



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

**ITINERÂNCIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO PROEJA
FIC: UM ESPAÇO DE PROPOSIÇÕES.**

NEYLA REIS DOS SANTOS SILVA

SALVADOR

2015



NEYLA REIS DOS SANTOS SILVA

**ITINERÂNCIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO PROEJA
FIC: UM ESPAÇO DE PROPOSIÇÕES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (Mestrado Profissional) da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Área de Pesquisa 2 - Formação de Professores e Políticas Públicas, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Silva da Conceição

SALVADOR

2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Silva, Neyla Reis dos Santos

Itinerâncias na formação continuada de professores do PROEJA FIC : um espaço de proposições / Neyla Reis dos Santos Silva. - Salvador, 2015. 135f.

Orientadora: Ana Paula Silva da Conceição.

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

Contém referências e apêndices.

1. Professores - Formação. 2 Educação de jovens e adultos. 3. Ensino profissional. I. Conceição, Ana Paula Silva da. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

CDD: 371.425

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS

E ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA





FOLHA DE APROVAÇÃO

“ITINERÂNCIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO PROEJA FIC: UM ESPAÇO DE PROPOSIÇÕES”


Neyla Reis dos Santos Silva

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração I – Educação Trabalho e Meio Ambiente, em 30 de novembro de 2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Profª. Dra. Ana Paula Silva da Conceição
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia


Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN


Profª. Drª. Graça dos Santos Costa
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Pedagogia
Universidade de Barcelona


Profª. Drª. Rosemary Lapa de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

A Maria Clara e Alice Gabriela,
carne de minha carne, sangue de meu sangue,
pelo amor incondicional com que me recebem
após esta longa jornada.

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai, Todo Poderoso, por nunca me desamparar, nos momentos de lutas e de fraquezas, nas tristezas e alegrias, que quando cansada e sem esperanças, me carregou no colo.

A UNEB, nossa casa nesses dois anos, que nos abrigou e acolheu, como centro de excelência e saber.

A Prof^a Dr^a Tânia Regina Dantas, que com determinação incansável acreditou e tornou possível no espaço acadêmico de excelência a formação sobre Educação de Jovens e Adultos, no formato de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA.

A Prof^a Dr^a Ana Paula Silva da Conceição, orientadora e companheira na jornada de pesquisar e conhecer.

Ao Prof^o Dr José Jackson Reis dos Santos, a Prof^a Dr^a Graça dos Santos Costa e a Prof^a Dr^a Rosemary Oliveira Lapa, que aceitaram olhar criticamente os resultados dessa investigação e compartilhar seus pensares como avaliadores desse trabalho.

Ao IF Baiano *Campus* Catu, meu território de lutas e conquistas, que apoiou incondicionalmente os estudos sobre EJA e preocupa-se diuturnamente com a educação profissional de qualidade em nosso país.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Catu, que compartilhou do sonho do Proeja FIC e transformou, através de seus profissionais, a realidade de cidadãos catuenses em busca de escolarização.

A Cássia Regina Lago de Santana Guerra Reis, pelo companheirismo fiel e incansável, com compromisso na luta para a construção de uma EJA no município de Catu, que altera mais que a escolarização dos homens e mulheres, mas sim suas vidas enquanto sujeitos.

As minhas colegas do NUAPE do IF Baiano *Campus* Catu e a minha coordenadora Rita de Cássia Borges Rocha, que me apoiaram nessa jornada e entenderam as ausências necessárias.

As professoras e gestores da Escola Municipal Professor Jecelino José Nogueira, atores do lugar onde as coisas acontecem, profissão de fé na educação e na força de vontade com que realizam suas atividades.

A Prof^a Ms. Mirna Oliveira Ribeiro, que com olhar crítico, analítico e humano, compartilhou a leitura dessa dissertação e renovou os votos da crença que a educação em nosso país ainda tem o seu lugar.

Aos meus pais, Geraldo e Nascy, que nunca estabeleceram limites e não duvidaram de até onde eu poderia ir, que com carinho e afeto compreenderam as distâncias e a saudade.

Ao meu marido e companheiro George e as minhas filhas, Maria Clara e Alice Gabriela, pela incompreensão das ausências, pela exigência da atenção e do cuidado, lembrou-me que sou pedra angular dessa família, que só existimos se somos todos juntos e se separados não somos nada.

Aos meus irmãos, Débora, Ioná e Gildeoni, pela cumplicidade e apoio nos momentos de ausência.

Aos amigos, que apoiaram, ajudaram e acreditaram neste trabalho.

Aos companheiros de jornada Turma I do Mpeja, pioneiros, que não permitiram difundir a ideia que o mestrado é um espaço de solidão, presentes em nossos cafés de resenha pedagógica, os quais mais que momentos de lazer se tornou um momento de partilha.

As mais que colegas, amigas, companheiras na estrada e na formação, Margareth e Yone, pelos muitos momentos em que compartilhamos nossas vidas, nossos saberes, a dor e a delícia de ser mulher, mãe, profissional e estudante do Mpeja.

A Renata, amiga e representante da turma presente e crente, sem pestanejar e sem hesitar, rocha firme e afetiva nos inúmeros momentos de descrença e incerteza.

Meus mais sinceros agradecimentos!

Proeja FIC

Na Escola Jecelino, há um projeto
Um projeto de valor ao cidadão
Um projeto feito com muito carinho
E que visa qualidade e educação.

O projeto que eu falo, é o Proeja
Que eu gosto, participo e quero bem
Um projeto para jovens e adultos
Vem pra cá estudar você também.

O Proeja FIC contagia,
cria laços de amizade e amor
O Proeja melhora auto-estima
Do aluno e também do professor.

Hoje eu sou mais feliz que antes
Aprendi como é bom recomeçar
Hoje eu já me sinto mais completo
Tenho orgulho e não vou parar de estudar.

Aos colegas deixo uma proposta
Vamos continuar a conquistar
Estudando chegaremos mais longe
Para isso é preciso acreditar
Se você acredita e tem fé
Batam palmas e fiquem todos de pé.

Maria das Dores Lago Oliveira
Aluna da Turma I – Proeja FIC Serviço de Restaurante e Bar
2013

SILVA, Neyla Reis dos Santos. **Itinerâncias na Formação Continuada de professores do Proeja FIC: um espaço de proposições.** 2015. 135fls. (Dissertação de mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador-BA, 2015.

RESUMO

Este trabalho é resultado dos estudos realizados ao longo de um processo investigativo, de natureza qualitativa, acerca da formação continuada docente realizada em um curso de aperfeiçoamento para os docentes, técnicos e gestores dos cursos Proeja FIC que ocorrem no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano *Campus* Catu (IF Baiano *Campus* Catu) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Catu (Smec Catu), através da Escola Municipal Professor Jecelino José Nogueira. Sua questão principal concentra-se em compreender como um curso de aperfeiçoamento realizado junto aos docentes, técnicos e gestores contribuiu na melhoria das práticas pedagógicas para os alunos do Proeja FIC tendo em vista a necessidade da integração curricular. Para cumprir tal intento, utilizou-se a pesquisa colaborativa como prática da busca de informações, utilizando como instrumentos os questionários, grupo focal e observação participante. Os objetivos da pesquisa foram: compreender os sentidos e significados atribuídos à formação continuada realizada no Curso de Aperfeiçoamento, a partir das falas, das vivências e das reflexões dos docentes e técnicos envolvidos; verificar como a formação contribuiu para a mudança ou permanência na compreensão sobre os alunos do Proeja FIC, suas especificidades e a repercussão disto nas práticas pedagógicas; perceber como a questão da integração curricular foi compreendida pelos docentes e técnicos em formação, bem como o impacto destas reflexões para a mudança ou permanência das práticas pedagógicas realizadas nos cursos Proeja FIC; sistematizar princípios, ideias ou propostas de ações de formação continuada, que favoreçam um repensar contínuo sobre a prática pedagógica junto aos sujeitos do Proeja FIC. Foi utilizado como referencial teórico acerca da formação continuada de docentes o conceito de saberes docentes (Freire, 1996; Tardif, 2010) e a perspectiva do professor como crítico (Nóvoa, 2002; Pimenta e Ghedin, 2010), dialogando com outros autores. A investigação indicou duas unidades de análise que ensejam em resposta a nossa questão: ser docente enquanto sujeito do Proeja e a compreensão sobre o currículo integrado como elemento organizador do conhecimento. Ao concluir, apontam-se elementos importantes para a construção de uma proposta de formação continuada que não se encerra em si mesma, mas que permita repensar as ações através da reflexão sobre a prática, as quais apontam os seguintes princípios: leitura compartilhada, dialogicidade como prática de formação, coletividade e cooperação, compromisso sociopolítico com os educandos do Proeja, o currículo integrado como opção teórico-metodológica da organização das ações didático-pedagógicas, além de elementos importantes como espaço e tempo para a formação.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Educação Profissional. Proeja FIC. Saberes docentes. Currículo integrado.

SILVA, Neyla Reis dos Santos. **Itinerancias en la Formación Continuada de profesores do Proeja FIC: un espacio de proposiciones.** 2015. 135fls. (Disertación de maestría) Programa de Posgrado en Educación de Jóvenes y Adultos – MPEJA, Departamento de Educación, Universidad del Estado de Bahía, Salvador-BA, 2015.

RESUMEN

Este trabajo es resultado de estudios realizados a lo largo de un proceso investigativo, de naturaleza cualitativa, acerca de la formación continuada docente realizada en un cursos de perfeccionamiento para docentes, técnicos y gestores de los cursos Proeja FIC que ocurren en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Baiano *Campus Catu* (IF Baiano *Campus Catu*) en conjunto con la Secretaria Municipal de Educación y Cultura de Catu (Smec Catu), a través de la Escuela Municipal Jecelino Nogueira. Su cuestión principal se centra en la comprensión de cómo un curso de perfeccionamiento realizado junto a los docentes, técnicos y gestores contribuyó a la mejora de las prácticas pedagógicas para los alumnos del Proeja FIC en vista de la necesidad de la integración curricular. Para cumplir el objetivo, se utilizó la investigación colaborativa como práctica de búsqueda de informaciones, utilizando como instrumentos los cuestionarios, grupo focal y observación participante. Los objetivos de la búsqueda fueron: comprender los sentidos y significados atribuidos a la formación continuada realizada en el Curso de Perfeccionamiento, a partir de los discursos, de las vivencias y reflexiones de los docentes y técnicos involucrados; verificar como la formación contribuyó para el cambio o permanencia en la comprensión sobre los alumnos de Proeja FIC, sus especificidades y la repercusión de esto en las prácticas pedagógicas; percibir como la cuestión de la integración curricular fue comprendida por los docentes y técnicos en formación así como el impacto de estas reflexiones para el cambio o permanencia de las prácticas pedagógicas realizadas en cursos Proeja FIC; sistematizar principios, ideas o propuestas de acciones de formación continuada, que favorezcan un repensar continuo sobre la práctica pedagógica junto a los sujetos de Proeja FIC. Fue utilizado como referencial teórico acerca de la formación continuada de docentes el concepto de saberes docentes (Freire, 1996; Tardif, 2010) y la perspectiva del profesor como crítico (Nóvoa, 2002; Pimenta e Ghedin, 2010), dialogando con otros autores. La investigación indicó dos unidades de análisis que dan lugar a la respuesta a nuestra cuestión: ser docente mientras sujeto del Proeja y la comprensión sobre el currículo integrado como elemento organizador del conocimiento. Al concluir, se apuntan elementos importantes para la construcción de una propuesta de formación continuada que no se encierre en sí misma, pero que permita repensar las acciones a través de la reflexión sobre la práctica las cuales apuntan los siguientes principios: lectura compartida, el dialogo como práctica de formación colectiva y cooperación, compromiso sociopolítico con los educandos de Proeja, el currículo integrado como opción teórico-metodológica de la organización de las acciones didáctico-pedagógicas, además de elementos importantes como espacio y tiempo para la formación.

Palabras clave: Formación continuada de profesores. Educación Profesional. Proeja FIC. Saberes docentes. Currículo integrado.

LISTA DE SIGLAS

AC – Atividade complementar.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior.

CEPLAC – Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira.

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

EAA – Escola de Aprendizes e Artífices.

EAF – Escola Agrotécnica Federal.

EAF Catu – Escola Agrotécnica Federal de Catu.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

EPT – Educação Profissional e Tecnológica.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IF Baiano – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.

IF Baiano *Campus* Catu - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano *Campus* Catu.

MEB – Movimento de Educação de Base.

MEC - Ministério da Educação.

PAISE - Programa de Assistência e Inclusão Social do Estudante.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

PROEJA FIC - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada.

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional.

SEDUC Alagoinhas – Secretaria de Educação e Cultura de Alagoinhas.

SMEC Catu – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Catu.

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO	PÁGINA
QUADRO 1 - Sujeitos da pesquisa e suas características sócio-profissionais	28
QUADRO 2 - Desenho curricular do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Básica.	33
QUADRO 3 - Saberes docentes necessários a prática docente	76
QUADRO 4 - Escolha das temáticas para o curso de formação continuada dos docentes e técnicos do Proeja FIC	107
FIGURA1 - Atividade prática da área de Confeitaria	100
FIGURA 2 - Aula do componente curricular “Panificação e Confeitaria”	100

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	23
2.1	CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO: O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	23
2.2	EM BUSCA DE ENTENDER A REALIDADE, A PARTIR DOS SUJEITOS	27
2.2.1	O Curso de Aperfeiçoamento em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: uma proposta de formação continuada	30
2.3	CAMINHOS METODOLÓGICOS E SEUS ENTRELAÇAMENTOS	35
3	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O MUNDO DO TRABALHO	45
3.1	DE QUE EJA ESTAMOS FALANDO?	45
3.2	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: O LUGAR DA EJA NESTE CENÁRIO	52
3.3	O PROEJA FIC E OS DESAFIOS DA SUA CONSOLIDAÇÃO NO IF BAIANO <i>CAMPUS</i> CATU	59
4	A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR QUE FORMA O TRABALHADOR: CONTEXTOS E PERSPECTIVAS	63
4.1	FORMAÇÃO DOCENTE: APROXIMAÇÕES	63
4.1.1	Tendências na formação continuada	67
4.2	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EJA E PROEJA.....	70
4.2.1	Caminhos teóricos para compreender a formação continuada dos professores do Proeja FIC	75
5	ITINERÁRIOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES DO PROEJA FIC	80
5.1	FORMAR E FORMAR-SE COMO DOCENTE DO PROEJA FIC	81
5.1.1	As especificidades da EJA como ponto de apoio na prática docente	82
5.1.2	Reconhecer-se sujeito da EJA: ser docente do Proeja FIC	89

5.2	FORMAÇÃO CONTINUADA: PORTA PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO PROEJA	93
5.2.1	A compreensão dos professores acerca do currículo integrado no Proeja FIC.....	94
5.2.2	O planejamento coletivo e os desafios da integração curricular	103
5.3	ELEMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA EM PROEJA	106
6	POR CONCLUIR: RECOMENDAÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA A VÁRIAS MÃOS	112
	REFERÊNCIAS	119
	APÊNDICES	
	APÊNDICE A – Primeiro questionário aberto	125
	APÊNDICE B – Roteiro para o grupo focal	126
	APÊNDICE C – Segundo questionário aberto	127
	APÊNDICE D – Levantamento de dissertações e teses	129
	APÊNDICE E – Plano de trabalho: Formação continuada no Proeja FIC: fazer e refletir	130

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado dos estudos e pensares realizados ao longo de um processo investigativo, de natureza qualitativa, acerca da formação continuada docente para os cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada (Proeja FIC) que ocorrem no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano *Campus* Catu (IF Baiano *Campus* Catu) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Catu (Smec Catu) através da Escola Municipal Professor Jecelino José Nogueira. Na busca de refletir sobre a formação continuada para este público com especificidades, foram evidenciadas as vozes dos sujeitos investigados e suas reflexões sobre o que vivenciaram.

