refere à EJA.

5.4.3 Sobre os professores formadores

No âmbito da CJA, os professores formadores dos professores da EJA são chamados de mediadores. Esses são profissionais preparados sobre os diversos assuntos de interesse educacional e têm o hábito de mediar formações para professores. Normalmente, esses mediadores são professores da Rede Estadual ou professores da UNEB ou ainda são profissionais indicados pelo Centro de Formação de Professores do Instituto Anísio Teixeira – IAT – que tem um sistema de cadastramento de profissionais. Esses são escolhidos segundo o perfil exigido pela proposta de formação, mas isso não garante a adequação das formações ou uma formação desejada pelos professores. Gatti (2009, p. 229-230), ao falar sobre a expectativa dos professores, registra:

A expectativa é que os professores responsáveis pela formação sejam portadores de alto nível de conhecimento e experiência adquiridos em atividades de investigação,

no exercício da docência em nível superior, na sua participação em processos de formulação, desenvolvimento e avaliação de programas de formação de professores. Em suma, a preparação dos formadores de professores deve ser uma decorrência de seu investimento e compromisso com a formação inicial e continuada de professores.

Como colocado por Gatti, os professores criam expectativas sobre o que vão aprender e se o possível aprendizado poderá ser aplicado em suas aulas, mas nem sempre as suas expectativas são atendidas. O professor quer saber mais do que já sabe, deseja ampliar os seus conhecimentos. Sobre isso, Geraldi (1991, p. 87) analisa que “O mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por saber um saber produzido que ele transmite”. Um professor fala:

Os palestrantes que aparecem nas formações desconhecem a essência da EJA; não conhecem nem a estrutura nem o funcionamento da EJA e muito menos como funciona o CEA. (Professor M10)

Salientamos aqui que o professor não pode ser visto como qualquer aluno; ele apresenta diferenciais, principalmente por também ser mediador de conhecimento. É necessário que se conheça como o professor aprende, como interage. Ele é um adulto cuja profissão requer conhecimentos diversos, principalmente, sobre o outro ser humano. Para Tardif (2014, p. 234), “O trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor”. Nesse sentido, notamos que os organizadores das formações não consideram exatamente aquilo que Tardif traz em relação ao conhecimento dos professores.

O desenvolvimento profissional é uma prática e as falas dos professores revelam que eles têm consciência da necessidade de estudar, discutir com seus pares; além de revelar também que os mediadores devem estar mais preparados. Mediadores despreparados, formações descontinuadas, vazias. É o desinteresse do Estado em cuidar do conhecimento daqueles que estão em contato direto com o aluno. Assim como os alunos da EJA são excluídos, seus professores também são. Sobre desenvolvimento profissional, Almeida (1999, p. 45-46) afirma:

A ideia de desenvolvimento profissional permite redimensionar a prática profissional do professor, colocando-a como resultante da combinação entre o ensino realizado pelo professor e sua formação contínua, permeada pelas condições concretas que determinam a ambos. Também pressupõe a articulação dos professores com as condições necessárias ao seu desempenho e à sua formação e a quebra do isolamento profissional que impede a transmissão de conhecimentos entre os professores. Entendida dessa forma, a prática profissional implica então numa atuação coletiva dos professores sobre suas condições de trabalho, incitando-os a se colocarem em outro patamar de compromisso com o coletivo profissional e com a escola.

Na perspectiva de Almeida (1999), a profissionalidade docente tem dimensões múltiplas e pode reverberar na práxis pedagógica a partir de articulações que possam ser feitas, sendo, na realidade, um trabalho em rede. O professor passa a ter a oportunidade de estar em contato com seus pares e refletir sobre a sua prática e sobre toda a estrutura e funcionamento da EJA.

5.4.4 Dificuldades enfrentadas para realizar as formações

As dificuldades enfrentadas são muitas e impossibilitam, em alguns momentos, a realização das ações. Dentre elas, destacamos a falta de verbas e a falta de pessoal. Segundo a CJA:

O corpo de educadores da EJA, se é que existe, essa modalidade de professor [...]. Além da rotatividade de professor, nós não temos pernas para dar formação a todos os professores da Rede, somos apenas 8 profissionais no setor. Ou se toma uma providencia ou se está brincando de fazer formação por mais esforço que a gente faça.

Durante as formações, os professores nem sempre são dispensados para se ausentarem ou nunca há que os substitua, deixando os alunos sem aula. Por isso, às vezes, alguns professores não vão para os alunos não ficarem sem aulas. Eles priorizam a aula do aluno e não sua formação.

Outra questão que passa pela formação é a existência de recursos financeiros que nem sempre são suficientes para promover uma ação formativa. Na realidade, a formação docente deve ser prioridade. Freire (2001, p. 219-220) afirma:

Se a educação é realmente uma prioridade, então é preciso conseguir o dinheiro para que os professores, em sua casa ou na escola, tenham horas para estudar dentro da jornada de trabalho. Os cursos de formação permanente devem ser pagos. A compreensão que o poder público tem do trabalho do magistério deve incluir as horas nas quais o professorado está se preparando para ser melhor professor.

Esse posicionamento de Freire sobre a falta de recurso evidencia que as questões financeiras sempre foram impeditivos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, evidenciando que não é apenas a formação que falta para o professor, mas uma vida com condições adequadas para estudar, se dedicar à educação. E continua: “Escola pública e popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se. Com salários em distância nunca mais astronáutica, como hoje, frente aos de presidentes e diretores estatais” (ibdem).

Outra dificuldade é a falta de recursos humanos e financeiros suficientes para se realizar um trabalho avaliativo sobre o processo. Sabemos que, após a realização da formação,

não existe um processo avaliativo sobre os resultados alcançados junto aos professores nem um acompanhamento para saber se a formação proporcionou algum tipo de mudança no cotidiano do professor e/ou da escola ou não.

Podemos concluir que, apesar de boa vontade do grupo da CJA, as dificuldades são muitas e a equipe não consegue atender as reais demandas de formação tão relevantes ao exercício da docência e propulsoras de uma melhor qualidade de ensino e de aprendizagem dos alunos. Há necessidade de se fazer um acompanhamento após os cursos para fazer os devidos ajustes, modificações e para saber se realmente alcançou o objetivo esperado se teve o apoio pedagógico fundamental para continuar orientando o professor. Entretanto, isso não é feito pela CJA nem pelo IAT. A ausência de uma avaliação das ações formativas e a falta do acompanhamento aos professores não possibilita que a CJA construa um parâmetro das ações para assim poder melhorar o trabalho que realiza junto aos professores.

5.5 FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DO CEA

A gestão escolar – pedagógica e administrativa – tem uma grande responsabilidade na formação dos seus profissionais. Sabe-se que os gestores devem proporcionar que os espaços de formação seja nas ACs, oportunizando a presença de mediadores dentro da Unidade Escolar, seja buscando a oferta de cursos fora da instituição. O gestor pode incentivar os professores a realização de formações que melhorem a qualidade do processo de aprendizagem tanto dos alunos como a dos próprios professores. Para Dorneles (2001, p. 22):

A escola tem, entre as suas funções, a de oferecer uma ambiência para a administração das diferenças, que é de grande responsabilidade do gestor escolar, criando e oportunizando os momentos e encontros de formação para se elaborar uma consciência social, refletir as diferenças e oportunizar formações em serviço.

Normalmente, acredita-se que é de grande responsabilidade do coordenador pedagógico o incentivo à formação docente dentro da unidade escolar – formação em serviço. Entretanto, é sabido que as coordenações se atém ao trabalho burocrático com informes e cobranças, não disponibilizando momentos de formação nas chamadas ACs – Atividades Complementares.

No CEA, há 2 coordenadoras pedagógicas, ambas com mais de 08 anos de atuação na unidade e ambas são formadas em Pedagogia já haviam trabalhado com a EJA anteriormente ao CEA. Informaram que já participaram de reuniões esporádicas no IAT e que uma vez esteve na escola um grupo da SEC para falar para os professores. Uma delas falou:

Capacitar é importante para que a gente tenha a mente aberta pra perceber o diferencial de cada um.

A outra disse:

A formação é primordial para todos que estão envolvidos com educação. Não importa se coordenador, professor, funcionário. Todos precisam estar envolvidos, principalmente quando se fala de EJA.

A formação se torna um importante constitutivo do exercício da profissão enquanto atividade remunerada. Atualmente autores como Tardif (2002), Nóvoa (1992), Christov (2009), dentre outros fazem referência à possibilidade de aprendizagem em diversos espaços. Bruno; Christov (2009, p. 60) afirmam que “A conquista de um clima de confiança para discussão de acertos e erros deve ser enriquecida com a possibilidade de registro dos saberes elaborados por diferentes grupos de educadores, em diferentes espaços educacionais”. E dialogando com essa perspectiva, Canário (1998, p. 28) discute que “[...] a escola é o lugar que mais colabora para aprendizagem do professor, pois ela constitui o espaço real de construção da sua identidade profissional”.