A Educação de Jovens e Adultos historicamente tem enfrentado muitos descompassos e descontinuidades em nosso país. Estes descompassos estão marcados desde que “A *Pedagogia do Oprimido*, ícone de uma concepção de educação emancipatória de jovens e adultos, foi substituída pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) sob a pedagogia de mercado” (FRIGOTTO, 2007, p.1136). Destaca-se aqui que os programas voltados à alfabetização propostos por Paulo Freire, numa perspectiva humanista e tendo o diálogo como princípio educativo, refletindo sobre os adultos como sujeitos de aprendizagem, de cidadão, de transformador social (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001) foram substituídos pelo Mobral, numa perspectiva tecnicista e reprodutivista, construindo números que auxiliaram a legitimar o chamado milagre econômico. Estes descompassos foram marcados por campanhas e programas desarticulados de uma política educacional, a qual a sociedade brasileira tem tentado há muito tempo construir, mas que ainda não se concretizou.

Os alunos da EJA constituem um segmento da população com pouco acesso e com baixa permanência escolar, que apresentam um distanciamento da escola, mas que reconhecem nesta uma oportunidade de ascensão social e que estão ambientados, em sua grande maioria, com uma estrutura escolar de reprodução e conformismo. Este público não tem tido a devida atenção,

especialmente no preparo e formação dos seus professores, para que estes possam desenvolver a capacidade de selecionar conteúdos, utilizar procedimentos e criar alternativas que possibilitem uma atuação voltada para a realidade do jovem e adulto que tem experiência de vida e, muitas vezes, experiência como trabalhador.

Neste cenário estão inseridos os cursos do Proeja do IF Baiano *Campus* Catu, cursos estes que buscam atender as demandas de formação de jovens e adultos articulados com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em três segmentos distintos: o Proeja, que é a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional nos cursos Técnicos de Nível Médio; Proeja FIC Médio, que integra o Ensino Médio com a Educação Profissional nos cursos de Formação Inicial e Continuada e; Proeja FIC, que é a integração entre Ensino Fundamental e Educação Profissional, com cursos de Formação Inicial e Continuada¹.

Este trabalho de investigação parte do envolvimento pessoal e profissional com estes cursos e se delineou durante os primeiros passos como pedagoga do IF Baiano *Campus* Catu, antes Escola Agrotécnica Federal de Catu (EAF Catu), no ano de 2009, ano este de ingresso na instituição e, coincidentemente, primeiros dias da instituição enquanto Instituto Federal. Como pedagoga, a formação continuada de docentes tornou-se um tema central e uma ação constante no trabalho técnico-pedagógico desenvolvido na instituição.

¹ A EJA na Rede Federal não se iniciou com o Proeja, pois contava com iniciativas pontuais, principalmente nos Cefets. O Decreto nº 5.840/06 instituiu o Proeja como programa e possibilitou que cursos de formação inicial e continuada, antes chamados de cursos de qualificação, fossem integrados a Educação Básica, estendendo sua atuação ao Ensino Fundamental II. Estes cursos foram denominados Proeja FIC, pois aliam a Educação Profissional, no nível da qualificação profissional, com a conclusão do Ensino Fundamental II. Dessa forma, os cursos Proeja FIC são cursos de formação inicial para os jovens e adultos ingressantes em uma profissão, principalmente nos níveis de auxiliar e assistente, e com características de qualificação, para aqueles que exercem a profissão a partir de aprendizagens no ambiente de trabalho, mas sem certificação. Os cursos possibilitam a certificação para atuação profissional em atividades como garçons, cozinheiros, pedreiros, mestres de obra, cuidadores de idosos, auxiliares de produção, entre outros. Possibilitam a elevação da escolaridade, com a conclusão do Ensino Fundamental II, através de 1.200 horas destinadas aos componentes curriculares da base comum nacional e diversificada e 200 horas para formação profissional totalizando, minimamente, 1.400 horas. Os cursos Proeja FIC têm uma peculiaridade curricular quando ofertados em parceria com as escolas das redes municipais e estaduais, uma vez que necessitam utilizar a perspectiva da integração curricular, exigindo um diálogo constante para elaboração do projeto pedagógico e demais ações educativas, unindo a experiência de rede federal com outras redes de educação pública.

As primeiras inquietações acerca da EJA na Rede Federal começaram a surgir: que formação profissional é esta ofertada aos jovens e adultos catuenses? Por que o tratamento diferenciado aos alunos que frequentam o mesmo espaço escolar? Foram destas questões que começaram as primeiras aproximações com os alunos e docentes da EJA, compartilhando trajetórias e ouvindo-os, através de uma escuta atenta e responsável, buscando auxiliar no pleno desenvolvimento de suas atividades.

O papel do docente no desenvolvimento da EJA é central, dada as especificidades que tocam este público em particular. No Proeja, essa formação se conecta com a necessidade de repensar não apenas a escolarização como processo de formação humana como também o importante papel da formação para o trabalho. Distanciando-se de uma preparação para o trabalho estreita e acrítica, o trabalho docente enseja também na reflexão e na prática contextualizada.

A formação de professores para a EJA necessita adequar-se aos princípios propostos pelas Diretrizes Nacionais para Formação de Professores, no que concerne prioritariamente às características gerais da formação, as quais devem ser adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis e modalidades educacionais, assim como a cada faixa etária (BRASIL, 2001). Essas características destacadas para a formação inicial necessitam consolidar-se na formação continuada, atendendo as necessidades formativas dos docentes que atuam em um curso tão específico como o Proeja FIC, que necessita articular a EPT e a EJA no Ensino Fundamental II, com a clara intenção de formar os jovens e adultos trabalhadores, que saibam mais do que exercer sua profissão, mas também ser sujeito de sua própria história.

O processo de implantação e consolidação do Proeja no campus e a prática dos docentes junto aos alunos com suas formas de ensinar e aprender balizaram os estudos e reflexões presentes nesta investigação e repousaram no processo de formação desse docente para sua atuação na EJA. Ora, os docentes da rede federal, em termos comparativos aos docentes das demais redes, estão em condições relativamente favoráveis, já que possuem uma carreira definida², melhores condições de trabalho, formação inicial garantida (já que ingressaram na rede com graduação concluída) e relativa possibilidade de construção de seus

² Ver Lei nº 12.772/12 e suas alterações.

currículos e processos educacionais. No entanto, ao se tratar da formação para atuação na EJA da rede federal, a ausência de ações e práticas que ampliem essa formação, através da formação continuada, aparece de forma contundente. Então, quais as condições necessárias para uma prática pedagógica contextualizada e integrada, que possibilite ao aluno jovem e adulto uma formação profissional sólida e crítica, capaz de traçar um itinerário emancipador? Perguntas que ainda persistem!

O tema da formação continuada no Proeja FIC é relativamente novo, sendo discutido em fóruns, congressos e seminários. No entanto, no levantamento realizado no Banco de Dados da Capes entre os anos 2009 e 2014, utilizando como palavra-chave os termos “Formação de professor” e “Proeja” foram encontrados oito trabalhos, referentes à formação continuada docente para esta modalidade educativa. Esses trabalhos referem-se a formação continuada realizada nos cursos de especialização financiados pelo MEC.

O período de busca das informações foi definido em função do período de aprovação do decreto que instituiu o programa e o surgimento efetivo dos cursos Proeja FIC. Em levantamento semelhante, cinco trabalhos foram encontrados acerca do Proeja FIC sendo que nenhum deles se refere a formação de professores, o que nos permite concluir a necessidade de continuar refletindo acerca da formação continuada para o Proeja FIC.

Neste cenário contraditório e desafiador encontra-se encarnada esta pesquisadora. Na coordenação das atividades do Proeja FIC e na coordenação pedagógica do curso Proeja Técnico em Cozinha, foi possível acompanhar diariamente e de forma implicada os desafios, as angústias e os desejos dos docentes da EJA do IF Baiano *Campus Catu*.

Atualmente a instituição conta com os seguintes cursos na modalidade Proeja: Proeja FIC de Serviços de Restaurante e Bar, desenvolvido em parceria com a Smec Catu; Proeja FIC de Cozinheiro Geral e Proeja FIC de Operador de Microcomputador, desenvolvidos em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura do município de Alagoinhas (Seduc Alagoinhas)³ e; Proeja Técnico em Cozinha.

³ Os dois cursos em fase de extinção, findado o convênio com a Seduc Alagoinhas.

Com a criação de cursos de Proeja, em atendimento aos dispositivos legais, os docentes do IF Baiano *Campus* Catu e da Smec Catu necessitaram adequar suas práticas a esta nova realidade que se apresentou. Esta investigação fez-se necessária a partir das ações de acompanhamento das atividades pedagógicas (reuniões pedagógicas, conselhos de classe, semana pedagógica) no curso Proeja FIC Serviços de Restaurante e Bar, prioritariamente nas discussões e questionamentos dos docentes sobre o que fazer, como agir, como construir um curso inteiramente novo que atenda as especificidades dos alunos da EJA, especificamente do Proeja, já que alia a formação geral e propedêutica à formação profissional. Esta necessidade se configurou a partir de práticas consideradas como ineficazes junto aos alunos, sobre as quais os docentes alegaram desconhecimento ou insegurança sobre o seu fazer pedagógico. Disto surgiram os anseios por um processo de formação continuada que permitisse a discussão sobre os fazeres e os pensares necessários a uma prática pedagógica mais apropriada às ações almeçadas.

Apesar do processo de formação continuada ser uma das etapas de consolidação do programa, os percalços e entraves não permitiram que as ações de formação ocorressem no momento oportuno, sendo possível apenas nos anos de 2014-2015. Com o intuito claro de ampliar os conhecimentos para uma atuação contextualizada, as ações de formação continuada ocorridas no “Curso de Aperfeiçoamento em Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos Integrada a Educação Básica” se constituíram no objeto de análise nesta pesquisa, doravante denominado Curso de Aperfeiçoamento.

Neste trabalho, o conceito de formação continuada alicerça-se no que apresenta Gatti (2008), como o conjunto de práticas e ações que ocorrem após a formação inicial e que possibilitam o aprimoramento de práticas, mas não se restringe a tal. Neste sentido, trataremos o Curso de Aperfeiçoamento como um espaço privilegiado para discussões desta natureza, neste tempo e espaço histórico, sem desconsiderar os caminhos já trilhados pelos sujeitos ao longo de sua trajetória profissional. Isto é importante compreender, uma vez que optamos também em entender que este percurso ocorre em um processo entrecortado por certezas e incertezas, idas e vindas, utilizando o conceito de itinerância.

A itinerância, entendida por Macedo (2004, p.125), está entrecortada pelas experiências pessoais e profissionais, “[...] itinerância no sentido atribuído por Barbier, onde um conjunto relacional de vidas historicamente construídas projetam e executam um certo trajeto de coletivos sociais, movidos por significados relativamente comuns”, que alteram a realidade dos sujeitos envolvidos e da comunidade na qual estão inseridos.

As inquietações mencionadas apontaram a necessidade de refletir sobre a formação continuada de professores para atuar com jovens e adultos, atendendo suas especificidades. Apesar de reconhecer que os docentes que atuam no Proeja FIC têm formação em nível superior, os desafios, as dúvidas e os entraves se apresentaram de forma contundente, prioritariamente por se tratar não apenas da EJA ou da EPT mas das duas modalidades em conjunto, na perspectiva do currículo integrado (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, a questão-problema desta investigação incide em compreender “Como o processo de formação continuada, realizado no Curso de Aperfeiçoamento, contribuiu para a melhoria da prática pedagógica junto aos sujeitos do Proeja FIC e para a necessidade da integração da educação profissional com a educação básica?”.

Este questionamento aponta para o desvelamento das reflexões realizadas pelos docentes e técnicos envolvidos na formação continuada, que favoreça um repensar sobre o fazer pedagógico e que enseje em novas práticas pedagógicas que modifiquem a perspectiva do Proeja FIC no IF Baiano *Campus* Catu.

Neste intento, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar sobre a formação continuada proposta no Curso de Aperfeiçoamento, na tentativa de compreender como a mesma pôde contribuir para a melhoria da prática pedagógica, práticas estas que atendam as necessidades dos sujeitos do Proeja FIC e da integração da educação básica com a educação profissional, a partir da perspectiva dos professores e técnicos envolvidos.

Para cumprimento do objetivo proposto, delinearam-se os seguintes objetivos específicos:

- compreender os sentidos e significados atribuídos à formação continuada realizada no Curso de Aperfeiçoamento, a partir das falas, das vivências e das reflexões dos docentes e técnicos envolvidos;
- verificar como a formação contribuiu para a mudança ou permanência na compreensão sobre os alunos do Proeja FIC, suas especificidades e a repercussão disto nas práticas pedagógicas;
- perceber como a questão da integração curricular foi compreendida pelos docentes e técnicos em formação, bem como o impacto destas reflexões para a mudança ou permanência das práticas pedagógicas realizadas nos cursos Proeja FIC;
- sistematizar princípios, ideias ou propostas de ações de formação continuada, que favoreçam um repensar contínuo sobre a prática pedagógica junto aos sujeitos do Proeja FIC.

Diante da problemática apresentada, desenha-se ao final desta investigação, como produto deste processo investigativo, a organização de uma proposta de ação que enseje na continuidade da formação dos docentes e técnicos envolvidos, bem como em práticas didático-pedagógicas que contemplem a integração curricular nos cursos Proeja FIC.

Os objetivos aqui expostos orientam um caminho analítico e interventivo, a partir das práticas de formação e do olhar sensível e atento para os pensares e compreensões dos docentes e gestores envolvidos no programa. Ao nos depararmos com esse cenário complexo e multifacetado que os cursos Proeja FIC apresentam, esta proposta de pesquisa tem natureza qualitativa, evidenciando um olhar referenciado na realidade dos sujeitos envolvidos. Neste intento, o capítulo 2, intitulado “Os caminhos da investigação” objetiva problematizar e apresentar o *lócus* da pesquisa, seu cenário investigativo, bem como as escolhas metodológicas realizadas pela pesquisadora, diante do contexto da pesquisa.

O capítulo 3, denominado “Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho” busca aprofundar a relação existente entre a EJA e a EPT a partir da análise histórica dessas duas modalidades educacionais, ao passo que reflete sobre o processo de implantação de cursos Proeja no IF Baiano *Campus* Catu, a partir da

experiência do Proeja FIC, desencadeando a necessidade do processo de formação continuada para o alcance dos objetivos educacionais propostos no programa.

No capítulo 4, “A formação do trabalhador que forma o trabalhador: Contextos e Perspectivas”, a reflexão centra-se na formação continuada docente em seus aspectos históricos e teóricos, perpassando pela a formação continuada para a EJA e Proeja, apresentando alguns conceitos que orientaram a reflexão sobre a temática.

O capítulo 5, “Itinerários formativos de professores de Proeja” é um espaço da análise das muitas vozes dos sujeitos colaboradores da pesquisa, prioritariamente a novas perspectivas lançadas sobre a temática, a lacunas e proposições de formação, a partir de suas realidades. Aqui é possível traçar outros percursos e outras formações que consolidem a formação de docentes de Proeja.

Por fim, as considerações finais são apresentadas no capítulo 6, sob o título “Por concluir: Recomendações para uma formação continuada a várias mãos”, na busca da síntese das informações, reflexões e compreensões realizadas nesta investigação, apontando novos caminhos e outras questões.

2 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Os caminhos da investigação são estrategicamente pensados, elaborados e amadurecidos pelo pesquisador. No entanto, a realidade tal qual ela se apresenta, desafia as descobertas e as construções de conhecimento. Neste capítulo, aventuramo-nos em traçar o caminho que foi seguido na busca das informações que consolidaram um arcabouço de conhecimentos necessários à compreensão acerca da formação continuada desenvolvida junto aos docentes e técnicos do Proeja FIC Serviço de Restaurante e Bar, resultante da parceria do IF Baiano *Campus* Catu e a Smec Catu.

Dessa forma, apresentou-se o local da pesquisa e sua contextualização histórica, os sujeitos que colaboram com a construção das informações relevantes, a proposta de formação continuada e, por fim, o contexto científico onde esta investigação está inserida, a partir dos elementos presentes na realidade em que ela aconteceu e do lugar de fala da pesquisadora.

2.1 CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO: O LÓCUS DA PESQUISA

O município de Catu está localizado no interior do Estado da Bahia, no Território Litoral Norte e Agreste Baiano. Tem 146 anos de fundação e teve como primeiro nome Santana do Catu. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estimada em 2014 foi de mais de 55.000 habitantes (BRASIL, 2014). Sua principal atividade econômica está ligada ao setor petrolífero, com dezenas de empresas que atuam direta e indiretamente com a produção de petróleo e gás, gerando diversas vertentes econômicas nos setores de serviço, alimentação e comércio.

Neste município, encontra-se uma unidade acadêmica do IF Baiano, local este em que se realizou essa pesquisa. O IF Baiano é uma instituição que faz parte da Rede Federal de Ensino, através da integração das quatro EAF presentes em Catu, Santa Inês, Guanambi e Senhor do Bonfim, autarquia consolidada através da

Lei nº 11.892/08, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Posteriormente foram também transferidas para o IF Baiano as escolas da CEPLAC de Uruçuca, Valença, Itapetinga e Teixeira de Freitas. Além das unidades citadas, integram hoje o IF Baiano os *campi* de Governador Mangabeira e Bom Jesus da Lapa.

O processo de ifetização alterou a natureza, os objetivos e princípios das instituições federais que atuam na EPT, antes uma estrutura descentralizada, autônoma e solitária, para a construção de centralização regional, identidade coletiva, objetivos e princípios claros definidos em lei.⁴ Essa instituição acompanhou e sofreu muitas alterações ao longo de sua história, através das diversas mudanças no âmbito educacional, seja ele de caráter pedagógico, seja ele de caráter legal. Foi com a edição do Decreto nº 5.154/04, que a instituição alterou a forma de seus cursos e reestruturou sua oferta da EPT.

Do conjunto de escolas que formaram o IF Baiano, o *Campus Catu* foi a primeira escola agrotécnica a ser criada no âmbito federal, no Estado da Bahia. Sua origem remonta ao ano de 1895, com a criação da Fazenda Modelo de Criação, iniciando suas atividades como unidade escolar em 1964, através do Decreto nº 53.666/64, quando a Fazenda Modelo de Criação passou a chamar Colégio Agrícola de Catu, subordinado ao Ministério da Agricultura (OLIVEIRA, 2010). Neste sentido, sua experiência com a Educação Profissional data de mais de 50 anos e sua existência de ordem secular.

Apesar de aceitar o desafio de ofertar um curso para jovens e adultos, a EAF Catu tinha funcionamento precarizado para o turno noturno. Isto foi demonstrado com o funcionamento do curso em um prédio separado, distante dos setores institucionais que também não funcionavam à noite, luzes dos corredores apagadas e a presença solitária do professor do noturno.

Junto ao grupo de docentes e gestores que atuavam no Proeja, travavam-se os primeiros embates para minimamente buscar garantir os mesmos direitos de atendimento que os alunos do diurno possuíam: ser ouvidos pela equipe pedagógica no mesmo ambiente do funcionamento do diurno, usufruir da biblioteca, ter seus pleitos ouvidos na coordenação de assistência estudantil, participar dos conselhos

⁴ Ver Lei nº 11.892/08.

de classe à noite, entre tantos outros. Consolidava-se, assim, um espaço de discussão e luta pela EJA no IF Baiano *Campus* Catu.

Apesar de pequenas, estas conquistas fundamentaram uma ação coordenada de docentes e técnicos na busca de garantir o atendimento ao aluno do noturno com qualidade e equidade. Mais do que isso, garantiu a permanência de militância responsável e atuante dentro do *campus*, favorecendo o espaço de debate e de força na busca da garantia do direito do jovem e adulto trabalhador frequentar a EPT.

No horizonte de repensar a EPT e inserir-se nela, em 2009, o IF Baiano *Campus* Catu realizava a oferta dos seguintes cursos: Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Agropecuária Subsequente e Técnico em Exploração e Produção de Petróleo e Gás⁵ e Formação Inicial e Continuada em Informática Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja FIC Médio em Informática), este último ofertado a partir de 2006, com a edição do Decreto nº 5.478/05, que instituiu a oferta de cursos da EPT integrados ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos e, posteriormente, substituído pelo Decreto nº 5.840/06 que ampliou a oferta para a integração da EPT à Educação Básica, o que incluiu o Ensino Fundamental II.

Foi em meio ao processo de consolidação do Proeja Técnico em Cozinha, que a pedido da Secretaria de Educação de Alagoinhas, o IF Baiano *Campus* Catu respondeu favoravelmente ao Ofício Circular nº 40/2009 - GAB/SETEC/MEC e iniciou-se um processo de implantação do Proeja FIC no instituto.

Em 2010, o Ofício Circular nº 54/2010 – GAB/SETEC/MEC, instituiu a Rede CERTIFIC fomentando também a criação de cursos Proeja FIC. Deste ofício circular, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Catu, é que surgiu o curso Proeja FIC Serviço de Restaurante e Bar⁶. Os desafios que eram prementes aí se instalaram como correntes.

A partir do surgimento do curso Proeja Técnico em Cozinha, foi extinto o curso Proeja FIC Médio em Informática. Entre tantos elementos que levaram a

⁵ Com a nova nomenclatura, a partir do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, Técnico em Petróleo e Gás, a partir de 2012.

⁶ Em Silva (2013), foi realizada uma reflexão sobre o processo de implantação do referido curso.

extinção deste curso, figurava-se a pouca relação entre a oferta do curso e as expectativas dos alunos, um curso de baixo custo, curta duração e pouca motivação dos alunos em frequentá-lo. O que ficou demonstrado foi que a instituição, a época, para atendimento dos dispositivos legais e dentro de suas condições estruturais, escolheu um curso que tivesse baixo impacto em sua organização.

Foi com o movimento dos sujeitos (professores e técnicos) envolvidos com o Proeja que, institucionalmente, se reconfigurou a oferta a este público com um curso que estivesse mais próximo da realidade da comunidade catuense, com uma proposta mais densa de formação, em maior tempo, com professores mais motivados e com um maior aporte institucional, pensando prioritariamente em sua infraestrutura. Apesar disso, consolidar um curso de EJA noturno, dentro de uma rede de educação tradicionalmente elitista, é um desafio diário e constante. Consolidar a EJA no IF Baiano *Campus* Catu é um constante lutar, um constante aprender, um intenso negociar.

Apontadas as dificuldades no processo de entender as práticas docentes no Proeja, lança-se também a necessidade de repensar a formação continuada docente de instituições e redes diferentes, já que o curso Proeja FIC Serviço de Restaurante e Bar compreende a realidade dos docentes da rede municipal e da rede federal. Experiências distintas levam a práticas distintas, portanto, o desafio de integrar se torna mais latente. Isso evidencia o descompasso entre as políticas criadas e a realidade em que elas necessitam ser praticadas, uma vez que os institutos atualmente atendem desde a formação profissional integrada ao ensino fundamental até a pós-graduação, nos níveis de mestrado e doutorado. No caso do IF Baiano *Campus* Catu também é vivenciada essa atuação eclética dos docentes, desde os cursos Proeja FIC até a graduação e, eventualmente, cursos de especialização.

Neste ambiente amplo e complexo, é que se desenvolveu a formação continuada, objeto dessa investigação, ofertada aos docentes e técnicos que atuam no Proeja FIC Serviço de Restaurante e Bar, no formato de curso de aperfeiçoamento. A realização deste curso é uma das ações em resposta ao Ofício nº 54/2010, sendo compreendida como um importante passo para a consolidação de uma proposta integrada entre duas redes distintas de educação, ao passo que desafia ações coordenadas e cooperativas.

2.2 EM BUSCA DE ENTENDER A REALIDADE, A PARTIR DOS SUJEITOS.

Com o interesse de estudar e ampliar as perspectivas sobre formação continuada junto aos docentes do IF Baiano *Campus* Catu e da Smec Catu, especificamente os que atuam no curso Proeja FIC, esta pesquisa se propôs a percorrer um caminho investigativo que favoreça a compreensão sobre as aprendizagens e os desafios enfrentados no itinerário formativo realizado no Curso de Aperfeiçoamento.

O grupo de docentes envolvidos no Curso de Aperfeiçoamento desenvolve suas atividades no Proeja FIC, na EJA do município e nos cursos Proeja na rede federal. Dentre estes, inicialmente, participaram da pesquisa 5 docentes e 4 gestores que atuaram no programa, desde sua criação, em 2010. Estes 5 docentes foram os responsáveis por ministrar os componentes curriculares da Base Comum e da Base Diversificada nas 3 turmas existentes, portanto, são aqueles que realizam em seu cotidiano as práticas pedagógicas junto aos alunos. Dois dos gestores escolhidos desenvolvem atualmente sua atividade de gestão, mas são docentes e foram docentes nos primeiros momentos do Proeja FIC, atuando diretamente na gestão do programa (uma diretora e a outra gestora dentro da Smec) e; os outros dois gestores compõem a direção e a coordenação pedagógica da escola, atuando diretamente no Proeja FIC.

A escolha por estes sujeitos que contribuíram na pesquisa se deu em função de sua atuação permanente, desde a criação dos cursos Proeja FIC até o momento atual. Outros gestores e professores tiveram entradas, saídas e retornos e frequentaram o curso de formação, no entanto, os sujeitos escolhidos auxiliaram na construção e consolidação do programa de forma mais direta e consistente. No percurso da pesquisa, entre os percalços da atuação profissional e das questões de ordem pessoal, a última etapa de construção das informações se deu com 4 colaboradores: duas docentes e duas gestoras. No entanto, pudemos utilizar as informações construídas de forma significativa, auxiliando a compreender a realidade, a partir dos sujeitos pesquisados.

No que concerne ao sigilo exigido em um processo de investigação, os nomes dos sujeitos envolvidos no processo foram alterados, utilizando-se

codinomes escolhidos pela pesquisadora dentre os nomes das alunas do Proeja FIC. Os motivos foram afetivos, dado o grau de envolvimento com as atividades da primeira turma, momentos estes que enquanto coletividade de profissionais nos descobrimos construtores de Proeja FIC. Também surgem no texto referência a outros sujeitos que participaram do processo de formação como formadores, outros professores e pessoas que estão na gestão. Estes não receberam um nome específico, mas podem ser identificados na leitura do texto, bem como tem relevância como sujeitos construtores de informação e formação, permitindo entender as tessituras complexas dos processos desenvolvidos nesta investigação.

O Quadro 1 poderá auxiliar na compreensão e identificação dos sujeitos, ao longo das análises e reflexões.

QUADRO 1 – Sujeitos da pesquisa e suas características sócio-profissionais.

SEXO	FAIXA ETÁRIA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO	EXPERIÊNCIA NA EJA	CODINOME NA PESQUISA
Feminino	Acima de 40 anos	Acima de 15 anos	Docência	Rita
Feminino	Acima de 40 anos	Acima de 15 anos	Docência	Joselita
Feminino	Acima de 40 anos	Acima de 15 anos	Docência e Gestão	Natália
Feminino	Acima de 40 anos	Acima de 15 anos	Docência e Gestão	Rosângela

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2015.

Torna-se evidente que o tempo de experiência dos docentes envolvidos se constituiu em importante arcabouço para as discussões propostas. Além disso, as experiências de gestão e docência permitem observar o fenômeno educativo por óticas diferentes.

As diversas experiências que possuem os sujeitos envolvidos e a insegurança na prática cotidiana com os alunos do Proeja FIC, confirmaram a necessidade da formação continuada, esta de realização obrigatória para consolidação dos cursos Proeja FIC, mas que até então não havia sido realizada.

Ficou evidente que seria uma excelente oportunidade de realizarmos um processo de formação, bem como realizar uma reflexão científica acerca do que estávamos fazendo e vivenciando, uma vez que também componho a equipe em questão.

Por causa dessa atuação, ressalta-se que o papel de pesquisador externo aqui não se desenha, dado a intensa implicação no grupo e no processo de formação desencadeado, uma vez que atuo como coordenadora geral do Proeja FIC, também em formação. Então o formar também é formar-se, conforme nos sinaliza Macedo (2006, p.26-27)

A relação sujeito/objeto, definitivamente, já não é aquela preconizada pela lógica da objetividade “dura” e disjuntiva. Identidade passa a constituir-se como metamorfose nessa relação de co-construção, ou seja, de processo identitário. Nesse sentido, não há mais lugar para o observador esterilizado e exorcizado de seu objeto, que faz do afastamento condição privilegiada de construção do conhecimento.

Este observador esterilizado do qual Macedo (2006) nos alerta e do qual nos afastamos, remete-nos a uma ciência positivista e cartesiana, na qual as relações entre os sujeitos da pesquisa e seu objeto pesquisado se estabeleciam através de um distanciamento, na tentativa da produção científica neutra e desinteressada. Ao contrário, esta pesquisa tem interesse explícito e ideológico, na busca de uma formação docente que amplie as possibilidades de ação destes sujeitos, que não se limite a uma formação técnica e busque uma ação pedagógica emancipatória junto aos seus alunos e entre nós, além de favorecer um repensar sobre si mesmo enquanto pessoa e enquanto trabalhador da educação.

Na mesma direção, Oliveira e Anastasiou (2008) alertam para a necessidade de reconhecer o perfil do pesquisador de investigações desta natureza, como aquele que tenha condições de lidar com as condições humanas de dúvidas, incertezas e ambiguidades, que aceite trabalhar em condições flexíveis e abertas, aceitando as decisões tomadas coletivamente. Continuam as autoras argumentando acerca da habilidade comunicativa e empatia necessárias, instigando o saber ouvir e falar em momento oportuno, estando disposto a colocar-se no lugar do outro, praticando uma escuta sensível, criando um clima de confiança, para que as informações sejam obtidas em processos significativos e formativos.

Decerto, o papel assumido como coordenadora desafia o saber calar e o saber ouvir, com o propósito claro e lúcido de entender a realidade que circunda os momentos de formação. A imersão neste ambiente de pesquisa tornou-se um desafio. A pesquisa foi realizada junto ao corpo docente que atua no referido curso, uma vez que como pesquisadora encontrei-me imbricada no processo, realizando as atividades de coordenação, o que favorece uma aproximação, um sentimento de familiaridade e uma compreensão social e histórica acerca da realidade pesquisada. Esta prática desafia o envolvimento, a cumplicidade em contraposição ao necessário distanciamento científico para compreensão da situação pesquisada. Quando Macedo (2006) diz que a suspensão de pré-conceitos e concepções é imperativo para compreender o fenômeno como ele se apresenta em um dado momento e a singularidade das ações humanas, provoca um movimento de idas e vindas, de aproximação e distanciamento necessários no processo de investigar permitindo uma reflexão dos fatos e informações construídas, ao mesmo tempo em que favorece a compreensão a partir da realidade conhecida e contextual. Esse movimento de ir e vir proporcionou desafios e reflexões formativas que ampliaram o olhar sobre as informações, atraindo para um observar apurado e sensível acerca das distintas realidades humanas.