Nesse sentido, as escolas têm momentos que se constituem em espaços apropriados à aprendizagem do professor. No CEA, as atividades Complementares são organizadas para acontecerem quinzenalmente no diurno; já o noturno faz o seu próprio calendário de ACS de acordo com as demandas. Essa diferença acontece porque, mesmo sendo uma mesma escola, há diferenças entre o público do diurno e do noturno. No primeiro, há mais donas de casa, jovens desempregados e idosos. Já à noite, o público é mais composto por trabalhadores.

As coordenadoras consideram que tudo pode ser forma de aprendizado para os professores, principalmente o cotidiano do professor. O professor, ao preparar suas aulas, seja na própria sala de aula, seja na AC, ele está aprendendo devido às pesquisas realizadas e trocas com seus pares; esse nunca deixa de aprender, independente dos espaços. Nóvoa (2002) fala sobre uma trilogia do aprendizado dos professores: produzir a vida, a profissão e a escola. Assim, o afirma que “Desenvolvimento Pessoal e Profissional Organizacional configura concepções inovadoras da formação continua de professores, sugerindo algumas rupturas de vulto com os paradigmas dominantes” (p. 62).

Na avaliação das coordenadoras do CEA, os professores têm certa dificuldade de estarem presentes na AC – que é coletivo e ocorre periodicamente – a frequência é sempre dos mesmos professores. Sobre a participação dos professores, as coordenadoras afirmaram que os professores dão grandes colaborações a esses encontros. Uma delas disse:

Os professores dão contribuições importantíssimas para o desenvolvimento do trabalho. As discussões são momentos de aprendizagem para todos nós. Discutimos e refletimos juntos com os nossos colegas.

É unânime o reconhecimento de que as ACs são momentos extremamente significativos para o planejamento, para a profissionalidade e identidade do professor bem como o desenvolvimento de um trabalho que esteja de acordo com a proposta pedagógica da UE. Sobre isso Torres (2007, p. 45-47) afirma:

As reuniões pedagógicas vêm sendo apontadas como espaço privilegiado nas ações partilhadas do coordenador pedagógico com os professores, nas quais ambos se debruçam sobre as questões que emergem da prática, refletindo sobre elas, buscando-lhes novas respostas e novos saberes, ao mesmo tempo. (...)“para se dar avisos, distribuir materiais, informar diretrizes da empresa, discutir materiais, discutir problemas de caráter geral, ou mesmo do prédio da escola”.

É fundamental perceber, como nos diz Torres, que esses encontros são momentos de partilha, de aproximação entre os pares, e é também um momento de solidariedade entre os pares e a comunidade escolar, já que muitos professores expõem suas angústias e problemas.

5.5.1 Sobre as dificuldades enfrentadas no exercício do magistério

Muitas são as dificuldades encontradas no exercício do magistério na educação básica no Brasil, principalmente, quando se fala em instituições públicas. Essas se encontram cercadas de problemas de toda ordem – administrativa, financeira, diversidade de alunos, problemas de saúde – que impedem o bom desenvolvimento da aprendizagem em relação a todos os sujeitos envolvidos. No CEA não ocorre diferente, as coordenadoras analisaram:

A falta de infraestrutura é o maior impeditivo para o andamento das aulas, apesar de, no CEA, se ter uma escola arrumada e organizada. Os professores e alunos gostam de estar aqui. Há diversidade do público em relação à faixa etária, há problemas de aprendizagem. Aqui temos cegos, autistas, deficientes de diversas ordens. [...] os professores são muito responsáveis, comprometidos com o que fazem e estão em constante busca para melhorar as aulas, mas não temos muitas condições e o público é muito heterogêneo o que dificulta bastante o trabalho do professor.

Para Candau (2003, p. 67), “O saber escolar docente e a cultura da escola contêm elementos que não são somente cognitivos, mas, que fazem parte do dia-a-dia da escola, incorporados na dimensão cultural da prática pedagógica”. A todo instante, na escola, circulam informações, conhecimentos, saberes que se fundem com as mínimas ações desenvolvidas na escola e em seu entorno. Isso ocorre na AC, nos intervalos entre uma aula e outra, no horário do lanche, nos encontros com os pais e tantos outros momentos. A escola é, independentemente de qualquer teoria, um lugar – lócus – privilegiado de aprendizagem para toda a comunidade que ali se faz presente. Candau (2003, p. 58) afirma que essa “[...] formação favorece a promoção de várias experiências articuladas com o cotidiano escolar onde os professores participem de espaços de reflexão e de intervenção direta na prática pedagógica concreta em seu espaço”.

5.6 FORMAÇÃO EM SERVIÇO: AS EVIDÊNCIAS

Com relação à formação em serviço, observamos que os professores e a gestão pedagógica e administrativa da EU, bem como a CJA, defendem a importância da formação tanto em serviço como a que antecede o exercício do magistério nas turmas de EJA. Assim, depõem alguns professores sobre a formação em serviço:

Sem dúvida, a formação em EJA é essencial para que possamos desenvolver um trabalho específico e coeso [...]. (Professor M2)

Acho de extrema importância uma formação para se trabalhar com adultos, pois é uma clientela diferenciada e que é envolvida, participativa, mas com pouco tempo para estudo, já que muitos trabalham e tem família. (Professor M5)

A formação é necessária para atuar na EJA, pois o professor está inserido em uma realidade específica onde o aluno experiente traz contribuições para a aula. Se o professor não utilizar metodologias diferenciadas não vai garantir o aprendizado e a permanência do mesmo. (Professor M6)

[...] ele (o professor) precisa ser preparado para trabalhar com esse público para ver realmente se ele (o professor) tem competência para isso [...]. (Professor M 8)

A SEC (SEC-BA) precisa entender que não é qualquer professor que tem condições e desejo de trabalhar na EJA. É preciso que se explique para ele antes o que é a EJA. Quem são esses alunos, que são diferentes [...]. (Professor M11)

Sobre isso, a CJA afirma:

A formação é fundamental, você só dá o que você tem, além disso há uma postura política do professor: ou ele é contra ou é a favor, não tem meio termo. A gente tem de ter afinidade com o povo de jovens e adultos e respeitá-los é a opção por eles e se comprometer a fazer educação da melhor forma possível, mas nem todo mundo acredita nisso. O povo pensa que o professor ter uma formação específica em EJA antes de entrar nas salas para dar aula é um luxo. Isso é necessário [...].

A relevância e necessidade da formação docente, principalmente na EJA, é inquestionável devido às características próprias da comunidade escolar envolvida. Sobre isso, Freire (1986, p. 20) se posiciona:

A educação é permanentemente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que viva, mas saber que sabia e, assim saber, que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Independente de modalidade de ensino, os professores da educação de jovens, adultos e idosos precisam estar imbricados com uma ideologia para poderem se disponibilizar a fazer o diferente com seus alunos, precisam estar imbricados com as questões mais caras do aspecto social da sociedade em que se encontram. De acordo com Moll (2004, p. 17):

Fazer-se professor de adultos implica disposição para aproximações que permanentemente transitam entre saberes constituídos e legitimados no campo das ciências, das culturas e das artes e saberes vivenciais que podem ser legitimados no

reencontro com o espaço escolar. No equilíbrio entre os dois a escola possível para adultos.

Apesar de tanto discurso sobre a relevância da formação continuada preparatória e em serviço dos professores, a CJA informou que a última formação ocorreu em 2014 voltada para professor e que em 2016 houve uma voltada para as escolas que trabalham com CPA – certificação – não foi formação específica para professores. A CJA informou:

Tem 2 anos que a gente não dá formação para o tempo formativo, esse ano de 2016 fizemos apenas uma formação para a CPA [...].

O professor é um profissional envolvido e, principalmente, comprometido com as constantes mudanças da sociedade, os estudos que lhes conduzam à reflexão sobre a sua profissão é norteadora do seu papel na sociedade. Souza (2008, p. 42) reitera que “Ser professor, hoje, significa não somente ensinar determinados conteúdos, mas sobretudo um ser educador comprometido com as transformações da sociedade, oportunizando aos alunos o exercício dos direitos básicos à cidadania”. As ações de estudo, reflexão, diálogo são fundamentais para o segmento educacional.

A formação continuada e em serviço deve abarcar e interligar possibilidades e condicionantes que perpassam por ações políticas, coletivas e profissionais. A partir desse olhar, concordamos com Alves (1995 *apud* CARVALHO; SIMÕES, 1999, p. 4), que informa:

(1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade; (2) as diferentes áreas de atuação; (3) a relação ação-reflexão-ação; (4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo; (5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais; (6) a valorização da experiência do profissional. Mas, também: (7) a continuidade e a amplitude das ações empreendidas; (8) a explicitação das diferentes políticas para a educação pública; (9) o compromisso com a mudança; (10) o trabalho coletivo; (11) a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber.

Na percepção da CJA, EJA e Educação Popular estão diretamente ligadas, porque não se pode falar de EJA e as particularidades dos alunos envolvidos sem pensar na condição social em que estão inseridos, a formação política do educador norteia as ações pedagógicas na EJA. Sobre isso, a CJA expõe:

O professor da Educação Popular tem uma formação política tão importante que implica em discutir uma concepção. Concepção é crença. Ninguém vai mudar o trabalho lá porque fulana falou. Nesse sentido, a formação continuada é muito importante porque o professor não muda simplesmente porque alguém falou de Paulo Freire. O professor muda nas discussões com os pares, refletindo a própria prática. Aí que a formação continuada e em serviço é importante.