2.2.1 O Curso de Aperfeiçoamento em Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Básica: uma proposta de formação continuada.

Dentre as diversas necessidades para uma educação profissional que atenda a realidade dos jovens e adultos brasileiros, está uma formação continuada dos docentes, para que estes possam contemplar em suas práticas as especificidades de um público tão diverso e heterogêneo. Além disso, compreender o cenário das relações de trabalho e do processo de produção de capital, no qual o jovem e o adulto trabalhador estão inseridos, exige dos docentes uma postura cada vez mais crítica, para que as experiências formativas desenvolvidas na escola não estejam circunscritas apenas na transmissão de conhecimentos socialmente relevantes, mas também na formação do trabalhador qualificado para atuar

profissionalmente no mundo do trabalho, capaz de repensar sobre si e sobre as relações de produção que lhe são impostas.

Desses pensares e das orientações contidas nos dispositivos legais que regem os cursos Proeja FIC, a necessidade de um currículo que integre a EJA a EPT, as salas de aula se tornaram palco de intensas dúvidas e incertezas, dificultando uma ação docente que atendesse às necessidades educativas dos jovens e adultos que frequentavam o curso. As reuniões pedagógicas eram momentos de compartilhar essas dúvidas e incertezas, que culminavam na conclusão que a falta de formação e conhecimento acerca do fazer pedagógico integrado dificultava uma ação coordenada e assertiva.

Foi nesse jogo intenso, que cresceu a proposta da formação continuada desenvolvida no Curso de Aperfeiçoamento. Este foi pensado pelos docentes e a equipe gestora, a partir das necessidades formativas do grupo, diante das dificuldades em desenvolver as atividades didático-pedagógicas junto aos alunos. As temáticas foram sendo sugeridas e registradas ao longo dos anos de implantação do programa.

É fundamental compreender neste processo investigativo, que a formação em questão aconteceu após um longo período de dúvidas, questionamentos e inquietações. Foram constantes os momentos de embates e decisões controvertidas acerca do trabalho a ser desenvolvido, já que se tratava de uma experiência educativa absolutamente nova para todos.

Estando clara a necessidade da formação, foi preciso definir o formato, o tempo de duração e os locais de encontro. A modalidade de curso de formação e a necessidade desta pesquisa começaram a se desenhar nas discussões realizadas prioritariamente pelo grupo de docentes envolvidos, durante os momentos de trocas intensas entre as coordenações e as professoras (grupo este que esta pesquisadora faz parte) nos anos de 2011 e 2012. Com a possibilidade da oferta do curso de formação nos anos de 2014-2015, ensejando também na criação de um novo curso Proeja FIC⁷, foi criada a oportunidade de construir o modelo, as temáticas e as práticas formativas que foram consideradas como fundamentais para consolidação

⁷ A Smec Catu e o IF Baiano *Campus* Catu ofertam, a partir do segundo semestre de 2015, o curso Proeja FIC de Padeiro.

da parceria do IF Baiano *Campus* Catu e a Smec Catu. Configurou-se então o objeto desta pesquisa que é a formação continuada de professores para atuação no Proeja FIC, dada a sua natureza, especificidades e os impactos esperados que ela tenha, prioritariamente nas práticas pedagógicas.

Muitas tentativas de sucesso e insucesso foram realizadas desde a criação do curso em 2010 até o desencadeamento da formação continuada nos anos de 2014-2015. Dessa forma, o Curso de Aperfeiçoamento surgiu das inquietações, das dificuldades e dos questionamentos que ocorriam diuturnamente acerca dos fazeres no curso Proeja FIC Serviço de Restaurante e Bar. Dada a singularidade das necessidades formativas dos envolvidos, o curso foi pensado e estruturado como aperfeiçoamento e para ser ofertado apenas uma vez. Foi priorizada a discussão sobre as dificuldades e as dúvidas dos sujeitos sobre as práticas pedagógicas realizadas no curso Proeja, tendo a prática como base. Para tal, foram realizadas reuniões com a coordenação do programa no município e na rede federal, além de sugestões da equipe formadora que presta assessoria a Smec Catu. Esses encontros consolidaram as temáticas indicadas pelos professores envolvidos, que vieram a se tornar cursistas, durante as reuniões pedagógicas e outros encontros formativos.

Essa proposta de formação continuada elaborada pelo grupo foi de um curso de aperfeiçoamento, com certificação ao final do processo. Foram contratados formadores que tinham conhecimento relevante sobre cada temática, entre eles, professores universitários, estudantes de mestrado e professores do curso superior do IF Baiano *Campus* Catu. Estes profissionais elaboraram uma proposta de formação com textos, apresentações e propostas de intervenção, de acordo com a carga horária e 20% desta era destinada a atividades extraclasse. O curso foi organizado em 3 eixos estruturantes.

Essa proposta de formação tornou-se objeto desta investigação e permitiu que como coordenadora do programa e pesquisadora, acompanhasse as ações e atividades formativas. Por conta disso, algumas temáticas e encontros puderam ser observados com maior clareza e com uma densidade maior, dado o conhecimento sobre as discussões que deveriam ocorrer em cada unidade curricular.

Dessas experiências emanaram as temáticas destacadas como fundamentais para o Curso de Aperfeiçoamento em Educação Profissional na Modalidade Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Básica, que ficou assim configurado (QUADRO 2):

QUADRO 2 - Desenho curricular do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Básica. (Catu – BA, 2014-2015).

EIXOS/TEMÁTICAS	Carga Horária
Eixo 1	
Políticas Públicas do PROEJA e Gestão na Escola	
Princípios legais, históricos e concepções da Educação Profissional e da EJA	10 h
Gestão Democrática na Escola	10 h
Atividade Complementar e Coletiva	10 h
Eixo 2	
Os Sujeitos, Saberes e Práticas Pedagógicas no PROEJA	
Sujeitos da EJA: permanência e êxito.	20 h
A construção do currículo Integrado no Proeja	30 h
Didática e avaliação no Ensino do PROEJA	30 h
Eixo 3	
Bases para a Formação Profissional no Proeja FIC	
Panificação e Confeitaria	30 h
Elaboração do Material Pedagógico	30 h
Seminários temáticos	15 h
TOTAL	185 h

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2015.

O Eixo 1, proposto pela coordenação do programa, teve como temática “Políticas Públicas do Proeja e a Gestão na Escola”, que objetivou discutir com os docentes sobre as intencionalidades governamentais, as bases legais e históricas que fundamentam o Proeja e a concepção de ação democrática, através da gestão e das ações colaborativas. Além disso, foi estabelecida uma carga horária de atividade complementar e coletiva, no intuito de discutir questões particulares de gestão do programa junto aos docentes, contemplando também um tempo para discussão sobre o próprio Curso de Aperfeiçoamento, suas temáticas e alterações.

O Eixo 2 foi proposto pelos docentes do programa, prioritariamente no intuito de diminuir as lacunas referentes às práticas pedagógicas adequadas ao público da EJA, apresentando a temática “Os Sujeitos, Saberes e Práticas Pedagógicas no PROEJA”, ampliando a discussão sobre quem são os alunos que frequentam o

curso, suas trajetórias de vida, anseios e desejos aliados aos diversos motivos de desistência desses alunos com relação à escola. A didática, a avaliação e o currículo integrado no Proeja são temas que incidem diretamente nas ações em sala de aula, possibilitando a construção de currículos com maior clareza, seleção de conteúdos com maior segurança e criação de estratégias pedagógicas mais contextualizadas e significativas.

O Eixo 3, que tematizou as “Bases para a Formação Técnica no Proeja FIC”, foi palco de muita negociação entre os docentes, a coordenação do programa e a gestão das duas redes, dada a necessidade apontada pelos docentes em conhecer a área profissional no qual o curso Proeja FIC estava fundamentado. Isto se deu principalmente pelos equívocos cometidos na escolha de conteúdos para serem trabalhados ao longo dos semestres letivos.

A ausência de compasso entre o que estava sendo discutido nas unidades curriculares da Formação Profissional e o conteúdo ministrado nas unidades curriculares na Base Comum e na Base Diversificada distanciavam as ações dos docentes do Proeja FIC de uma prática de integração curricular. Neste eixo, foi possível conhecer algumas técnicas e práticas que fundamentam a profissão de garçom ou atendente de bares e restaurantes, que é a obtida pelos alunos ao final do curso, possibilitando experienciar os fazeres dos educandos, ampliando seu olhar sobre o fazer técnico. A Oficina de Elaboração de Material Pedagógico pautou-se no conjunto de conhecimentos construídos ao longo do curso para ampliar o repertório de materiais que podem ser utilizados durante as aulas e; os seminários temáticos que tiveram os seguintes temas escolhidos junto ao grupo “Tecnologia da Informação e Comunicação no Proeja” e “Educação Ambiental e EJA”, temas esses que são recorrentes nas práticas dos docentes do Proeja FIC, diante de sua interface com a profissionalização.

No Proeja FIC, esta interface se torna mais pujante uma vez que se trata de cursos, prioritariamente, de iniciação a carreira ou de trabalhadores com experiência e sem certificação, necessitando de conhecimentos e técnicas que lhes possibilite compreender a profissão.

As atividades do Curso de Aperfeiçoamento ocorreram nas instalações do IF Baiano *Campus* Catu, durante as quintas-feiras, com duração entre quatro e oito

horas diárias. Os docentes e técnicos envolvidos foram os servidores do IF Baiano *Campus* Catu envolvidos com os cursos Proeja FIC, como também os servidores da Smec Catu que atuam nos cursos Proeja FIC ou que desenvolvem sua atividade de gestão ligada ao curso, além de pessoas da comunidade interessadas na temática.

Uma proposta pedagógica de formação, nascida da necessidade dos docentes e profissionais envolvidos, tem a possibilidade de superação de uma formação docente reprodutivista e que permite um processo de tomada de consciência à luz da pedagogia freiriana. Além disso, buscou-se nesta formação, a perspectiva do professor crítico em uma formação humana, como nos sinaliza Silva (2012), um processo de conhecimento individual e, ao mesmo tempo, coletivo e social que não esteja subjugado às lógicas de subalternização do sujeito e do imperialismo mercadológico. Sendo assim, o professor não é apenas um reprodutor ou transmissor de conhecimento, mas alguém que altera essa realidade, rompendo assim com a perspectiva da educação bancária.

2.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS E SEUS ENTRELAÇAMENTOS.

As reflexões postas até aqui, bem como a compreensão sobre o local da fala desta pesquisadora, impõem refletir sobre o olhar a partir da realidade na qual esta investigação está assentada. Além dessa compreensão, é essencial discutir sobre seu delineamento e seu arcabouço teórico-prático. Ao pensar sobre isto, é imprescindível sinalizar em quais bases científicas este trabalho está inserido.

Uma investigação desta natureza, na qual os sujeitos participam do processo de produção do conhecimento, distancia-se de um olhar linear e objetivo. Carregado de idiosincrasias, o movimento investigativo nos ajuda a pensar em um processo científico menos rígido e determinista, mas não menos rigoroso. Isto acarreta a opção por uma pesquisa de natureza qualitativa e pós-formal, que rompe com os modelos de produção industrial de ciência. É este o caso desta investigação, dada a complexidade do campo da EJA e da formação continuada de professores, além da intensa participação dos sujeitos na produção do conhecimento sobre si e para si.

É necessário reconhecer os processos de mudança que se operam nas formas de produção e ciência, prioritariamente nas ciências humanas e sociais.

No domínio da organização do trabalho científico, a industrialização da ciência produziu dois efeitos principais. Por um lado, a comunidade científica estratificou-se, as relações de poder entre cientistas tornaram-se mais autoritárias e desiguais e a esmagadora maioria dos cientistas foi submetida a um processo de proletarização no interior dos laboratórios e dos centros de investigação. Por outro lado, a investigação capital-intensiva (assente em instrumentos caros e raros) tornou impossível o livre acesso ao equipamento, o que contribuiu para o aprofundamento do fosso, em termos de desenvolvimento científico e tecnológico, entre os países centrais e os países periféricos (SANTOS, 2008, p.57-58).

Este processo de imposição de um modelo de fazer ciência cristaliza o tipo de conhecimento que é produzido, pouco ou nada se aproximando das teias e emaranhados da vida cotidiana. O autor continua sua reflexão apontando-nos a necessidade de um tipo diferenciado de ciência, que amplie as possibilidades de interferência social do que ele chama de paradigma de uma vida decente, no qual não basta apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente).

Nos primeiros encontros de coordenação ainda em 2011, em meio ao emaranhado de não-saberes, se delineou a necessidade não apenas de uma formação continuada mas também de organizar, construir e produzir saberes que auxiliassem nos processos de ensino-aprendizagem. Rudimentarmente esta pesquisa nasceu naqueles momentos! Durante a apresentação da proposta em 2013 aos sujeitos que participaram dessa pesquisa, ficou evidente a necessidade de repensar o conhecimento necessário para uma prática pedagógica diferenciada, dada a falta de formação específica para tal. Assim, a proposta de aliar a formação continuada ao desenvolvimento de uma proposta de investigação acerca desta formação e como a mesma poderia ampliar os conhecimentos sobre o Proeja FIC, foi prontamente abraçada pelo grupo, que se dispôs a participar e colaborar. Isto porque a proposta da investigação não propôs uma estagnação ou uma passividade dos sujeitos, mas sim um processo de ir e vir, na qual a produção do conhecimento

não seria algo guardado para a pesquisadora, mas compartilhado com todos os envolvidos, rompendo assim um pensamento linear de fazer pesquisa em educação.

Na busca de compreender os sentidos e significados atribuídos pelos docentes e técnicos ao seu processo de formação, esta investigação pauta-se em uma perspectiva fenomenológica, entendendo que as percepções e interpretações realizadas pelos sujeitos se constituem em elementos, em fenômenos, passíveis de ser entendidos de forma contextual e interpretativa. Destarte, o que houve foi um emaranhado de realidades a ser descortinadas, no qual a investigação apontou significados não-definitivos, mas indexalizados na realidade em que encontrara-se imerso. Em uma perspectiva fenomenológica, a pesquisa não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando a compreensão daquilo que somos e que fazemos, não apenas no âmbito individual como também no coletivo. Buscando o sentido e o significado mundano das teorias e das ideologias e das expressões culturais e históricas, a construção do real se faz através do que está visto e sentido (BICUDO, 1999).

Macedo (2004) nos auxilia a compreender o pesquisar fenomenológico invocando a provisoriedade e a mutabilidade da verdade, relativizando e contrapondo-se à compreensão da realidade através de fatos. Estes, segundo Garnica (1997), são eventos, ocorrências finitas em si próprias, já dadas e empiricamente comprovadas. Por sua natureza perspectival, contextualizada e indexalizadas, os fenômenos são mutáveis e existem a partir da percepção do ser-mundo, que está e age no mundo.

Na busca do pensar sobre o estar no mundo, a hermenêutica é a base da reflexão sobre o real estudado. “Haverá, portanto, incessantemente, a necessidade de interpretação decorrente do fato de que o fenômeno e o discurso a seu respeito são da ordem do símbolo. Havendo vários sentidos possíveis – realidades múltiplas – a interpretação torna-se indispensável” (MACEDO, 2004, p. 75). De fato, os fenômenos observados são intersubjetivos, os quais necessitam de um debruçar-se interpretativo, na busca da compreensão dos sentidos e significados para constituir-se em um conjunto coerente com a realidade investigada.