Vale salientar que o coletivo de professores da EJA está distante das discussões das políticas públicas que envolvem esse segmento. Segundo Gatti (1997, p. 21), “Os educadores

que atuam na EJA estão ausentes de boa parte dos debates das políticas públicas centradas na questão das relações entre escola e sociedade”.

Os coletivos da educação popular são também coletivos da EJA, Gadotti (2014, p.18) fala em “educação popular de jovens e adultos”, porque ele percebe que a EJA tem de se fundamentar nos princípios da Educação Popular. O conhecimento que se apresenta na Educação Popular tem um papel crítico e transformador para Paulo Freire.

O conhecimento desperta a criticidade e transforma o mundo do homem. Esse homem, mulher, jovem, adulto, idoso que estiveram, por algum motivo, distantes dessas imersões do despertar das transformações das mazelas sociais e culturais e econômicas e tudo mais em que os seres humanos estão inseridos. Através do conhecimento e do despertar das competências e habilidades, essas pessoas junto com todas as outras são convidadas a sair da bestialidade, do conformismo, da omissão, do silenciamento para fazerem parte legitimamente da construção coletiva de uma sociedade. Ressaltamos aqui que eles já fazem parte dessa construção, entretanto, passam a ter o reconhecimento legitimado pela sociedade letrada.

Ao citar a Educação Popular e dos movimentos sociais, Gadotti (2014, p. 31) nos fala indiretamente da identidade dos sujeitos da EJA, e assim coloca: “[...] portadores de esperança, com suas múltiplas subjetividades políticas, lutando pela moradia, pelo direito à terra, por transporte, segurança, pelos direitos humanos, pelo meio ambiente, saúde, emprego, diversidade étnica, racial de gênero, sexual etc.[...]”. Pensar sobre isso é pensar no acolhimento que a escola precisa proporcionar aos seus jovens, adultos e idosos oriundos de situações repletas de mazelas, sonhos e esperanças, mas que não sabem como fazer para transformar a sua realidade.

O momento atual em que a EJA no Brasil se apresenta está ligado diretamente à sua história e à forma como os responsáveis pela educação a percebem. A educação também apresenta suas características e singularidades que precisam ser notadas para se pensar em elaboração de projetos e políticas, passando também aos olhos freireanos pela educação popular. Assim, Freire (1993, p. 27) avalia que a educação de jovens e adultos passa pela educação popular e está relacionada diretamente com o movimento que é feito pelos professores e sociedade nos setores econômicos e social e afirma:

O conceito de educação de adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer exigências à sensibilidade e à competência dos educadores e das educadoras. Uma dessas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular.

Essa relação da educação popular com a postura dos professores mostra quão significativo é o envolvimento do professor com a constituição da sociedade, pois os alunos da EJA são alunos que sofrem diretamente com as mazelas de uma sociedade excludente e que os marginaliza. A criticidade é uma competência necessária a todos, inclusive ao professor, pois essa ação revela a capacidade de conhecimento da realidade e pode auxiliar em intervenções significativas para a sociedade. Saviani (1995, p. 98) afirma que “[...] a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política”.

Os profissionais da educação precisam e devem sempre motivar seus alunos, pois eles são mediadores e incentivadores da realização, muitas vezes de um sonho dos seus discentes – sonho de estudar, de melhorar as condições de vida. Respeitar as diversidades, buscando a participação de todos durante o processo de ensino e de aprendizagem para que juntos – professor e alunos – possam encontrar caminhos para a realização de desejos. Ressaltamos que a decisão de retomar os estudos passa por perspectivas pessoais, sociais e, muitas vezes, financeiras; é a busca por qualidade de vida. O professor com suas competências e conhecimentos pode orientar os estudantes a encontrarem o caminho a trilhar. Assim, o envolvimento social e político do educador faz grande diferença para essas pessoas.

6 CONCLUSÃO

O caminho percorrido nessa pesquisa intitulada Formação Continuada e em Serviço de Professores da Educação de Jovens e Adultos: A experiência do Centro Estadual de Educação Magalhães Neto – Salvador/BA nos proporcionou inúmeras reflexões sobre o papel da formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, especificamente, no estado da Bahia.

Este estudo teve como objetivo fundamental compreender como se desenvolve a formação continuada e em serviço de professores que atuam na EJA. Objetivamos também descrever o processo formativo que ocorre no CEA, analisando as mensagens dos professores em relação a essa formação a fim de entender como essa tem reverberado na práxis pedagógica dos docentes de EJA, delinear as ações efetivadas pela SEC-BA para atender à demanda da formação de professores, refletir sobre as dificuldades e impedimentos para a realização de ações formativas, tendo como questão problematizadora: De que forma se desenvolve a formação continuada e em serviço dos docentes da EJA, no Estado da Bahia, como essa formação reverberou na prática desses docentes e o que eles pensam sobre isso?

Para alcançarmos o objetivo geral, escolhemos como abordagem qualitativa – o estudo de caso e ouvimos os professores por meio de instrumentos como questionários, entrevista, análise de documentos e textos diversos. Esse levantamento de dados teve como finalidade conhecer a percepção de professores, de estudiosos e do poder público – documentos. A partir desse levantamento, identificamos as categorias analíticas e seus indicadores.

A pesquisa se mostrou relevante na medida em que delineou um panorama da formação continuada dos professores da EJA das escolas estaduais do estado da Bahia sob a tutela da Secretaria de Educação da Bahia e proporcionou reflexões sobre o tema em estudo e nos levou a delinear uma proposta de intervenção sobre a formação de professores da EJA a ser entregue a SEC-BA como produto a contribuir com o campo de formação de professores da EJA.

Essa proposta foi construída no sentido de atender às principais demandas dos professores novatos e veteranos, já que percebemos que ambos apresentam as mesmas necessidades, apesar de terem níveis de experiências diferenciados devido ao tempo de convivência com a modalidade.

Em linhas gerais, sobre os professores e o processo formativos, os dados demonstraram que a formação sobre a EJA é considerada de grande relevância para os professores, esses têm consciência da necessidade de estudar temas diversos sobre a EJA,

apesar de a maioria ter mais de 5 anos ensinando na modalidade. Entretanto, esses apresentaram que nem sempre podem participar de cursos e outras ações, porque têm uma carga horária de trabalho em sala de aula extensa e cansativa e precisam dar conta de planejamento e preparação de material para as aulas. Além de tudo isso, muitos professores entrevistados não dão credibilidade aos formadores, disseram que muitos não têm o conhecimento suficiente sobre a EJA, então não se sentem motivados a participar das ações formativas. Em entrevista ao órgão responsável pela EJA na SEC-BA – CJA identificamos que há muita dificuldade em organizar e planejar ações formativas devido à falta de recursos humanos e financeiros.

Pesquisar sobre formação em serviço nos levou à identificação de diversas categorias importantes que validam a necessidade tanto de uma formação continuada e em serviço como uma formação continuada que antecede a ida do professor à sala de aula da EJA.

A preocupação com a formação docente na educação de jovens, adultos e idosos é justificada pelo fato de ser uma modalidade cuja organização e funcionamento estão repletos de particularidades e dificuldades. Essas geram muitos questionamentos e muitas reflexões. Compreender essas particularidades e dirimir as dificuldades enfrentadas são pontos norteadores para a elaboração de políticas públicas que possibilitem ações para uma educação de qualidade para esse público.

Para se alcançar essa educação de qualidade, urge que conheçamos e entendamos a heterogeneidade de alunos ocupantes de uma mesma sala de aula no mesmo período. São alunos tão diversos em si mesmo seja pela faixa etária, seja pela disparidade econômica, seja pelo potencial cognitivo, seja pelo tempo de afastamento dos estudos e tantos outros elementos. Essas são algumas variantes que interferem no processo de aprendizagem, no desenvolvimento das aulas. Assim surge a preocupação com a formação docente.

O foco desse estudo é o professor; nosso objeto é a formação do professor da EJA – continuada e em serviço. Pelos estudos feitos, as evidências apontam que a formação inicial do professor, na maioria das vezes, não contempla estudos básicos sobre a EJA, portanto, faz-se necessário uma formação continuada – é aquela que ocorre posteriormente à graduação. Por formação continuada dos professores da EJA, entendemos que sejam estudos de pós-graduação, cursos de curta duração sobre os mais diversos temas importantes ao universo dessa modalidade.

Entendemos que a importância de se ter uma formação continuada que antecede a ida do professor às turmas de EJA para proporcionar conhecimentos basilares sobre as particularidades e dificuldades da EJA. Inclusive conhecer a forma como os adultos aprendem

e apreendem os conhecimentos, precisam conhecer uma didática e uma metodologia próprias a essa diversidade; que, nos cursos de licenciatura, os estudantes estudam disciplinas relacionadas a crianças e adolescentes com uma idade ideal, o que não inclui estudos para adultos e idosos nem muito menos os jovens participantes desse grupo. Temos professores completamente despreparados para trabalhar com essa realidade, não possuem o estudo nem as competências adequadas a esse público.