Também na busca de uma prática semiológica, tendo em vista a natureza desta investigação e seus impactos e desdobramentos na melhoria dos processos educativos, a pesquisa com inspirações fenomenológicas nos auxilia a compreender o fenômeno com outra racionalidade, na perspectiva da ação participativa e transformadora. Um processo de formação continuada que nasceu das dúvidas e inquietações de sua instituição transformou o problema em desafios da coletividade. Foi nesta crença que, engajada dentro do IF Baiano *Campus* Catu, nasceu a necessidade de uma proposta que ampliasse a perspectiva dos docentes e técnicos envolvidos e o desejo da melhoria das práticas pedagógicas que favorecessem um novo olhar sobre as aprendizagens produzidas pelos alunos.

Estando apresentado o cenário da natureza qualitativa e fenomenológica desta investigação, é fundamental compreender que a mesma desenha-se sobre a inspiração da pesquisa colaborativa. Segundo Desgagné (2007, p.9),

Para os defensores da pesquisa colaborativa a construção de conhecimentos ligados a uma dada prática profissional deve considerar o contexto real em que ela é atualizada e os seus componentes, em termos de limites e recursos existentes em situações reais, observando em que contribuem para a sua estruturação. Ademais, isso significa que tal construção não se faz sem considerar a compreensão que o docente tem das situações práticas, no interior das quais ele se desenvolve.

O processo de implicação realizado pelos sujeitos desta pesquisa, participando dos processos de escolha do problema a ser investigado, apontando caminhos metodológicos e com objetivos que apontam para uma prática motivada pela melhoria dos processos de ensino-aprendizagem alteram significativamente a formação humana.

Com inspiração na pesquisa colaborativa, entendemos que as atividades vão além da reflexão sobre a ação dos sujeitos. Há uma ampliação para a possibilidade de mudança, considerando o contexto escolar e social. Como pesquisadores críticos da ação não é mais suficiente ver as dificuldades e insuficiências da escola, mas engajar-se em desvelar seus impasses e buscar alternativas, para além de possibilidades óbvias e conservadoras. De fato, ao fim dessa investigação, a proposição de novas ações formativas, radicalizadas na

realidade das redes municipais e federais, se constituirá como uma possibilidade de melhoria dos processos pedagógicos das duas instituições.

É imperioso entender que os sujeitos aqui expressos não são idiotas culturais (MACEDO, 2006), ou seja, são sujeitos que criam e vivenciam suas experiências, refletem sobre elas e são capazes de alterar sua realidade. São docentes e gestores que atuam na EJA há mais de 10 anos, que tem experiência com o curso Proeja FIC, que possuem formação em nível superior na área de educação, licenciados em suas respectivas áreas, que já participaram de diversas formações acerca de sua área específica e sobre a EJA, além de ter formação no nível de especialização em suas áreas de interesse, geralmente ligados a área de educação. Portanto, são seres dotados de subjetividades que vistos assim, permitem uma relativização do eu, ampliando o *focus* da investigação das práticas individuais para as práticas plurais, entendendo como o todo coletivizado altera ou mantém a realidade.

A realização de investigações na perspectiva colaborativa requer que o grupo primeiramente adquira um aprendizado sobre o significado de colaboração para somente em seguida partir para a identificação de suas necessidades formativas (IBIAPINA, 2008). Para esse grupo, esse sentido estava consolidado, uma vez que atuam juntos há vários anos e compartilham certa cumplicidade. Ao perceber esta realidade, abriu-se o desafio a pesquisadora implicada à leitura sensível dos atos e práticas coletivas que legitimam ou alteram as situações vividas. O processo de coordenação do programa trouxe um processo de imbricamento com a realidade pesquisada, de intimidade com os sujeitos da pesquisa, favorecendo um olhar contextualizado.

Dessa forma, não há como dissociar o processo de formação da prática profissional dos professores, uma vez que o “[...] caráter formativo não se reduz a eleição de temas educacionais aleatórios, mas permite a inserção no universo educacional com toda sua riqueza e complexidade, num exercício de pensar alternativas viáveis na e para a situação” (MARIN; GUARNIERI; ROMANATTO *et al.*, 2000, p. 17). De fato, a constituição das práticas dos professores é fruto também de suas experiências, entendendo que “[...] o conhecimento prático é construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, tem características coletivas

que cada profissional experiencia na sua história de vida.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p.30).

Os caminhos traçados nesta investigação se apoiam na perspectiva da colaboração, sendo um importante momento para o desenvolvimento docente e para as mudanças necessárias ao contexto escolar do curso Proeja FIC. O processo de imbricamento da pesquisadora com o grupo e com a situação a ser pesquisada lastreia uma intencionalidade pedagógica e social que também fundamenta o interesse nas mudanças no cotidiano escolar. A pesquisa colaborativa se efetiva, neste contexto, como atividade de coprodução de saberes, desencadeando formação, reflexão e desenvolvimento profissional, de forma coletivizada, visando à transformação de uma dada realidade educacional. Incentivando os professores a se envolverem na produção do conhecimento de forma coletiva e contextualizada no seu ambiente de atuação, os saberes práticos são valorizados sem abandonar os referenciais teóricos como respaldo para as discussões.

Nas discussões cotidianas e nos momentos de formação observados, a questão dos conhecimentos necessários à docência em curso de EJA integrado à EPT criaram muitas dúvidas nos sujeitos envolvidos no curso Proeja FIC. Ao longo do período da pesquisa em que ocorreu o Curso de Aperfeiçoamento, as construções foram coletivas, longas e incertas, constituindo em muitas tentativas de estabelecer um constructo para ação pedagógica.

Desta posição teórico-metodológica, emerge a construção de uma prática investigativa que compreende algumas ações, não apenas pela imposição do método, mas também pelas escolhas traçadas pelo grupo em questão.

Neste percurso, foram utilizados como dispositivos de construção de informações com a intenção de realizar uma aproximação do conhecimento e das racionalidades humanas envolvidas, o questionário aberto, o grupo focal e a observação participante.

O primeiro questionário aberto (APÊNDICE A) foi utilizado na busca de informações pessoais e profissionais, como forma de consolidar o conhecimento acerca dos sujeitos envolvidos, além daqueles já explicitados em diversos momentos de reuniões pedagógicas. Na consolidação do projeto de formação e de delineamento desta investigação, o questionário aberto possibilitou observar quais

conhecimentos, saberes, necessidades foram priorizadas pelo grupo, tendo em vista que o curso de formação tem um tempo/espço para ocorrer, não sendo possível discutir todas as temáticas que foram suscitadas no processo de consolidação do Proeja FIC. O referido questionário foi apresentado ao grupo nos primeiros encontros da formação, sendo respondido individualmente e recolhido em seguida. Das informações apresentadas ali, foi possível consolidar as informações sobre o perfil dos sujeitos que participam da pesquisa, seus principais anseios com a formação e sua expectativa diante do curso.

O grupo focal foi um momento fundante para ouvir impressões, informações e anseios acerca da formação docente continuada, bem como a reflexão sobre o significado da EJA e da EPT para os sujeitos envolvidos. Este dispositivo de busca de informações permitiu que a interação que se estabelece e as trocas efetivadas sejam estudadas pela pesquisadora em função dos objetivos propostos e dos caminhos trilhados pelos sujeitos, favorecendo um repensar e um reconfigurar de percursos. Partindo de uma perspectiva dialógica, foi possível alterar o percurso de formação e ampliar os horizontes de discussão dentro do curso. Estes momentos intensos de trocas favoreceram não somente conhecer o que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam (GATTI, 2012b, p.9).

O trabalho com o grupo focal (APÊNDICE B) foi realizado após o cumprimento de 50% da carga horária do curso, momento este em que foi possível perceber o percurso realizado, quais as principais expectativas que já foram atendidas, quais discussões mereceriam maior aprofundamento, quais metodologias alterar ou manter no processo formativo, bem como pôde-se reconfigurar o percurso seguido e os registros formativos necessários para a melhoria da prática de integração curricular pretendida para a realidade do curso Proeja FIC.

O grupo focal trouxe informações relevantes para compreender a realidade pesquisada e as conclusões coletivas. No entanto, foi possível perceber um processo de homogenização do discurso, dada a intimidade e cotidianidade das relações entre os sujeitos da pesquisa, o que revelou a necessidade de um momento individualizado de construção de informações, que conduziu a um momento de desenvolvimento de um segundo questionário aberto, que

possibilitasse também um olhar individualizado sobre sua própria formação. Esse segundo questionário (APÊNDICE C), foi respondido pelos sujeitos após a finalização do curso, de forma individualizada, com o intuito de compreender os olhares pessoais acerca do processo de formação e seus impactos nas práticas pedagógicas, diante do processo de recém vivido.

A observação participante se constituiu em momentos ao longo de todo o processo de formação, como oportunidades dentro das discussões realizadas em cada unidade curricular do Curso de Aperfeiçoamento, sendo planejadas para acontecer uma vez em cada uma dessas unidades. No entanto, como sujeito também do processo de formação, alguns elementos puderam ser acrescentados pela experiência vivida em momentos oportunos. Foram momentos de imersão na construção e reflexão acerca dos conhecimentos que cada sujeito em formação e em investigação conhece, pratica e reflete sobre a ação pedagógica. Esta compreensão se reflete nas práticas, nos registros, nas falas e no agir do próprio sujeito. Foram utilizados registros (orais, escritos, imagéticos), a partir dos momentos de formação continuada. Dessas observações, foi possível elaborar registros reflexivos em forma de diários de pesquisa, os quais não contaram com um roteiro específico, permitindo um registro livre das impressões, olhares e reações dos sujeitos envolvidos e da pesquisadora. Este diário favoreceu o registro de reflexões e percepções de forma contextualizada e significativa. Franco (2005, p. 499) aponta que

nesse processo reflexivo de coletar dados, registrá-los coletivamente, discuti-los e contextualizá-los, já se está caminhando para a construção de saberes e para seu compartilhamento, num processo único, dialético, transformador dos participantes e das condições existenciais.

Através das ações, das falas, das questões levantadas e das conclusões a que se chegou foi possível realizar o exercício de compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos.

Como dispositivo para organização e interpretação das informações, foi utilizada a análise de conteúdo, tomando como fundamento os estudos de Orlandi (2007), objetivando realizar uma interpretação semiológica das informações e

experiências, as quais foram obtidas e tensionadas no questionário, no grupo focal e na observação participante, constituindo-se em um *corpus* praxiológico que ampliou os pensares sobre a formação continuada e seus impactos na prática pedagógica, auxiliando na reflexão sobre a formação docente e as especificidades do Proeja.

A análise se desenvolveu a partir da pertinência dos temas evidenciados ao longo da formação, apresentando um misto heterogêneo de conceitos, ideias e concepções que construiu as unidades temáticas elencadas neste trabalho. Diante disso, foi realizada uma pré-análise dos registros realizados durante todas as fases da busca de informações e nos instrumentos e técnicas utilizadas, permitindo organizar as respostas a nossa problemática de pesquisa a partir da pertinência contida em cada fala. Com isso, foi possível perceber *constructos*, carregados de histórias, de conceitos e pré-conceitos, que permitiram uma interpretação a cerca dos sentidos atribuídos às ideias de currículo integrado, Proeja, sujeitos do Proeja, entre outros.

A seguir, foi realizada a categorização em si, separando e agrupando as falas e compreensões realizadas pelos sujeitos e pela pesquisadora. Por fim, a interpretação das falas foi realizada a partir da experiência vivida, dos estudos teóricos realizados e da busca a resposta à questão de pesquisa.

A análise das informações produzidas durante todo esse processo expressa as idas e vindas, os rompimentos e continuidades expressas nas falas e ações do grupo, também pelos ditos e não ditos.

Outro elemento que dialoga com as falas dos sujeitos são as interferências e reflexões expressas nos registros das observações realizadas pela pesquisadora, como integrante do processo de formação. É objetivo compreender as falas dos sujeitos a partir das intenções, do grau de importância no discurso, na homogeneidade ou heterogeneidade das temáticas, favorecendo uma reflexão sobre os sentidos e significados conferidos pelo grupo ou individualmente acerca de sua formação.

A análise dessas informações permitiu estabelecer duas temáticas gerais: ser docente enquanto sujeito do Proeja e a compreensão sobre o currículo integrado como elemento organizador do conhecimento, que serão devidamente discutidas no capítulo 5 e consubstanciou os fundamentos para uma proposta de formação

continuada junto aos docentes e técnicos do IF Baiano *Campus* Catu, com ações cotidianas e planejadas, que atendam as necessidades diuturnas dos sujeitos envolvidos, dadas as constantes mudanças no contexto do Proeja FIC, no perfil dos alunos que frequentam os cursos, na necessidade premente de realizar a integração curricular e na complexidade que se apresenta a prática pedagógica cotidiana e constante. A proposta apresentada (APÊNDICE E) poderá também servir de ponto de partida para outras experiências formativas, uma vez que é fruto da reflexão investigativa em busca da melhoria das práticas pedagógicas que integrem a EJA a EPT.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O MUNDO DO TRABALHO

Compreender a EJA na conjuntura da educação voltada para o trabalho é reconhecer uma de suas características mais marcantes que é a experiência de vida. Por outro lado, é dar visibilidade a um dos aspectos que afastam os sujeitos da escola. Os jovens e adultos que frequentam os cursos de Proeja já trazem em si o cerne do trabalho porque estão inseridos nesta realidade, desafiando a escola a tornar-se espaço para sua construção.

Neste capítulo, buscamos realizar uma análise e reflexão sobre os sujeitos que frequentam a EJA e, conseqüentemente, o Proeja. Consideramos também ser relevante realizar uma breve reflexão sobre a história da EJA em nosso país, a partir das políticas públicas e da legislação nacional no século XX. Inicialmente, é necessário compreender que escolhemos entender a EJA como uma modalidade educacional, não a restringindo a tal, mas como uma opção socioeducacional, dado o alto contingente de sujeitos que ainda estão fora da escola. E é do contexto do mundo do trabalho que é mister conhecer como a educação profissional brasileira assim se constituiu e como os cursos de Proeja desafiaram a formação unilateral e elitista, para uma educação mais próxima da realidade dos indivíduos.

De fato, o IF Baiano *Campus* Catu necessitou enfrentar esse desafio na consolidação de programas de Proeja, especificamente neste trabalho, de Proeja FIC, na busca da construção de uma política pública que tenha impacto na vida das pessoas e da comunidade escolar, que é o que discutimos no final deste capítulo.

3.1 DE QUE EJA ESTAMOS FALANDO?

Ao se tratar da EJA no século XX, podemos constatar que despontam em nosso país iniciativas tímidas e desorganizadas no início do século. Primordialmente com caráter alfabetizador, essas ações tinham como principal objetivo extirpar o analfabetismo do país, uma vez que o analfabeto representava o atraso da nação e, conseqüentemente, um ser improdutivo na sociedade. As primeiras ações no nível

da União e previstas em lei estão expressas na LDB nº 4.024/61, que estabelecia que para os maiores de sete anos fossem criadas classes especiais com função supletiva. Nesta mesma lei, definiu-se que para empresas com mais de 100 empregados deviam ser organizadas escolas com caráter supletivo para seus trabalhadores.