Ao longo dessa pesquisa, respondemos a uma das perguntas norteadoras de todo o estudo: “Há um programa de formação continuada e em serviço de professores da EJA? Até a finalização desta pesquisa, sabemos que não há nem uma política, nem um programa e nem mesmo um planejamento para essa formação oriunda da SEC-BA. Existe uma Política de EJA da Rede Estadual que apresenta um capítulo sobre perfil e formação do educador de educação de jovens e adultos e outro sobre os princípios teórico-metodológicos e nos anexos vários formulários, entretanto, o órgão responsável por implantar um programa para formações dos professores até então tem feito seminários, palestras de temas escolhidos sem uma sequência. Não existe nenhum tipo de investimento na formação desses professores. Então, não podemos querer que os nossos adultos e idosos que vão em busca de um aprendizado alcancem o seu intento.

Detectamos que temos um público de alunos excluídos em todas as esferas sociais e o seu professor também é excluído; também é negado a esse professor o direito a conhecer mais e de estudar mais sobre os seus alunos; excluem o professor quando não lhe dão uma formação preparatória; excluem o nosso professor quando o estigmatizam sem lhe dar condições nenhuma de trabalho. Prepará-los é uma obrigação, é um dever do estado. Destarte, falamos em formação continuada do professor que não está em classes da EJA, mas em breve poderá estar.

No órgão central, existem aquelas pessoas responsáveis pela organização e contratação que, distantes da causa educacional, desconhecem ou desconsideram o lado humano sensível de quem está diretamente em contato com o aluno – outro humano. E então tentam “arrumar” a vida do professor e não deixar os alunos sem aula. Fica a pergunta: “Que aula?” O descaso com o nosso professor tem uma relação direta com os responsáveis pela execução das políticas públicas. Esses, em sua grande maioria, desconhecem a concepção de educação de jovens e adultos e suas especificidades. Isso mostra a desvalorização da educação e dos seus protagonistas.

Existem modelos de formação apresentados por teóricos como Schön, Nóvoa, Candau já citados nessa pesquisa, entretanto, percebemos que esses paradigmas só terão resultados satisfatórios se o professor tiver conhecimentos fundamentais para poder efetivamente refletir com os seus pares sobre a sua realidade e até mesmo se tornar um pesquisador.

Pelos depoimentos aqui apresentados, fica evidenciado que os professores têm desejo de aprender, de conhecer, saber o que fazer e como fazer, mas não se sentem motivados face à realidade que lhes é oferecida. Certamente, se tivéssemos estudos sistematizados, teríamos uma práxis diferenciada. Portanto, respondemos à pergunta: A formação proporcionada pela SEC-BA reverbera na prática docente? Atualmente, sabemos que de modo muito incipiente, porém, se houvesse um planejamento, investimento humano e financeiro, teríamos grandes mudanças e a sociedade só teria a ganhar. Há uma grande irresponsabilidade institucional quando não se prepara o professor e não o seleciona para dar aulas na EJA. É uma responsabilidade político-social dos órgãos executores das políticas educacionais.

Muitos foram os anseios e os desejos durante essa pesquisa e aqui surge o desejo de apresentar uma proposta de intervenção a ser construída e apresentada aos órgãos responsáveis pela organização da educação e da vida funcional no estado da Bahia. Não é meramente apresentar uma proposta de intervenção relacionada à formação, mas apresentar ações que venham a intervir inclusive o processo de seleção do professor da EJA e para isso, depender-se-á de diálogos entre secretarias.

Reconhecemos que a vida profissional do professor é cansativa, com baixo salário, carga horária extenuante e muitas são as suas demandas. Na escola, é professor, psicólogo, assistente social, gestor e tudo mais que lhe apareça. Acima de tudo é alguém que gosta de estudar, que se dedica a arte de ensinar e para isso é preciso aprender a ensinar.

Quando falamos em professor, devemos falar também em aprendizagem ao longo da vida, em educação permanente, portanto, deve haver a obrigação de fornecer condições saudáveis para que isso aconteça. Devolver o sentimento de pertencimento à profissão, a dignidade do ser professor são coisas ímpares na vida de quem se dedica a vida de outrem.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

ANO	MESES	ATIVIDADE	
2015	Março	Revisão de Literatura	
	Abril	Revisão de Literatura	
	Maio	Revisão de Literatura	
	Junho	Revisão de Literatura	
	Julho	Revisão de Literatura	
	Agosto	Revisão de Literatura	
	Setembro	Elaboração do projeto	
	Outubro	Elaboração do projeto	
	Novembro	Elaboração do projeto	
	Dezembro	Elaboração dos instrumentos de pesquisa	
	2016	Janeiro	Elaboração dos instrumentos de pesquisa
		Fevereiro	Elaboração dos instrumentos de pesquisa
Março		Sensibilização dos atores envolvidos na pesquisa na Unidade Escolar	
Abril		Aplicação de entrevista semiestruturada	
Maio		Entrevistas	
Junho		Entrevistas	
Julho		Análise documental	
Agosto		Análise dos dados coletados	
Setembro		Análise dos dados coletados	
Outubro		Tabulação dos dados coletados	
Novembro		Tabulação dos dados coletados	
Dezembro		Escrita da dissertação	
2017	Janeiro	Escrita da dissertação	
	Fevereiro	Escrita da dissertação	
	Março	Escrita da dissertação	
	Abril	Escrita da dissertação	
	Maio	Apresentação dos resultados	

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação de educadores de jovens e adultos. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**: Ed. Ação educativa, n.13, 2001.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. A política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 161-172, 2010. Editora UFP.

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.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Sindicato como instância formadora dos professores**: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ALVES, Mari Celma Matos Martins et al. **Rede Kipus e formação docente na América Latina e Caribe**: do protagonismo à subordinação. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2011.

ALVES, Rejane de Oliveira. **Formação do professor da educação de jovens e adultos**: implicações políticas e pedagógicas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Piauí. 2012.

ANDALÓ, Carmen Sívila de Arruda. **Fala, professora repensando o aperfeiçoamento docente**. Petrópolis, RJ: Vozes 1995.

ANTUNES, Denise Dalpiaz. **Relatos significativos de professores e alunos na educação de jovens e adultos e sua autoimagem e autoestima**. Porto Alegre, RS: PUCRS, 2006, 156 fls. (Dissertação em Educação).

AROUCA, Lucia Schwantes. O discurso sobre a educação permanente (1960 - 1983). Pró-Posições: **Revista da Faculdade de Educação**, Campinas, v. 7, n. 2 [20], p. 65-78, jul., 1996.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Formação de educadores de jovens e adultos**. (org.) Leôncio Soares. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p.17-32.

BARBETO, Miriam Corrêa Diniz. **A Educação De Jovens e Adultos No Município De Valinhos**: Uma Análise Das Políticas De Formação De Professores No Período De 2007 E 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2008.

BELTRAN, Ana Carolina de Viveiros. **Projetos especiais de ação**. Um estudo sobre a formação em serviço de professores no município de São Paulo. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2012.

BRASIL. **Documento Base Nacional A.** Desafios da Educação. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf.> Acesso: 20 maio 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado:** Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...> Acesso: 20 maio 2015.

_____. Ministério de Educação. Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos. **Cadernos de Educação Básica.** Brasília: 1994.

_____. MEC. **Proposta curricular para a Educação para Jovens e Adultos (1º e 2º segmentos do ensino fundamental).** Brasília: MEC; São Paulo: Ação Educativa, MEC/SEF, 1997.

_____. MEC. **Manual “Formação Continuada em Educação de Jovens e Adultos”** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4208-anexo1-resolucao48&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 16 mar 2017.

_____. **Professores. Impasses e desafios.** Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto, 2009.

_____. Ministério do Trabalho. **Qualificação Profissional.** Disponível em: <<http://trabalho.gov.br/mais-informacoes/qualificacao-profissional>>. Acesso: 12 jan 2017.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Reuniões na Escola: Oportunidade de Comunicação e Saber. In: BRUNO, Eliane. B. G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHISTOV, Luiza H.S (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 10 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (Org.). **Magistério, construção cotidiana.** 5 ed. Petrópolis, Vozes, 2003. c. 3 51-68p.

_____. **Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais** (1996). Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2091-0.pdf Acesso em: 10. Fev. 2017.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 95, nov. 1995, p. 5-12. Disponível em: <publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/820>. Acesso: 12 jan 2017.

CANARIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação,** São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.

_____. **Educação de Adultos – Um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa – Formação/Anefa. 1999. Disponível em: <<https://books.google.com.br>>. Acessado em set 2016.

CHAVES, Simone Dias. **Políticas públicas de formação continuada de professores: a experiência do município de Itaguaí**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá. 2011.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 10 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima.; MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso; GERALDI, João Wanderlei. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XX, n. 66, p. 202-219.1999.

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

_____. A autonomia de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, COUTINHO, Fernanda Cariello Gomes. **A Formação Profissional e Continuada de Professores da Rede Municipal de Niterói: Reflexões acerca da Primeira Década do Século XXI**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação Pesquisa**. [Online]. 2013, v. 39, n.3, pp. 609-626. Epub 09-Ago-2013. ISSN 1517-9702. Disponível em: <WEB: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>> Acesso: 12 jan. 2016.

DANNEMANN, Robert Nicolas (2004). Atos e fatos da formação profissional. **Boletim Técnico do Senac**. v. 30, n. 3, set.-dez. 2004. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/303/boltec303a.htm>. Acesso: 10 fev. 2015.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO; AGENDA, PARA O FUTURO. Conferência Internacional de Educação de Adultos. **Hamburgo, Alemanha: Unesco**, 1997.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC UNESCO, 2004.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: formação docente e transformação social. Perspectiva em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, Navirai-MS, v. 01, n. 01, p 34-42, 2014.

_____. Verbete ‘formação continuada de professores’. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFGM, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso: 10 jan 2017.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo. Ação educativa, 2003.

DORNELES, Beatriz Vargas. Conhecimentos atuais sobre os processos de aprendizagem e suas implicações para a escola. **Revista da Educação**, n. 9, Ano 1, 1996.

DUARTE, Marcia Sampaio et al. Perspectivas para além da racionalidade técnica na formação de professores de ciências. **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, v. 7. Disponível em <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/novo_07.pdf>. Acesso: 14 jun. 2016.

DURKHEIM, Êmilie. **As regras do método sociológico**. São Paulo, Ed. Martin Claret, 1997.

FALSARELLA, Ana Maria. Formação continuada de professores e elaboração do projeto pedagógico da escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 1, 2013.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. Formação Continuada e a constituição de Professores Reflexivos. In: **V Congresso Internacional de Filosofia e Educação**, Caxias do Sul (RS), Maio 2010. Disponível em:<http://www.ucs.br/ucs/tplcinf/ eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico5/Formacao%20Continuada%20e%20a%20constituicao%20de%20Professores%20Reflexivos.pdf>. Acesso: 12 jun. 2016.

FERNANDES, Hélio Clemente; ORSO, Paulino José. O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização. **JORNADA DO HISTEDBR: O nacional e o local na história da educação**, v. 9, 2013. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/files/PyzH1GvQ.pdf. Acessado em 01 mar. 2017.

FILHO, Milton C. F.; FILHO, Emílio J. M. A. **Planejamento da Pesquisa Científica**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2013.

FREIRE, José Carlos da Silveira. **Formação e Profissionalização docente: sentidos e perspectivas de análise**. Professores e professoras: formação: poésis e práxis. Goiânia, Ed. da PUC Goiás, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Professora sim, tia não; cartas a quem ousa ensinar**. 7. ed., São Paulo: Olho d'Água, 1997, 2003.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. SHOR, Ira. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FUSARI, José Cerchi. **A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão**. 1988. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, autores associados, 1997.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Tradução: Isabel Narciso. Porto, Portugal: Editora Porto, 1999.

GERALDI, João Warderlei. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOBBO, Giovanna Del. Formação em serviço de professores e metodologias participativas. **Debates em Educação**, v. 4, n. 7, Jan./Jul. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/654>>. Acesso: 28 jul. 2016.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-113, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article985>>. Acesso: 17 jan 2017.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

_____. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**: consolidação de Documentos 1985/94. São Paulo, ago.1994.

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JALBUT, Magdalena Viggiani. Fundamentos teóricos para a formação de professores: a prática reflexiva. **Veras**. Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruzv.1, n.1 (2011).

JÚNIOR, Adenilson de Souza Cunha. **Saberes Experienciais como Ponto de Partida para Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação de Mestrado. 2013.

JÚNIOR, André Ndoqui. **Configurações socioculturais da docência no Instituto Médio de Economia de Cabassango, Cabinda/Angola**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, belo Horizonte, 2014

KLEIMAN, Ângela Bustos; SIGNORINI, Inês (Org.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KULCHETSKI, Darlene Melo. **Formação continuada de professores da educação básica e prática pedagógica**: aproximações e distanciamentos. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

LAGAR, Fabiana Margarita Gomes. **Formação Continuada de Professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2009-2011)**: A Percepção Docente. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Brasília. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: Alice C. Lopes e Elizabeth Macedo (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Daniela de Jesus. **Formação docente para educar jovens e adultos na diversidade**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. 2012. 167 f.

LIMA, Elísio Gomes. **Valores Humanos**. Curso de Formação de Professores. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/a-acao-humana-e-os-valores-formacao-de-professores.html>>. Acesso: 10 fev 2017.

LOSSO, Adriana Regina Sanceverino. **Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos**. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2012, 369 fl. (Tese em Educação).

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. São Paulo, E.P.U., 2013.

MACHADO, Maria Margarida. **A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998**. Reunião anual da ANPED, v. 23, 2000.

_____. Formação de professores de EJA: como as pesquisas tratam este tema? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n. 13, dez. 2001, p. 16-28.

MARTINS, Ronei Ximenes. **Metodologia de Pesquisa: Guia de Estudos**. Disponível em: <<http://www.cead.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2015/03/Guia-Metodologia-de-Pesquisa.pdf>> Acesso: 25 jan. 2106.

MARTINS, Rose Mary Kern. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 143-153, jan./jun. 2013. Disponível em. <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20331>> Acesso: 27 jan. 2015.

MELLO, Adilson Ventura de. **Centro de Formação Continuada de professores: a distância entre a legislação, a proposta de formação, as ações**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf. Acesso: 09 jan. 2016.

MINGARELI, Regina Celia Farias. **Políticas de formação da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis-MT (2004 a 2008) e suas contribuições para a para a formação continuada na escola: dos cursos propostos à visão da coordenação pedagógica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso. 2011.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista Científica e-curriculum**. ISSN 1809-3876, v. 1, n. 1, 2005. Disponível

em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3106/2046>> Acesso: 16 jun. 2016.

MOLL, Jaqueline. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MONLEVADE, João A. C. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública**. 2000. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MOURA, Tânia Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 07, p. 45-72, 2009.

NAITO, Maria José Mafra. **Cursos de Formação Continuada de Professores que atuam na EJA**. Dissertação de Mestrado. Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo. 2006.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.p.139-158.

_____. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002. In: OLIVEIRA, Martha Kohl. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Trabalho encomendado pelo GT “Educação de pessoas jovens e adultas” e apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED – 26 a 30 de setembro de 1999, Caxambu. Disponível em <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/daniele.pdf>> Acesso: 11 jun. 2016.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas-SP: 10 ed. 1ª reimpressão. Papyrus, 2012.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1997.

_____. JUNQUEIRA, Célia; MULS, Leonardo. **Prioridade ao ensino básico e pauperização docente**. Cadernos de Pesquisa, n. 100, p. 109-119, 1997.

PEDROSO, Roseline de Jesus. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica: trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1998.

PELICANNO, Valéria Augusta. **Formação do Professor da Educação de Jovens e Adultos Compartilhando Ideias**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/677-4.pdf>>. Acesso: 13 abr. 2016.

PEREIRA, Liandra–PUCPR; BEHRENS, Marilda Aparecida–PUCPR. **Os Paradigmas Educacionais: Formação e Desenvolvimento dos Docentes Universitários**. Disponível em: <anais/pdf/852_375.pdf. > Acesso: 12 jun. 2016.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.93-114.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de adultos**: possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado) USP.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11 ed. São Paulo. Cortez, 2000.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S. Verbete 'formação em serviço'. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Dicionário "Trabalho, profissão e condição docente"**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes>. Acesso: 12 fev 2017.

QUEIROZ, Marinaide Lima de. A formação de professores (as): discutindo um antigo problema. In: QUEIROZ, Marinaide Lima de; COSTA, Ana Maria Bastos (Organizadoras). **Proposta de formação de alfabetizadores em EJA**: referenciais teórico-metodológicos. Maceió: MEC e UFAL, 2007.

REGNER, Anna Carolina K. P. Uma nova racionalidade para a ciência?. In: SOUZA SANTOS, Boaventura. **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**: Um discurso sobre as Ciências Revisitado. Porto: Afrontamento, 2013, p. 203-304.

RIBEIRO, Antônio Carrilho. (1997). **Formar professores: elementos para uma teoria e prática da formação**. 5 ed. Lisboa: Texto Editora.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). In: **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das Letras, Ação Educativa, 2001.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Rev. bras. educ. fis. esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-338, June 2012. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092012000200014&lng=en&nrm=isohttp://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092012000200014. Acesso: 06 mar 2017.

SANTOS, Rosangela Padilha Thomaz. **Formação Continuada de Professores**: Um Possível Caminho Para a Melhoria da Qualidade na Educação? Dissertação (Mestre em Educação). Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2011.

SAVIANE, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

_____. **Escola e Democracia**. 8 ed. São Paulo, SP. Cortez/Autores Associados, 1985.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

SILVA, Cristiana de Campos. **Formação continuada: "A Sala de Educador"** como espaço de produção de conhecimento. Dissertação de Mestrado. Cáceres/MT: UNEMAT, 2014.