Como um grande mal a ser expurgado da sociedade brasileira, foram lançadas várias campanhas para alfabetização entre os anos 40 e 70, sendo muitas dessas nascidas do movimento popular. Podemos destacar aqui as ações do Movimento de Cultura Popular, que utilizou entre suas ações as escolas radiofônicas e os clubes de leitura, com utilização de material didático específico. A campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler foi implantada em 1961, com escolas montadas não apenas para jovens e adultos, mas também para crianças, com as características estruturais das moradias dos alunos que frequentavam esses espaços. (FÁVERO, 2011)

Também em 1961, o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o apoio do governo federal, organizou escolas radiofônicas a partir das emissoras católicas, com conteúdo mais popular, buscando a valorização do ser humano e sua conscientização. Por seu caráter religioso, foi o único que sobreviveu ao golpe militar. As experiências de Paulo Freire iniciaram-se em 1963 e deu origem a toda uma nova forma de compreender a alfabetização de adultos, a partir de uma ação política e conscientizadora, consolidando-se no Plano Nacional de Alfabetização, proposto pelo MEC, sob a coordenação do próprio Paulo Freire. No entanto, com o golpe militar de 1964, foi desmontado e seu material confiscado.

Nos anos 70 e 80, a proposta de educação de adultos que se consolidou foi o Mobral. Contava com ações de formação docente específica para seus programas, com métodos e técnicas padronizadas. Segundo Fávero (2011), o Mobral redefiniu a alfabetização funcional, considerando-a como capaz de induzir o aluno a descobrir seu papel e sua função social no espaço em que vive, com uma clara intenção de contrapor aos movimentos populares e ao movimento estudantil, considerados como subversivos nos anos 60.

O Mobral foi implantado com três características básicas. A primeira delas foi o paralelismo em relação aos demais programas de educação e seus recursos financeiros independiam de verbas orçamentárias. A segunda característica foi a organização operacional descentralizada, através de Comissões Municipais espalhadas por quase todos os municípios brasileiros, e que se encarregaram de executar a campanha nas comunidades, promovendo-as, recrutando analfabetos, providenciando salas de aula, professores e monitores. Eram formadas pelos chamados “representantes” das comunidades, os setores sociais dos municípios mais identificados com a estrutura do governo autoritário: as associações voluntárias de serviços, empresários e parte dos membros do clero. A terceira característica era a centralização de direção do processo educativo, através da Gerência Pedagógica do Mobral Central, encarregada da organização, da programação, da execução e da avaliação do processo educativo, como também do treinamento de pessoal para todas as fases, de acordo com as diretrizes que eram estabelecidas pela Secretaria Executiva. O planejamento e a produção de material didático foram entregues a empresas privadas que reuniram equipes pedagógicas para este fim e produziram um material de caráter nacional, apesar da conhecida diversidade de perfis linguísticos, ambientais e socioculturais das regiões brasileiras (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Com a promulgação da Lei nº 5.692/71, a EJA se apoia no ensino supletivo. A legislação começa a sinalizar a necessidade de estudos adequados as necessidades dos alunos, com o intuito de obtenção dos certificados referentes ao ensino de 1º e 2º graus. Também está presente na lei a definição das idades mínimas para os processos de certificação, bem como a necessidade de uma formação específica para os docentes do ensino supletivo.

A Lei nº 9.394/96, que substituiu a lei anterior, apresenta avanços e conquistas no cenário nacional para a EJA, sendo vista então como uma modalidade que passa a integrar os sistemas nacionais de educação. Entendida como dever do Estado e direito do cidadão, a EJA se configura como uma modalidade educacional e como tal, possui peculiaridades, necessidades e características próprias para o pleno atendimento do direito do sujeito à educação. No entanto, apenas o cenário legal não garante o acesso, a permanência e a aprendizagem dos educandos nos

sistemas educacionais. Continuam em cena no Brasil os programas e ações de alfabetização que concentram grande parte dos recursos destinados à EJA.

Com a LDBEN nº 9.394/96, o Estado brasileiro reconhece, através da EJA, seu compromisso em ofertar minimamente aos jovens e adultos, cidadãos do país, a possibilidade de escolarização. Essa reflexão é necessária, uma vez que na Lei nº 5.692/71, em seu artigo 24, alínea a, aponta a finalidade do ensino supletivo, “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adulto que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”, o que limitava a educação para jovens e adultos a mera regularização do fluxo escolar. Segundo Oliveira (2009), esta concepção da educação do jovem e do adulto está centrada em uma perspectiva essencialista do ser humano, que os compreende como seres acabados e prontos, enquanto vê a criança como um ser em desenvolvimento e em tempo de aprendizagem. Desse modo, os sujeitos da EJA já estão, a priori, dados e definidos. No entanto, Arroyo (2005), reconhece os sujeitos históricos que compõem as salas de aula de EJA, como pessoas demandantes de direitos, geralmente em situação de exclusão social. São assim, sujeitos que vivem ou vivenciaram situações de exclusão social e a negação de direitos elementares como moradia, emprego, alimento, emprego, entre outras.

As formas de resistência e as experiências educativas construídas pelos educadores sociais, instituições, organizações sociais, fóruns de EJA⁸ espalhados pelo país, têm influenciado os pensamentos pedagógicos, as práticas educativas e as políticas educacionais. Muitas conquistas alcançadas no texto da lei são consequências dos embates desenvolvidos no contexto dos movimentos sociais, na mobilização da sociedade civil organizada que, insatisfeita, encontra-se incomodada com as formas diversas de produção e perpetuação das diferenças socioeconômicas que se exprimem também em processos educativos e nos sistemas educacionais, como é o caso dos fóruns de EJA espalhados pelo país.

⁸ Os fóruns de EJA no Brasil são organizações com características de movimentos sociais que congregam diversos estudiosos, pesquisadores, professores, estudantes, representantes sindicais que se dedicam a estudar, conhecer, traçar estratégias e mecanismos de intervenção social na EJA. Surgiram em 1996, no Rio de Janeiro, com o intuito de realizar discussões que fundamentaram a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, em Hamburgo no ano de 1997, e se espalharam pelo Brasil. Ver www.forumeja.org.br.

As experiências educativas em torno da EJA não se limitam ao processo de escolarização. Muitos movimentos populares e sociais consolidaram a EJA em espaços não-formais e informais. No entanto, diante do contingente crescente de jovens e adultos que continuam sem a conclusão do ensino fundamental e médio em nosso país e da compreensão das mudanças ocorridas no cenário da produção econômica, prioritariamente regidas pela reestruturação da produção e consumo, a partir do trabalho e de sua exploração, fez-nos optar por tratar da EJA como modalidade educacional neste trabalho, evidenciando suas relações com o direito e com a necessidade do conhecimento para o desenvolvimento social.

Diante dos desafios impostos por esta sociedade, reconhecemos que existem diversos sujeitos que aparecem e desaparecem das salas de aula, em um processo de itinerância escolar. Eles são adultos e jovens, trabalhadores ou não, em busca de uma profissão, de uma oportunidade de trabalho ou do reconhecimento que a escolarização poderá trazer.

Ao refletirmos sobre os homens e mulheres que estão inseridos na EJA é fundamental compreendermos que estes são dotados de desejos, intenções e objetivos de vida. Além de reconhecerem a escola como espaço de saber e de conhecimento, os sujeitos que se propõem a frequentar seus bancos, enxergam nesta instituição uma forma de mudança em sua realidade. No entanto, de quem estamos falando? Quem é o jovem e o adulto nessa nossa sociedade?

Segundo Barros (2011), podemos buscar sentido do termo adulto dentro, predominantemente, de duas dimensões: a dimensão biológica e a dimensão sociológica. A primeira compreende o adulto ou adulez como uma fase, um estágio de vida inerente ao ciclo de vida do ser humano, enquanto a segunda, entende-o como um indivíduo que deixou de ser neófito para estar plenamente incorporado a sociedade.

Utilizaremos uma conceituação de Boutinet (*apud* BARROS, 2011), que apresenta um adulto concebido em uma perspectiva de tempo não linear, com problemas, com sentimentos de imaturidade, que busca se fazer reconhecer apesar de sua singularidade. Isso porque nosso mundo, pautado numa perspectiva global e mediatizada, nos impõe uma nova forma de pensar, de compreender e intervir na realidade.

Em tempo, é importante compreender que os jovens inseridos nos cursos de EJA também enfrentam a realidade da incerteza, da imaturidade e da busca pelo trabalho. Os jovens brasileiros estão ou estiveram inseridos no mundo do trabalho e estão preocupados com o desemprego, a violência e a droga, nesta ordem de importância. Além disso, são sujeitos excluídos dos processos de formação escolarizada, do emprego, além das tradicionais formas de exclusão por etnia e sexo (SPOSITO, 2003).

A busca pela escolarização tardia se constitui como uma oportunidade de aprender aquilo que a vida tem lhe negado. Voltar à escola é reconhecer nela um papel importante para sua formação enquanto sujeito, é romper com a compreensão da pessoa pronta e acabada, na qual só resta a regularização do fluxo escolar. Por outro lado, a presença de jovens nos ajuda a perceber que, em termos de educação para classe trabalhadora, os sujeitos de faixas etárias distintas enfrentam os mesmos problemas para frequentar a escola.

A heterogeneidade, uma característica desta modalidade educativa, representa uma dificuldade dos docentes em lidar com sujeitos em faixas etárias tão distintas. Isto porque o jovem, mesmo na condição análoga que o adulto, lida com o aprender de forma diferente. Apesar de Freire (1987) nos desafiar a compreender o ser humano como um ser inconcluso e inacabado, o que a escola tem esperado é que o adulto já tenha trilhado um caminho de formação (inclusive escolar). Segundo Oliveira (1999), os jovens e adultos que frequentam a EJA são pessoas empobrecidas, que tiveram uma passagem curta ou entrecortada pela escola e que buscam a escola para concluir seus estudos. Os sujeitos são adultos e jovens com uma importante experiência de vida, heterogênea e complexa, que necessita ser reconhecida e valorizada pela escola, para que possam ampliar suas possibilidades de aprender. Neste sentido, Freire (1987, p.36) diz:

Mas, se para a concepção “bancária”, a consciência é, em sua relação com o mundo, esta “peça” passivamente escancarada a ele, a espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber.

Assim, compreendemos que o jovem e o adulto já estão inseridos neste mundo do conhecer que vivenciaram e experienciaram em seu cotidiano diversas realidades, desafiando-nos a enxergar este sujeito como sujeitos do mundo.

Aliado a isso, outra característica da EJA é a experiência. Não há mais como limitar o aprender do aluno, a percebê-lo como mero receptor de informações, como uma concepção bancária da educação, uma vez que o jovem e o adulto carregam em si o cerne da experiência. Esta experiência se revela em sua relação com o mundo, com as pessoas, com o amadurecer e também com o mundo do trabalho. O trabalho é um elemento que mediatiza o processo de amadurecimento, de discernimento social, ao passo que também define o parâmetro para o processo de crescer, de se tornar adulto (BARROS, 2011).

Ainda assim, por que os jovens e adultos ainda procuram a escola? O que eles esperam deste ambiente formal de ensino? Encontramos um conjunto de razões para estes jovens e adultos, mesmo depois de um dia inteiro de trabalho, mesmo com as condições precárias do transporte urbano, mesmo com suas famílias e filhos a sua espera, mesmo com as aulas se encerrando às 21h30min, frequentar a escola. O ambiente escolarizado de formação traz ao adulto e jovem trabalhador a perspectiva de continuar produzindo e trabalhando. A realidade social de produção econômica brasileira impõe ao trabalhador a busca constante de domínio das técnicas de produção avançadas em descompasso com os altos índices de desemprego. Impõe também uma formação aligeirada e utilitarista, que tem como principal *slogan* a inserção imediata do sujeito no mercado de trabalho, o que infelizmente não ocorre a todos (SILVA, 2014).

Os anseios e as intenções desses jovens e adultos se revelam como sua forma de entender a escola, neste espaço intenso de transformação e formação, que tem a possibilidade de ampliar a compreensão sobre a realidade.

Estamos falando dos jovens e adultos trabalhadores, que enfrentam toda a adversidade do ensino noturno na perspectiva de inserir-se no mundo do trabalho, mesmo com uma nova reestruturação da produção que imprime no trabalhador uma perspectiva fordista, separando suas atividades, criando um tipo de consciência social, ambientada na sociedade do capital (FRIGOTTO, 2010). Desafia-nos a

enxergá-los como sujeitos histórico-sociais, que desejam mudar sua realidade, portanto, uma nova forma de fazer educação.

3.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: O LUGAR DA EJA NESTE CENÁRIO.

Com a deflagração da Nova República e a expansão dos centros industriais no Brasil, em 1909, foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA), sendo as precursoras da rede federal de educação profissional que objetivavam a formação para o trabalho. Estas escolas estavam voltadas ao atendimento das crianças pobres e desfavorecidas, como uma tentativa de diminuir o grande público que se aglomerava em torno das cidades e, sem perspectiva de trabalho e de futuro, comprometiam a ideia de consolidação da nova nação.

A criação de escolas específicas para pobres, que formavam para o trabalho manual, estabelecia uma diferenciação entre o trabalhador e a elite brasileira.

A elite brasileira pregava que era esse contingente social que precisava ser formado para o trabalho manual por intermédio desse tipo de ensino. Alegava ser o trabalho intelectual – o planejamento dos rumos do país – um dever reservado somente aos seus filhos em virtude da condição social que ocupavam na sociedade e, assim, devem ser formados por outro ciclo de ensino composto pelo curso de primeiras letras, secundário e superior.(KUNZER, 2009, p.15)

Como tal, é importante destacar que a formação profissional foi implementada no século XX com a preocupação da formação de trabalhadores pobres, não que a estes fosse garantido o direito, mas para evitar a mendicância e a ociosidade. (OLIVEIRA; MACHADO, 2012). Isto porque a concepção acerca da educação profissional esteve calcada na perspectiva da especialização e na construção de conhecimentos operacionais e limitantes. Torna-se evidente a diferenciação dos objetivos educacionais específicos para a classe trabalhadora, como uma formação que atendesse às necessidades da crescente indústria nacional, não sendo necessária uma articulação com outras formas de ensino. O

trabalho manual era “suficiente” e “necessário”, como mão de obra subvalorizada e que supria as necessidades de produção, ao mesmo tempo em que se construía uma massa de trabalhadores capazes de produzir e consumir.

Inspirados na convicção do efeito moralizador da educação sobre a população carente e na perspectiva de formar força de trabalho para o desenvolvimento da indústria por todo país, os governos federais e estaduais com o apoio dos industriais empreenderam esforços na defesa do ensino obrigatório e profissionalizante. Sem uma estruturação adequada das responsabilidades com o financiamento e organização da educação, em 1930, as EAA passaram a ser da responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde Pública, na época, recém-criado. A partir daí, transformaram-se em liceus industriais, depois escolas industriais e técnicas e, em 1959, escolas Técnicas Federais, quando foram configuradas como autarquias.

Na criação das EAA, a legislação definia deveres e obrigações dos professores, desde o uso e cuidados com os instrumentos até a necessidade de obediência ao diretor, mas não havia nenhuma orientação ou obrigatoriedade de formação para atuação no ensino das profissões. A partir de 1917, há registros de cursos de formação de professores para o ensino técnico, na Escola Wenceslau Brás, no Rio de Janeiro, fechada pouco tempo depois, em 1937 (KUNZE, 2009). Outras iniciativas escassas e pontuais de oferta de formação para professores do ensino técnico surgiram e regulamentações que indicaram possibilidades de oferta de cursos desta natureza indicaram caminhos que, aos poucos, foram suprimidas pela falta de uma política para educação profissional sólida e duradoura.

Da criação das EAA até a consolidação das Escolas Técnicas Federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), a perspectiva da educação profissional no país se reconfigurou: antes uma educação dos pobres e desvalidos, depois importantes centros de formação para o trabalho, através de financiamento público e processos seletivos cada vez mais excludentes. As EAF, a exemplo de Catu, começaram a receber alunos oriundos das mais diversas partes do estado, geralmente filhos de fazendeiros e produtores rurais, que ao final do curso conseguiam obter alta empregabilidade e reconhecimento social.

Com o exponencial aumento na produção industrial e na expansão econômica em nosso país, a formação do técnico especializado era prioridade na escolarização formal, expandindo o ensino técnico no país, com um número muito limitado de vagas, dado o pequeno número de escolas desta natureza, restringindo o acesso a poucos. Com isso, proliferaram no país os cursos profissionalizantes de baixo custo e pouco espaço no mundo do trabalho, estes direcionados às classes populares, de base mecânica e repetitiva, ao contrário dos cursos de grande impacto no mundo do trabalho ofertados na rede federal.

Neste período, foram ofertados os chamados cursos de didática para professores e dirigentes do ensino técnico. Foi com a LDB nº 4.024/61⁹, que foi definida a obrigatoriedade da formação dos professores do ensino técnico. No entanto, com o pequeno número de docentes que apresentavam esta formação, foi aceito em seu lugar os testes de suficiência. A partir da década de 70, o MEC se dedicou a ofertar cursos de formação pedagógica, conhecidos como Esquema I e Esquema II, cursos estes de complementação pedagógica, voltados para os docentes que atuavam na educação profissional. Pouco foi realizado, a partir da Lei nº 5.692/71, para que estes cursos se transformassem em licenciaturas e garantissem a formação inicial mínima para esta modalidade educacional. Ao contrário, os cursos Esquema I e II generalizaram-se, tornando-se alternativas à formação através das licenciaturas (MACHADO, 2008).

Em 1997, aliado a uma política neoliberal de formação profissional, o Governo Federal assinou convênio que criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), cujas atividades iniciaram em 1998. Com o intuito de criar um sistema de educação profissional para o trabalho separado do ensino médio, o programa deveria habilitar jovens e adultos para o mercado de trabalho mediante a oferta de cursos pós-médios não universitários e cursos livres de nível básico e de aperfeiçoamento, com o objetivo de obter uma oferta, dentro do país, de mão de obra melhor qualificada e mais flexível. Tinha como um dos objetivos o redimensionamento da oferta da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, buscando desenvolver ações para seu reordenamento, dentre as quais

⁹ Ver “Art. 59 formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica”.

a adequação de currículos, diversidade de oferta de cursos, ampliação e reforma de infraestrutura, aquisição de equipamentos e materiais de ensino-aprendizagem e capacitação de recursos humanos (BRASIL, 2006).

O relatório PROEP do ano 2006 destaca que os investimentos prioritários para a educação profissional foram aplicados na construção e expansão de escolas, modernização de laboratórios, compra de equipamentos e livros, desenvolvimento técnico-pedagógico e elaboração de novos modelos de gestão. O executor do PROEP foi a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) até 2004 e a partir de fevereiro de 2005, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Visava à implantação da reforma da educação profissional, desde aspectos técnico-pedagógicos, como flexibilização curricular, gestão escolar, captação de recursos e parcerias, garantindo a expansão da rede de educação profissional (BRASIL, 2006).

Este programa demonstrava uma clara ação neoliberal na educação profissional brasileira, interferindo diretamente em seu financiamento e nas políticas educacionais. Fato este comprovado no contraditório Decreto nº 2.208/97, que distinguia a educação profissional do ensino propedêutico, apontando uma clara distinção entre educação para a classe trabalhadora, em seus cursos profissionalizantes e a educação para a elite, com o ensino das disciplinas generalistas (FRIGOTTO, 2010). O referido decreto mantinha a necessária formação docente para a educação profissional, que poderia se dar através de cursos de formação em serviço. Apesar disso, abriu a possibilidade para que o ensino das disciplinas técnicas fosse ministrado por monitores ou instrutores, selecionados prioritariamente por suas experiências profissionais, relegando os conhecimentos pedagógicos ao segundo plano.

Para os jovens e adultos era destinada a qualificação, reprofissionalização e atualização profissional, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997), o que nos permite perceber uma clara e intencional preocupação com a adequação do jovem e adulto ao ambiente do trabalho de forma acrítica e aligeirada. A este trabalhador coube o papel de adaptação e acomodação ao sistema de produção imposto e consolidado, sempre disponível como mão de obra excedente e altamente flexível, face o constante desenvolvimento racional das

funções no mercado produtivo. Até então, esse era o papel da educação profissional para os jovens e adultos brasileiros e, para este nível de atuação, não era exigida formação docente específica.

Com a ascensão de um governo de caráter mais popular, os embates para a mudança no cenário da EPT arrefecem. Diversos grupos políticos e sociais, dentre eles as associações de professores e trabalhadores da educação, buscam uma forma de revogar e superar as propostas de EPT vigentes no país. Isto só ocorreu com a edição do Decreto nº 5.154/04, que revogou o Decreto nº 2.208/97, fruto da luta de diversos grupos sociais e estudiosos acerca da educação profissional brasileira, na busca de uma educação que possibilitasse a formação integral do ser humano, para além da dicotomização entre trabalho e reflexão, mesmo que o decreto supracitado tenha caráter controverso, contraditório, pois representa os embates sociais e econômicos da sociedade brasileira da época (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005). No entanto, a exigência de formação docente específica para esta modalidade educativa foi suprimida do referido decreto. Esta formação foi incentivada, principalmente na rede federal, em cursos de formação continuada, educação a distância, pós-graduação, entre outros.

É necessário reconhecer também o papel ocupado pela EPT no cenário da educação brasileira nos últimos anos. Dados do MEC¹⁰ apontam uma mudança no quantitativo de escolas e de matrículas que ampliam consideravelmente a educação profissional brasileira no âmbito federal. De 140 escolas, entre 1909 até 2002, a Rede Federal passou a contar com 562 unidades até o ano de 2014, com perspectiva de expansão para os próximos anos, entre institutos federais, centro de educação federal, escolas técnicas e universidades tecnológicas, o que impacta nos programas e ações da educação profissional. O Proeja é um desses programas.

A partir da edição do Decreto nº 5.154/04, que permite que os cursos da EPT sejam articulados com a EJA e do Decreto nº 5.840/06, que instituiu o Proeja enquanto programa de integração da EPT à EJA, criou-se os cursos de educação profissional voltados para os jovens e adultos em um programa articulado e com características próprias, buscando cumprir seu papel de equalizador, reparador e qualificador, na medida em que, além da elevação da escolaridade, propicie aos

¹⁰ Ver: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 12/09/15.

educandos uma formação profissional, dando-lhe ferramentas para a (re)inserção no mundo do trabalho.

As possibilidades de propostas curriculares presentes no Decreto nº 5.840/06 apontam no sentido de uma formação para os jovens e adultos que não distanciasse o mundo do trabalho, a produção cultural e o saber socialmente produzido, através da integração da EPT à EJA. No entanto, como nos sinaliza Frigotto, Ciavata e Ramos (2005), o documento ainda aponta limitações no que concerne a princípios éticos e políticos no pleno atendimento às necessidades do público jovem e adulto.

Machado (2009) aponta que essa proposta representa uma importante referência para a configuração do Proeja como política pública de EJA. Aqui é importante destacar que o Decreto nº 5.840/06 em seu artigo 2º, § 1º determina que as instituições federais de EPT destinem uma oferta mínima de 10% do quantitativo de matrículas à EJA, o que nos leva a pensar que a obrigatoriedade da oferta mobiliza os diversos setores dentro dos institutos para superar seu caráter elitista e excludente, ao mesmo tempo em que levanta a questão de sua tardia atenção a este público e da necessidade de uma exigência legal que torna obrigatória a oferta, em percentuais mínimos, diante do cenário da formação profissional.

No Decreto nº 5.154/04, em seu artigo 2º, inciso II é possível notar elementos claros referentes à concepção de currículo integrado, o qual prevê a articulação da educação, do trabalho e emprego, a ciência e tecnologia. Diferentemente do Decreto nº 2.208/97, a EJA integrada a EPT não propõe apenas cursos aligeirados, mas aponta propostas de formação para capacitação, aperfeiçoamento e outras modalidades, que contemplem uma formação aliada a elevação da escolaridade, atuando em todos os níveis de ensino, podendo ser ofertados segundo itinerários formativos diferenciados. O parágrafo primeiro do artigo 3º conceitua itinerário formativo como “o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos”. Dessa forma, a integração curricular é a proposta de organização curricular que assume a EPT integrada à EJA como possibilidade de superação da dicotomia trabalho e educação, ao passo que

se ocupa da formação do trabalhador como sujeito capaz de compreender o mundo no qual está inserido e transformá-lo.

A legislação aponta algumas características para a organização curricular dos cursos Proeja. O Decreto nº 5.840/06, no § 4º, do seu Art. 1º, prevê que “Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais”. A integração curricular é uma exigência legal que aponta para a necessidade de mudança paradigmática. No entanto, esta mudança requer um novo arcabouço teórico e prático dos docentes envolvidos nestes cursos. Para que esta mudança paradigmática ocorra, Frigotto (2007, p. 1147) nos aponta algumas necessidades, como:

criar um Sistema ou Subsistema Nacional de Formação e Qualificação Profissional, como política pública, integrado às múltiplas redes existentes e vinculados à política de criação de emprego e renda e, no contexto que ainda nos encontramos, à política pública de educação de jovens e adultos.

Há que se considerar, diante do percurso histórico e legal traçado, as inconsistências e dificuldades para a implantação de cursos desta natureza em instituições historicamente elitistas e excludentes, observadas as relações e as atividades docentes que contemplem as mudanças propostas por uma legislação mais ampla e social, sem uma proposta ou sistema de formação docente que contemple essas mudanças paradigmáticas. Este cenário desafia os docentes e técnicos envolvidos em propor ações de formação continuada que ampliem as experiências com os jovens e adultos, as quais nos debruçamos nesta reflexão, a partir do cenário do IF Baiano *Campus Catu*.

3.3 O PROEJA FIC E OS DESAFIOS DE SUA CONSOLIDAÇÃO NO IF BAIANO CAMPUS CATU.

Com a edição do Decreto nº 5.840/06, os cursos Proeja FIC tornaram-se possíveis na Rede Federal de EPT, através de ações conveniadas com instituições municipais e estaduais, no intento de integrar os anos finais do Ensino Fundamental à Educação Profissional.

Dentro do Proeja, esta ação visava claramente minimizar as ausências de políticas de formação voltadas aos jovens e adultos do Ensino Fundamental e as ausências de sentido para os que frequentavam esses cursos, na perspectiva de ampliar a relevância da escola para estes sujeitos.

Apesar de o decreto ocorrer em 2006, é apenas em 2009 que a SETEC/MEC cria condições para oferta desses cursos, via edital-convite, através do Ofício Circular nº 40 - GAB/SETEC/MEC, no qual estavam expressas as ações para implantação dos cursos Proeja FIC em parceria com os municípios e, com o Estado, para estabelecimentos prisionais. O referido documento apresentava quatro linhas de ação para implantação dos cursos: Formação continuada de profissionais; Implantação dos cursos Proeja FIC; Produção de material pedagógico para os cursos Proeja FIC e; Monitoramento, estudo e pesquisa com vista a contribuir para a implantação e consolidação de espaços de integração das ações desenvolvidas, bem como de investigação das questões atinentes ao Proeja.

Apesar da iniciativa de implementação de ações com instituições parceiras e da clara intenção de minimizar o vazio de políticas para este público na rede federal, o fato das propostas surgirem através de edital-convite, com financiamento específico e pontual, evidenciam uma falta de maturidade na implantação, além de um limitador dentro das instituições em transformar essas ações pontuais em atividades consolidadas, já que não compartilha de orçamento, o que pode significar que as propostas têm um potencial de descontinuidade e desarticulação com outras ações institucionais voltadas para EJA.

No IF Baiano *Campus* Catu, a sinalização positiva foi com a implantação dos cursos Proeja FIC em parceria com a SEDUC Alagoinhas. No processo de

implantação, muitos fatores incorreram para a dificuldade em consolidar a proposta: distância do *Campus* Catu para as escolas que sediavam os cursos (2 na zona rural do município de Alagoinhas, 1 no centro da cidade e 1 na zona periférica); dificuldades estruturais para implantação de laboratórios e salas de aula adequadas para as práticas pedagógicas nas escolas do município; alta rotatividade na coordenação do programa nas escolas municipais e no IF Baiano *Campus* Catu; alta rotatividade de docentes das escolas municipais, uma vez que em sua maioria foram designados para os cursos docentes temporários; falta de transporte escolar; duas greves na rede federal; ausência de reuniões entre os docentes das duas redes, dada a organização das atividades dos docentes, que, no caso do município possuíam carreira também nas escolas estaduais ou ministravam aulas em outras turmas e cursos, além do Proeja FIC e; atraso no repasse dos recursos pela SETEC/MEC.

Todos estes fatores externos e internos ocasionaram problemas na implantação e conclusão do curso como alto índice de desistência dos alunos e a extinção dos referidos cursos nas duas redes. O último fator citado, também esteve aliado ao fato de, no IF Baiano *Campus* Catu, o Proeja FIC apresentar-se como um curso fruto de edital, com prazo para encerramento, o que dificulta o diálogo com a gestão e a consolidação da oferta regular para o público da EJA.

Apesar da experiência permeada por insucessos, os docentes e técnicos envolvidos não desistiram do Proeja FIC. Tomados pelo desejo de uma EJA mais viva e pujante no *Campus* além de uma maior participação dos moradores de Catu na instituição¹¹, a mesma sinalizou positivamente ao edital-convite contido no Ofício Circular nº 54/2010 - GAB/SETEC/MEC. Neste edital, além da implantação de cursos Proeja FIC, a instituição foi convidada a realizar o processo de certificação e

¹¹ Apesar do IF Baiano *Campus* Catu estar situado na zona urbana, tradicionalmente o *Campus* acolhe anualmente entre 60% e 70% de seus alunos de fora do município de Catu, prioritariamente dos municípios de Pojuca e Alagoinhas. Além disso, conta com um internato que acolhe 150 rapazes. Oferece auxílio-moradia para estudantes (rapazes e moças) oriundos de municípios com mais de 100km de distância da instituição. Conta com o auxílio-transporte para os estudantes que residem a menos de 100Km do município de Catu. Até o ano de 2012, os cursos Proeja Técnico em Cozinha e Proeja FIC Serviço de Restaurante e Bar eram os únicos que tinham 100% de seus alunos residentes no município de Catu.

reconhecimentos de saberes, através da Rede Certific¹². Foi recomposta a equipe de coordenação do programa e estabelecido o convênio com a Smec Catu.

Com as experiências anteriores em curso e em mente, foi possível estabelecer ações preventivas para os problemas já conhecidos. Os docentes da rede municipal foram escolhidos dentre os efetivos, possuíam carga horária diferenciada para atividades de formação e planejamento, foi garantido o transporte escolar para os alunos e foi designada uma coordenação específica para o programa. Essas ações culminaram na implantação do curso Proeja FIC Serviço de Restaurante e Bar.

Apesar disso, algumas limitações permaneceram no processo de consolidação da EJA no IF Baiano *Campus* Catu. Os impasses junto a SETEC/MEC quanto aos recursos e a pouca experiência da própria secretaria nacional em lidar com os processos de implantação de cursos dessa natureza dificultaram as ações locais das equipes gestoras, o que reforça as descontinuidades das ações e das melhorias dos programas em curso.

Cinco anos após a implantação da primeira turma deste convênio, os impasses da continuidade da oferta de matrículas se consolidam dada a ausência de recursos específicos na matriz orçamentária do instituto, implicando em embates constantes para a permanência dos cursos. Apesar disso, a gestão sinalizou positivamente a continuidade de oferta, dada a qualidade das ações desenvolvidas junto aos alunos, a alta aceitabilidade da comunidade ao programa, o impacto social e emocional na vida dos sujeitos envolvidos e o envolvimento dos docentes e técnicos das duas redes. A luta pelo direito à educação implica, além de mais acesso a escola, a produção de conhecimentos desenvolvidos no mundo da cultura, espaços diversos de convívio social, no reconhecimento dos modos e saberes que os sujeitos da EJA possuem.