SILVA, Maria Oneide Lino da. **A Formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Teresina: um olhar sobre o desenvolvimento profissional.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2012.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Modelos de formação e estágios curriculares. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores.** Volume 03 / n. 05 ago. - dez. 2011: Artigos Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/10/36/3>>. Acesso: 13 jun. 2016.

SOARES, L. J. G.; SIMÕES, F. M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: INEP, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA, Maria Goreti da Silva. **A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina-Pi: revelações a partir de histórias de vida.** 2008, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação -UFPI). Disponível em http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1453&Itemid=65#myGallery1-picture%282%29 Acesso: 10 de mai 2016.

STOPILHA, Maria Lícia de Santana. **O Projeto Rede Uneb 2000 Sob A Perspectiva da Gestão do Conhecimento: um estudo de caso no município de Valença (BA).** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Estado da Bahia, Bahia, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução de João Batista Kreuch. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera. M.N.S. (Org.). **O Coordenador pedagógico e o espaço de mudança**, 6 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produção de conhecimentos.** Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <http://www.unisc.br>, 2013. Acesso: 20 dez. 2015.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 21, n. 37, 2013.

VERDUM, Priscila de Lima. **Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Políticas e Práticas**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2010.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos** – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004 – Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf> Acesso: 09 dez. 2014.

YIN, Robert K. **Estudos de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto alegre: Bookman, 2001.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**



APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Prezado (a) Professor(a):

Essa entrevista tem por objetivo coletar dados necessários à pesquisa **FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A experiência do Centro Estadual de Educação Magalhães Neto – Salvador/BA desenvolvida no Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos – UNEB – Universidade do Estado da Bahia – Campus Salvador** cujo tema é a **Formação Continuada e em Serviço de Professores da Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia com foco na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA.**

Contamos com a participação dos senhores e das senhoras no sentido de garantir a veracidade da pesquisa cuja relevância está centrada em possibilidades de intervir nesse universo da educação. Ressaltamos que não é necessária a identificação e todas as respostas serão mantidas em total sigilo.

Agradecemos desde já sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer dúvidas sobre a entrevista e/ou sobre a pesquisa e sobre o que mais possamos ajudar.

Atenciosamente,

Lúcia Santos
Pesquisadora UNEB
Tel.: 71- 99161-9597
E-mail: luciasantosr@gmail.com

Bloco I - Profissiografia

1. Iniciou a docência na Rede Pública do Estado da Bahia através de:
 Concurso público IEL Concurso REDA PST Outros
2. Além de lecionar na Rede Estadual, o senhor/a senhora leciona na rede:
 Municipal Privada
3. Qual a sua formação acadêmica para lecionar na Educação Básica?
 Licenciatura Bacharelado
Qual o curso? _____
4. Há quantos anos ensina na educação básica da Rede Estadual?
 1 a 4 anos 5 a 8 anos Mais de 9 anos
5. Em quantos turnos você leciona?
 1 2 3
- 6- Exerce alguma atividade além da docência?
 Sim Não
Se sim, qual? _____

Bloco II – Questões sobre a EJA

- 1- Há quantos anos leciona na Educação de Jovens e Adultos?
 Menos de 3 anos Entre 4 e 8 anos Mais de 10 anos
- 2- Há quanto tempo leciona no CEA? _____
- 3- Quantas disciplinas você ensina na EJA?
 1 2 3
Quais? _____
- 4- Em que momento o senhor/a senhora costuma planejar suas atividades para a EJA?
 Final de semana Nas ACs Durante as aulas
- 5- Você fez alguma formação específica em EJA nos últimos 05 anos?
 Sim Não
Qual (is)? _____
- 6- Essas formações foram:
 Palestra Seminário Videoconferência Minicurso
 Oficina Congresso Curso de Pós Graduação
- 7- Se fez alguma formação sobre a EJA, indique por qual instituição e o ano?
 Secretaria de Educação do Estado da Bahia Ano: _____
 Outro órgão público Ano: _____ Qual? _____

() Instituição Privada Ano: _____ Qual? _____

8- Quais os mais importantes? Enumere.

9- Esses cursos foram realizados durante a sua atividade docente na EJA?

() Sim () Não

10 - Quais os conteúdos dessas formações?

() Legislação da EJA na Bahia

() Currículo da EJA

() Tecnologias na EJA

() Professores da/na EJA

Outros: _____

11- Desde quando está no CEA, quais formações em EJA disponibilizadas pela SEC-BA o(a) Senhor(a) já fez?

() 1 () 2 () 3 () Mais de 4 () Nenhuma

12 - Quais os pontos positivos dessas formações?

13- Quais os pontos negativos dessas formações?

Muito Obrigada



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**



APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

Prezado (a) Professor(a):

Essa entrevista tem por objetivo coletar dados necessários à pesquisa **FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A experiência do Centro Estadual de Educação Magalhães Neto – Salvador/Ba** desenvolvida no Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos – UNEB – Universidade do Estado da Bahia – Campus I - Salvador cujo tema é a Formação Continuada e em Serviço de Professores da Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia com foco na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Contamos com a participação dos senhores e das senhoras no sentido de garantir a veracidade da pesquisa cuja relevância está centrada em possibilidades de intervir nesse universo da educação. Ressaltamos que não é necessária a identificação e todas as respostas serão mantidas em total sigilo.

Agradecemos desde já sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer dúvidas sobre a entrevista e/ou sobre a pesquisa e sobre o que mais possamos ajudar.

Atenciosamente,

Lúcia Santos
Pesquisadora UNEB
Tel.: 71- 99161-9597
E-mail: luciasantosr@gmail.com

1. De que forma o senhor/a senhora começou a dar aulas na Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia?

2. Faça uma descrição do seu trabalho na EJA.

3. Em que momento e como você planeja as suas aulas para a EJA?

4. Você considera a formação do(a) professor (a) relevante para a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos? Por quê?

5. Já participou de alguma formação em EJA? _____ Quantas? _____

Caso tenha participado, informe o tipo de formação, a instituição que promoveu e se na época estava em regência na EJA.

6. Dessas formações, enumere as que foram mais significativas para a sua prática pedagógica e explique os motivos.

7. Para o senhor/a senhora, a SEC-BA possibilita espaços para se discutir a formação de professores da EJA? Comente.

8. O que seria ideal para a formação de professores da EJA?



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**



APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO

Prezado (a) Representante da Coordenação de Jovens e Adultos – SEC-BA:

Essa entrevista tem por objetivo coletar dados necessários à pesquisa **FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**: A experiência do Centro Estadual de Educação Magalhães Neto – Salvador/Ba. desenvolvida no Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos – UNEB – Universidade do Estado da Bahia – Campus I - Salvador cujo tema é a Formação Continuada e em Serviço de Professores da Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia com foco na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Contamos com a participação dos (as) senhores (as) no sentido de garantir a veracidade da pesquisa cuja relevância está centrada em possibilidades de intervir nesse universo da educação. Ressaltamos que não é necessária a identificação e todas as respostas serão mantidas em total sigilo.

Agradecemos desde já sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer dúvidas sobre a entrevista e/ou sobre a pesquisa e sobre o que mais possamos ajudar.

Atenciosamente,

Lúcia Santos
Pesquisadora UNEB
Tel.: 71- 99161-9597

E-mail: luciasantosr@gmail.com

I. VISÃO GERAL DA COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1. Número de funcionários: _____
2. Quantos são licenciados? _____
3. Todos têm formação acadêmica? () Sim () Não
4. Quantos funcionários da coordenação já ministraram aulas na EJA? _____
5. Existe um organograma? _____ Se sim, é possível disponibilizá-lo?

II. SOBRE AS ESCOLAS E A EJA

1. Quantas escolas/colégios tem a modalidade EJA no estado da Bahia? _____
2. Quantas escolas/colégios tem a modalidade EJA no município de Salvador? _____
3. Em quantos municípios do estado da Bahia existe a modalidade de educação de jovens e adultos? _____
4. Quantas dessas escolas funcionam os 3 turnos? _____
5. Quantas dessas escolas funcionam os 2 turnos? _____
6. Quantas dessas escolas funcionam apenas no noturno? _____

III. SOBRE OS PROFESSORES DA EJA

1. Qual o número de professores que atuam na EJA em todo o estado da Bahia? _____
2. Qual o número de professores que atuam na EJA no município de Salvador? _____
3. Formação acadêmica:
Quantos são licenciados? _____ Quantos não licenciados? _____
4. Qual perfil dos professores que mais se interessam pela formação, quando ela é oferecida?
() Recém egressos na EJA () Mais antigos na EJA
5. Coordenadores Pedagógicos e Gestores também recebem o mesmo tipo de formação que os professores? () Sim () Não

IV. SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA A PARTIR DA COORDENAÇÃO DA EJA – SEC-BA

1. O estado da Bahia, através da SEC-BA, tem um programa de formação continuada de professores em EJA?
() Sim () Não

2. Existe um grupo específico dentro dessa coordenação para organizar a formação continuada de professores da EJA?

Sim Não

3. Se existir um grupo específico, qual o número de integrantes? _____

4. Existe, nessa Coordenação, um cronograma de formação de professores da EJA?

Sim Não

5. Se existe é: Semestral Anual Bienal Trienal

6. Se não existe um cronograma, como vocês organizam a disponibilidade das formações? Explique.

7. Quais os critérios adotados para a organização da formação continuada dos professores da EJA?

8. Como se dá a organização da formação continuada de professores da EJA? Explique.

9. Os formadores para mediar o processo de formação continuada de professores da EJA, normalmente, são:

Profissionais da própria Rede Professores de universidades públicas

Integrantes da Coordenação de EJA

10. Como são escolhidos os formadores?

11. Os temas/conteúdos para a formação continuada de professores da EJA são escolhidos a partir de:

Demandas dos professores Demandas dos Gestores

Sugestão aleatória da coordenação

12. Quais são essas demandas? Liste, pelo menos, 2.

13. Normalmente, essas formações ocorrem:

Durante a semana em período de aula Aos sábados Apenas no diurno

() Apenas no noturno

14. Como é escolhido o espaço físico?

15. Se existe centro de formação próprio, pontue:

Horários de funcionamento: _____

Estimativa de seu uso: _____

V. DIFICULDADES ENFRENTADAS

1. Quais são as principais dificuldades ou obstáculos encontrados no processo de capacitação:

() Verbas () Horário () Infraestrutura () Falta de pessoal () Falta de parceria

() Outros – cite _____

2. O que gostariam de poder oferecer na formação continuada e não podem?

() Lanches () Materiais didáticos () Instalações físicas () Outros

VI. DURANTE A FORMAÇÃO

1. As escolas contam com horário de trabalho coletivo remunerado dedicado à formação?

() Sim () Não

2. As escolas contam com substitutos para os professores, no caso de as formações serem dadas no horário letivo? () Sim () Não

3. Se não existem, como ficam os alunos?

() Dispensados () Na UE, em atividade programada

4. Se não existem, como ficam os alunos?

() Dispensados () Na UE, em atividade programada

VII. APÓS A FORMAÇÃO

1. Os resultados das formações continuadas são discutidos junto ao conjunto de professores da rede? () Sim () Não

Em caso afirmativo, como se dá essa discussão? Explique.

2. Existe algum tipo de acompanhamento após as formações, seja na escola ou através de contato com os professores? () Sim () Não

Como?

Com qual finalidade?

3. Que apoios são oferecidos à prática pedagógica, uma vez encerrada a formação continuada?

4. Os resultados das práticas formativas são avaliados?

() Sim () Não

Como é feita essa avaliação?

5. É utilizado algum instrumento padronizado? Qual?

6. Dentre as ações de formação continuada oferecidas nos últimos 05 anos, qual foi a mais bem aceita pelos professores? Por quê?



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**



APÊNDICA D - QUESTIONÁRIO

Prezado (a) Gestor da Unidade Escolar:

Essa entrevista tem por objetivo coletar dados necessários à pesquisa **FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**: A experiência do Centro Estadual de Educação Magalhães Neto – Salvador/Ba. desenvolvida no Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos – UNEB – Universidade do Estado da Bahia – Campus Salvador cujo tema é a Formação Continuada e em Serviço de Professores da Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia com foco na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Contamos com a participação dos (as) senhores (as) no sentido de garantir a veracidade da pesquisa cuja relevância está centrada em possibilidades de intervir nesse universo da educação. Ressaltamos que não é necessária a identificação e todas as respostas serão mantidas em total sigilo.

Agradecemos desde já sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer dúvidas sobre a entrevista e/ou sobre a pesquisa e sobre o que mais possamos ajudar.

Muito obrigada!

Lúcia Santos
Pesquisadora UNEB
Tel.: 71- 99161-9597
Email: luciasantosr@gmail.com

I. QUESTÕES PROFISSIONAIS

1- Qual a sua formação acadêmica e quanto tempo é gestor nessa unidade?

2- Já ministrou aula na EJA? Se sim, por quanto tempo?

II. SOBRE A EJA

3- Nessa unidade de Ensino, o horário de funcionamento da EJA é:

- Apenas no matutino Apenas no vespertino Apenas no noturno
 Apenas matutino e vespertino Apenas vespertino e noturno os 3 turnos

4- Quais turmas da EJA, o Centro possui:

- Tempo Formativo I - Eixos Temáticos: I (); II (); III ()
Quantas turmas? _____
 Tempo Formativo II - Eixos Temáticos: IV (); V () Quantas turmas? _____
 Tempo Formativo III - Eixos Temáticos: VI (); VII () Quantas turmas? _____

5- Qual o número de professores que atua na EJA? _____

6- Formação acadêmica:

Quantos são licenciados? _____ Quantos não licenciados? _____

III. SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA

1. Qual perfil dos professores que mais se interessam pela formação, quando oferecida?

- Recém egressos na EJA Mais antigos na EJA

2. Em relação à Formação Continuada de Professores, quais são as suas atribuições?

- Implementar Acompanhar Mediar as ações de Formação Continuada
 Verificar se suas metas foram alcançadas Nenhuma
 Outras – Cite _____

3. As ações que o (a) senhor (a) implementa de Formação Continuada de Professores da EJA:

() são oriundas da SEC-BA () são decididas no âmbito da escola

4. Quando oriundas da SEC-BA, as formações vão ao encontro das necessidades de professores e alunos? () Sim () Não

5. Em linhas gerais, como ocorre a formação continuada para os professores da EJA?

6. Como a Formação Continuada de Professores da EJA repercute, positivamente, na sala de aula dos professores? Ou seja, a prática pedagógica do professor melhora? Explique.

7. Você poderia nos dar um exemplo de uma ação de Formação Continuada de Professores da EJA interessante e detalhá-la?

8. Em relação à Formação Continuada de Professores da EJA, quais são os principais obstáculos que a equipe escolar encontra?



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**



APÊNDICA E - ENTREVISTA

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CJA/ SEC-Ba

- 1- Fale um pouco da história da CJA. Quando e como a CJA foi implantada, qual o objetivo inicial?
- 2- Fale sobre a história de formação docente da EJA desde a constituição da CJA.
- 3- Quais as ações que são consideradas formativas na perspectiva da CJA?
- 4- Há necessidade de formação dos professores em EJA? Por quê?
- 5- A falta de formação docente interfere nos processos de ensino aprendizagem? Por quê?
- 6- Existe algum programa de formação para professores da EJA?

Se existe, fale sobre quando foi construída, com base em que teóricos, é colocada em prática totalmente ou parcialmente, por quê?

- 7- Quais as contribuições que essa coordenação tem dado à formação de professores da EJA do estado e no todo?
- 8- Existe alguma formação especial para os docentes que iniciam o trabalho na EJA?
- 9- Por que a CJA só promove formações para o professor que está em plena regência? Há alguma orientação em documento?
- 10- Vocês disponibilizam mais formações no interior ou na capital? Por quê?
- 11- As formações são realizadas com foco na melhoria da aprendizagem do alunado ou na profissionalização do professor? Por quê?
- 12- Em que se constitui a EJA enquanto modalidade de ensino?
- 13- Alguns professores do CEA afirmam que a SEC e os formadores que vão até a unidade pouco conhecem sobre a estrutura e funcionamento do CEA. O que você comenta sobre isso?



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**



**APÊNDICE F - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA**

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

IDENTIFICAÇÃO

Tema: Formação de Professores

Título: Conhecendo o pequeno grande mundo da EJA

Público-alvo: Professores da EJA e professores que desejam ministrar aulas na EJA.

Organização: Secretaria de Educação do Estado da Bahia por meio da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos com apoio de pesquisadores da UNEB.

CORPO DO PROJETO

Apresentação

Estamos vivendo em um momento de incertezas, de constantes crises financeiras, de valores, de crenças que refletem no dia a dia da sociedade e conseqüentemente na vida escolar que, comprometida com a superação das contradições do seu tempo histórico, tornou-se um espaço privilegiado de discussões desse novo modelo de sociedade pautado no trabalho e em um novo modelo de trabalhador.

Nesse contexto, a preparação teórico-metodológica dos professores, principalmente, da educação de jovens e adultos tem sido tema recorrente em debates, seminários e discussões governamentais, pois, as exigências do mundo do trabalho respaldadas pelas novas tecnologias exigem um novo perfil dos professores da EJA; prepará-los é uma das estratégias

para poder ampliar o acesso de todos à educação básica, principalmente, daqueles que estão fora do sistema educacional por razões diversas, inclusive relacionadas a essas crises citadas anteriormente. Assim, pensamos uma dimensão político-pedagógico da educação. Conforme ressalta Gadotti (2004, p. 43): “A educação participa inevitavelmente do debate no qual a nossa sociedade em crise se encontra envolvida e da angústia que ela suscita. A educação é um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito dela mesma, ela se debate e se busca”.

Mesmo com essa preocupação, a formação de professores da educação de jovens e adultos continua dispersa e sem o financiamento necessário a sua consecução. Nesse sentido, o Marco de Belém (2010, p. 12) recomenda a melhoria da formação, capacitação, condições de emprego e profissionalização dos educadores de adultos e destaca:

[...] a falta de oportunidades de profissionalização e de formação para educadores tem um impacto negativo sobre a qualidade da oferta de aprendizagem e educação de adultos, assim como o empobrecimento do ambiente de aprendizagem, no que diz respeito a equipamentos, materiais e currículos.

Ressaltamos que, historicamente, os profissionais da EJA têm sido alocados em contextos diversos, como não existem seleções específicas. A entrada nessa modalidade, na maioria das vezes, está relacionada a questões pessoais ou a profissionais com pouca ou nenhuma experiência ou, ainda, que não apresentam nenhuma afinidade com a diversidade dos sujeitos. Essa pesquisa reconhece que não há profissionais com habilitação específica para atuar nessa modalidade, nem mesmo os gestores possuem esse tipo de formação. A precarização, a improvisação, o aligeiramento e o desrespeito as peculiaridades dos estudantes jovens, adultos e idosos tornaram-se a marca da prática do ensino formal para esse grupo.

Justificativa

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, pudemos refletir sobre o caráter precípua da formação de professores da EJA, pois, exige-se nos dias atuais um novo perfil do educador para formar trabalhadores ou apenas jovens, adultos e idosos. Esse perfil está diretamente ligado ao mundo do trabalho. Entretanto, o nosso pensar foi muito além da importância desse processo; pensamos nos desafios de se formar professores de EJA com fundamentação teórica, elaboração de ações metodológicas a partir das particularidades dos envolvidos o que nos levou a pensar uma proposta de intervenção.

Inicialmente, acreditamos que deve haver uma modificação na forma de ingresso do professor da educação básica na modalidade EJA. Para isso acontecer, precisaríamos de um suporte legislativo intenso para propor mudanças inclusive na própria legislação que rege o

setor de recursos humanos da SEC-BA. Diante de tal complexidade, preferimos postergar essa proposta.

Juntamente a essa proposta, sentimos necessidade de elaborar um instrumento norteador da formação inicial para aqueles professores que desejam atuar na EJA e, ao mesmo tempo, continuada para a maioria dos professores que já atuam nessa modalidade. É sabido que a maioria dos cursos de licenciatura não contemplam disciplinas que tratem das especificidades e das abordagens teórico-metodológicas necessárias ao desempenho satisfatório do docente. Portanto, para aqueles que nunca deram aula na educação de jovens e adultos, é fundamental a participação em cursos, tanto para os professores iniciantes quanto para os veteranos. Esses precisam de uma formação continuada para sistematizarem e reconstruírem o conhecimento produzido a partir de sua prática.

Assim, elaboramos o projeto de intervenção “Conhecendo o pequeno grande mundo da EJA”, cujo objetivo é oportunizar ações que subsidiem a prática docente na EJA por meio da construção e reconstrução de saberes e ações que norteiem o cotidiano dos professores e dos alunos. Esse projeto é fruto de pesquisa e discussões com professores e alunos do curso de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da UNEB – Campus Salvador.

Uma proposta de intervenção deve ter como função a transformação da realidade; na área educacional, ela tem sempre grande respaldo e aplicabilidade devido a relevância de seu caráter pedagógico.

Objetivo geral

Promover a formação continuada de professores ou candidatos a professores da EJA, possibilitando uma compreensão sobre as especificidades dos sujeitos da EJA, sua trajetória e as condições histórico-sociais que produziram a baixa escolaridade de jovens e adultos no Brasil bem como a forma como esses alunos aprendem – Andragogia – e a relação entre a EJA e o mundo do trabalho.

Objetivos específicos

1. Conhecer a história da EJA no Brasil, suas concepções, características e desafios.
2. Reconhecer as características psicossociais e culturais dos jovens e adultos e suas implicações no processo ensino aprendizagem a partir do estudo da Andragogia.

3. Conhecer diferentes abordagens teórico-metodológicas da Educação de Jovens e Adultos.
4. Discutir possibilidades curriculares e metodológicas para as práticas pedagógicas cotidianas na EJA.
5. Problematizar a realidade educacional brasileira, tendo como foco os significados que tem a Educação de Jovens e Adultos para alunos/as, professores/as e gestores/as que a vivenciam.

Fundamentação teórica

Existe a ideia de que investir na formação de professores é uma das estratégias mais significativas para a melhoria da educação dos jovens, adultos e idosos e, conseqüentemente, do desenvolvimento do país. Entretanto o que temos presenciado ao longo dos anos é um extremo descrédito a esse professor que não pode fazer suas escolhas nem mesmo em relação à modalidade que deseja lecionar. Aqueles que abraçam a EJA por convicção, ideologia, não encontram condições mínimas para desenvolver um trabalho adequado a essa modalidade. Ferreira (2008, p. 135) afirma que “[...] o poder público dispensa a esse segmento um tratamento marginal, relegando-o, assim, como a modalidade à qual ele pertence, a uma posição inferiorizada na hierarquia educacional”.

Nesse sentido, fica evidenciado através de estudos, pesquisas e debates a formação insuficiente e inapropriada dos professores da EJA. Muitos professores não apresentam conhecimento consistente nem ajuste retórico para atender a essa realidade marcada pela diversidade. Moura (2009, p. 46) nos diz que:

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

Com uma grande defasagem de conhecimentos, desassistidos pelas políticas governamentais, os professores são responsabilizados pelo insucesso de seus alunos e pela crise de um país marcado por problemas sociais, administrativos, culturais e financeiras de todas as ordens. Sobre isso, Ribeiro e Silva (2012, p. 57) afirmam:

Considerando que inúmeros fatores estruturais e conjunturais permeiam as políticas públicas, conseguir avaliar os avanços e retrocessos desse processo e nele localizar possibilidades de críticas reflexivas que nos levem a uma compreensão da realidade e de superação das intenções claramente limitadas, continua sendo um grande desafio para aqueles que pensam ou repensam a formação de professores.

Nesse sentido, podemos afirmar que é urgente e imprescindível um programa de formação de professores ou, pelo menos, ações formativas sequenciadas e contínuas. Assim, segundo Rummert (2005, p. 124):

[...] a não-obrigatoriedade de estudos sobre essa modalidade de ensino nos diferentes cursos de formação de professores, bem como a ausência de concursos públicos específicos, expressa o fato de que o estado não reconhece, efetivamente, a EJA como um campo de atuação profissional marcado por características distintas dos demais.

Metodologia proposta

O Projeto de intervenção está em consonância com a dissertação de mestrado profissional MPEJA, cujo tema é a formação continuada e em serviço de professores da EJA e está organizado em formato de curso semipresencial com 400 horas, tendo 05 encontros presenciais de 04 horas cada um e as demais horas divididas em encontros virtuais de 4 horas cada através do Ambiente Virtual de Aprendizagem da SEC-BA.

Segue um quadro com orientações para estudos formativos em EJA:

Quadro de orientações para estudos em EJA para formação inicial e continuada de professores.

ORIENTAÇÕES DE ESTUDOS		
ENCONTRO	MODALIDADE	TEMAS
1º	Presencial	A história da EJA
2º	Presencial	Sujeitos de direito da EJA
3º	Presencial	Andragogia e as formas de aprendizagem de adultos
4º	Presencial	Didática e docência: Abordagens teórico-metodológicas da Educação de Jovens e Adultos.
5º	Presencial	Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos
6º	À distância	Estudo da Proposta da EJA do Estado da Bahia – 2009
7º	À distância	Educação de jovens e Adultos e o Mundo do Trabalho
8º	À distância	Tendências atuais no currículo da EJA: Possibilidades curriculares e metodológicas para as práticas pedagógicas cotidianas na EJA.
9º	À distância	Planejamento coletivo
10º	À distância	Planejamento coletivo
11º	À distância	Avaliação na EJA
12º	À distância	Avaliação na EJA

FONTE: Pesquisadora, 2017.

Resultados esperados

Por ser a formação de professores um tema muito amplo e discutido na sociedade brasileira, espera-se que se consiga garantir um espaço constante de discussão, de envolvimento e comprometimento com novos saberes, alternativas metodológicas e novas possibilidades de discussão com vistas à consolidação de uma identidade profissional específica para esses educadores.

Referências

CONFINTEA V. I. **Marco de Ação de Belém**. Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos. 2010.

FERREIRA, Luís Olavo Fonseca. Que diretrizes devem nortear a formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos? Perspectiva dos professores de jovens e adultos da educação básica. In: **Formação de educadores de jovens e adultos**. MACHADO, Maria Margarida (Org). Brasília: SECAD/MEC/Unesco, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2003.

MOURA, Tânia Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional, Vitória da Conquista**, v. 5, n. 7, p. 45-72, 2009.

RIBEIRO, Lúcia Mendonça; SILVA, Copérnico Mota. AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAREESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA NO BRASIL. **Revista da FAEEDBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 21, n. 37, p. 53-62, 2013.

RUMMERT, Sonia Maria. Jovens e adultos trabalhadores e a escola: a riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-129.