É importante destacar que a escola municipal que sedia o programa, Escola Municipal Professor Jecelino José Nogueira, encontra-se no mesmo bairro que o IF

¹² Os Programas Certific foram implantados tendo em vista o que preconiza a Lei nº 11.892/08 em seu art.2º § 2º. Consiste em uma ação que aproxima o trabalhador da instituição, através de um processo de reconhecimentos de saberes adquiridos no ambiente de trabalho.

Baiano *Campus* Catu, o que aproximou a comunidade da instituição através das diversas ações coordenadas pelas duas escolas. Após a parceria, a escola tornou-se mais acessível em receber os estudantes da licenciatura, projetos de extensão, entre outras. Para estes sujeitos, o IF Baiano *Campus* Catu não é mais uma escola inacessível, mas que dialoga com as necessidades locais e com a realidade enfrentada.

Cabe também destacar no processo de implantação dos cursos Proeja FIC, o papel do Programa de Assistência e Inclusão Social do Estudante (PAISE) no IF Baiano. O mesmo preconiza ações e projetos que ampliam a possibilidade de permanência e êxito dos estudantes através de auxílios, apoio psicológico, de saúde e acompanhamento pedagógico. Duas ações tiveram impacto imediato no Proeja FIC: o pagamento de auxílio-permanência e as ações de apoio à saúde. Nestas duas frentes, os alunos tiveram a possibilidade de custear parte das despesas com sua educação, recebendo mensalmente o valor de R\$100,00 (cem reais) e o acompanhamento dos profissionais de saúde, realizando o devido encaminhamento para consultas, exames e procedimentos.

Estas ações reforçam a crença que a educação não se realiza sozinha. Diante do quadro de abandono dos sujeitos da EJA por motivo de saúde, dificuldade em se manter na escola, desemprego e outras causas, ações integradas auxiliam a minimizar as dificuldades e permitem ao sujeito permanecer estudando.

Diante do cenário apresentado, a consolidação dos programas de EJA desafiaram as práticas institucionais e docentes, prioritariamente diante das experiências em construção com um público muito distinto. O desafio de trabalhar com os jovens e adultos do Ensino Fundamental exigiu uma mudança de postura e de prática, que não ocorreu de forma branda, mas sim intensa e cotidiana que exigiu também um enfrentar, refletir e reconstruir. A busca por um processo de formação continuada docente que se consolida depois de tantos embates e discussões nos anos de 2014-2015 é resultado e continuidade em torno da consolidação de uma EJA contextualizada na rede federal e municipal, que atualmente une o IF Baiano *Campus* Catu e a Escola Professor Jecelino José Nogueira.

4 A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR QUE FORMA O TRABALHADOR: CONTEXTOS E PERSPECTIVAS.

A formação docente é um tema recorrente na literatura educacional. Isto porque a atuação profissional dos docentes não esteve sempre consolidada, oscilando ao longo do tempo entre a vocação, ofício e a profissionalização. Na EPT, este é ainda um dos temas sobre o qual não existe consenso. É necessária uma formação específica para atuar como docente na formação de trabalhadores? É suficiente conhecer a área de atuação e o conjunto de técnicas e habilidades que circundam uma profissão, atuando como um instrutor ou monitor, ou é necessário algo mais?

Não é objetivo desse trabalho esgotar esta questão, nem apresentar respostas finalísticas acerca dessa temática. Pretende-se contribuir para a reflexão sobre a formação do professor profissional da educação, prioritariamente os docentes que atuam na EJA, através dos cursos Proeja FIC, que formam os demais trabalhadores. Para avançarmos nesta discussão, traçamos alguns elementos teóricos que consideramos como fundamentais para reflexão sobre essa temática. Assim, realizamos uma aproximação acerca dos contextos referentes a formação docente, entrelaçando-a à formação para EJA e Proeja, como fundamento para a análise das informações obtidas nesta pesquisa.

4.1 FORMAÇÃO DOCENTE: APROXIMAÇÕES

O professor da Educação Básica ainda carrega um grande fardo. Diante de tantas mudanças no contexto social, a escola e, conseqüentemente, o professor tem seu papel social e profissional constantemente questionado. Não é incomum encontrarmos cenários nos quais se busca a responsabilidade sobre a evasão, o fracasso escolar, a indisciplina, a violência escolar e as respostas recaem no papel do professor. No mesmo contexto, incumbe-se o professor a realizar o papel mistificado, em tom heroico, desprofissionalizado e vocacionado de realizar as mudanças que conduzirão ao desenvolvimento da sociedade.

Este cenário também é evidente diante das diversas mudanças nos aspectos socioeconômicos, no qual o professor é o trabalhador precarizado, com baixos salários e com pouco reconhecimento social. O processo de globalização da economia alterou significativamente o contexto da escola, que começou a ser vista como motor de desenvolvimento para os países em crescimento econômico. Passou a fazer parte da agenda do Banco Mundial e dos organismos internacionais a formação do trabalhador docente para atender a nova lógica de produção e desenvolvimento da sociedade (SILVA, 2012).

Historicamente a desvalorização do professor, prioritariamente da Educação Básica, também esteve relacionada ao seu processo de formação (NÓVOA, 1991; CUNHA, 2013). A formação esteve relegada a cursos aligeirados, à flexibilização do trabalho docente e à certificação em serviço, o que imprimiu uma ideia de que para ser professor bastam os conhecimentos dos conteúdos escolares e a vocação.

Neste caminhar, é salutar atentar-se ao que diz a LDBEN nº 9.394/96 em seu Título VI, Dos profissionais da educação, no que concerne a sua formação. A exigência da formação para os professores em cursos de licenciatura anuncia um ciclo que poderia estreitar os laços da escola com a universidade, entendendo esta última como um espaço de excelência na construção de conhecimentos, mas não o único, tendo em vista as experiências laborais dos professores em formação. Ao mesmo tempo, para os anos iniciais, esta exigência se dissolve sendo aceita como formação mínima a técnica de nível médio, o que poderia fragilizar o trabalho docente nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Esta mesma lei prevê espaços de formação continuada de acordo com as características de cada nível e modalidade educacional, previstas na carga horária docente como elemento de valorização. Encontra-se ausente o percentual da carga horária de trabalho destinado a esta atividade, o que pode ocasionar inúmeras distorções nos sistemas de ensino brasileiro, a exemplo das atividades realizadas pelos docentes do IF Baiano e do município. Gatti (2008, p.64) reitera

“A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o

aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim.”

Não podemos ignorar que as mudanças também ocorreram no território do conhecimento e da informação. O papel de detentor do saber não se sustenta em uma sociedade do conhecimento como a nossa, em que a informação está posta, é pública e acessível. O papel do professor não comporta apenas lidar com o conhecimento e transmiti-lo aos indivíduos com menos informação. Estamos diante de uma mudança de paradigma no qual o docente é o sujeito da complexidade, dos diversos fazeres, dos muitos saberes, do qual é cada vez mais exigido uma ação de alta qualificação, ampla diversificação de métodos e capacidade de interferência nos acontecimentos sociais da vida dos alunos (SILVA, 2012).

No intento de compreender este sujeito, é imprescindível percebê-lo como trabalhador. Como tal, a construção de um perfil profissiográfico recairá na formação, conhecimentos e atitudes necessárias para a excelência da atuação profissional, mas essa não é uma tarefa tão simples! Ao contrário de muitas profissões onde se constrói este perfil em processos de formação profissional durante os estudos em cursos técnicos e na universidade, o professor já traz modelos profissionais através de imagens construídas desde a sua infância. Muito antes de sua atuação, já tem contato com um grande número de professores, o que eles fazem e como fazem, traçando uma tênue e perene imagem da profissão, sendo que todas elas aparecem e reaparecem nos processos de formação inicial e continuada.

Brzezinski (2002, p.15) contribui com essa discussão, apresentando o perfil do professor como profissional e o que se espera dele na concepção da formação e profissionalização docente.

O professor é o profissional dotado de competência para produzir conhecimento sobre seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares e, fundamentalmente, de atuar no processo constitutivo da cidadania do “aprendente”, seja ele criança, jovem ou adulto. (grifo da autora).

Nesta faceta do profissional, a formação continuada é imprescindível, auxiliando na construção da identidade, dos saberes necessários à prática cotidiana, ao passo que reconhece a função social da educação.

A formação docente, além de uma preparação para a profissão, apresenta-se como processo de aprendizagem. O professor opera dois papéis conectados: é o profissional docente que reflete sobre sua prática e sobre si e é o aprendente em formação. Assim, podemos falar de formação docente como um processo de desenvolvimento humano e profissional.

García (1995) argumenta que esse conceito de desenvolvimento profissional dos professores conota uma continuidade intencional que pressupõe a organização e a valorização dos aspectos conceituais em prol de mudança. Necessita, portanto, priorizar os aspectos técnicos e pedagógicos da profissão, concomitantemente com as dimensões pessoais e culturais do professor, pois o processo de formação não deve ser entendido apenas por um acúmulo de conhecimentos adquiridos em seminários, cursos e congressos. Embora a participação nesses eventos tenha sua importância, estas ações encontram-se distantes da realidade da escola, o que requer um processo de recontextualização e reflexão.

A formação docente entendida como um processo necessita de uma intencionalidade pessoal. Isto porque é o sujeito que tem condições de determinar onde está e para onde quer ir, seus desejos, limitações e expectativas. Isto não significa que seja um processo individual e que exclua a responsabilidade da escola e do sistema de ensino em proporcionar espaços para esta formação.

A formação contínua na escola e fora dela dependem, como dissemos, das condições de trabalho oferecidas aos educadores, mas dependem também das atitudes destes diante de seu desenvolvimento profissional. Não podemos relegar a formação contínua exclusivamente à responsabilidade do Estado. Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional.[...] Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer. (FUSARI, 2008, p.23)

Neste contexto, a formação continuada é uma parte do processo de formação docente, que ocorre individual e coletivamente, possibilitando um espaço

de aprimoramento da profissão, proporcionando possibilidades para a melhoria das práticas em sala de aula. O *lócus* dessa melhoria é a escola que reflete e age, de forma autônoma, como nos diz Imbernón (2010).

Apesar desses espaços de aprimoramento da profissão se organizarem em menos tempo e com menor aprofundamento teórico que a formação inicial, eles possibilitam o diálogo com os conhecimentos adquiridos com as experiências profissionais e de vida, com os valores pessoais, com a cultura escolar e com as expectativas dos sujeitos em formação.

4.1.1 Tendências na formação continuada

Notadamente, em todos os processos que argumentam em favor da melhoria das práticas pedagógicas e das propaladas mudanças nos contextos educacionais, a formação docente é tema central e recorrente. Isso porque, ainda que o ensino esteja centrado no aluno, o papel do professor em acompanhar, direcionar, intervir, entre outros, faz a tríade do processo ensino-aprendizagem com o conhecimento se tornar viável.

Dessa forma, é necessário conhecer as tendências desta área de estudos, situando seu percurso histórico, seus objetivos e funções.

Candau (1997) estabelece duas perspectivas possíveis de situar o processo de formação continuada. A primeira delas é a perspectiva clássica, com ênfase em processos de reciclagem. A autora destaca que o termo refere-se ao processo de refazer o ciclo de formação do professor, retornando a espaços tradicionalmente considerados como de produção de conhecimento como as universidades. A ideia é atualizar os conhecimentos dos professores acerca da produção e do desenvolvimento de pesquisas recentes. Geralmente são cursos ofertados pela própria universidade, via convênios com as secretarias de educação e as universidades, preparados por especialistas da própria secretaria ou ministério. Nesta perspectiva, o conhecimento geralmente está dissociado da prática dos professores, uma vez que se constituem em cursos formatados e preparados por especialistas e professores que não estão no contexto escolar.

A autora continua discorrendo que, em uma reação a esta perspectiva clássica de formação continuada, desenvolveu-se uma perspectiva que busca focalizar a formação em três eixos: o *lócus* da formação é a própria escola, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores.

No primeiro eixo, busca-se sair do espaço da universidade para a construção da escola como espaço de reflexão e construção de outros conhecimentos, estes de caráter mais práticos e focalizados. Permite um trabalho coletivizado, partindo-se das necessidades reais dos professores, favorecendo processos de investigação da própria prática.

O segundo eixo evoca trabalhos e tendências investigativas em formação continuada, acerca dos saberes docentes (TARDIF, 2010). Compreender quais saberes produzem os professores, quais possuem, que tipo de relação tem com suas práticas se constituem em terreno fértil nos processos de formação continuada, permitindo construir um cenário acerca da profissão docente. Dentre tantos saberes, os processos de formação continuada focam nos saberes experienciais, valorizando a experiência docente como elemento pedagógico.

O terceiro eixo discutido por Candau (1997), diz respeito à compreensão das experiências humanas nos processos de formação continuada, através do ciclo de vida dos professores. De certo modo, entender que as experiências formativas dos professores iniciantes são diferentes dos mais experientes, que os tempos e espaços de convivência com o magistério propiciam reflexões diferenciadas e modificam a história de vida dos professores.

Realizando um paralelo, em busca de refletir sobre o contexto da formação docente, em particular a formação continuada, Imbernón (2010) traça um panorama histórico, na tentativa de compreender o cenário atual, a partir do século XX. Segundo o autor, nos anos 70, a formação continuada esteve centrada em processos individuais, no qual o professor se planejava conforme o que acreditava, para facilitar algum aprendizado. A formação continuada era entendida como um percurso a ser realizado sozinho, diante das necessidades formativas do professor e de acordo com as lacunas de sua formação inicial.

Com o aprofundamento do tecnicismo, o autor referenda que nos anos 80, toma corpo o paradigma da racionalidade técnica, no qual se busca o professor

eficaz. Disto, podemos refletir que, em uma perspectiva tecnicista, o professor é o trabalhador precarizado, ao qual cabe conhecer pequenas partes do todo complexo que é o conhecimento. Neste caminhar, não cabe a ele produzir o conhecimento ou conhecer o contexto no qual foi produzido, limitando-se a realizar uma educação bancária, na qual seu papel limita-se a ser um distribuidor de conhecimentos inócuos e sem vida (FREIRE, 1996). A formação configura-se como um processo de inculcação, na qual o professor é treinado a desempenhar seu papel, firmando o papel da escola como reprodutora das condições sociais impostas, como o principal instrumento de manutenção das relações sociais.

Nos anos 90, segundo Imbérnon (2010), foi reforçada a ideia de formação como treinamento, pautada nos princípios da racionalidade técnica. Neste momento, o formador, alguém externo, determina os objetivos e as habilidades almejadas, elaborando as propostas de formação que conduziram à melhoria da prática dos docentes. No entanto, já despontam novas ideias e conceitos sobre a formação, criando uma onda de modismos e pouca mudança. Esse período conturbado foi terreno fértil para uma crise na profissionalização docente, ensejando em novas formas de fazer.

As propostas de formação a partir dos anos 2000 começam a se voltar a realidade dos professores e da escola, pautada em uma perspectiva de solução de problemas, utilizando-se de metodologias interventivas, das formas cooperativas de estudo e respeito aos saberes docentes.

É possível reconhecer entrelaçamentos e vieses nas construções realizadas pelos dois autores, percebendo que a formação continuada como prática docente não é neutra e não exhibe apenas uma forma e função.

Foi possível perceber concepções que permitem que esta formação assuma objetivos, funções e modalidades diferenciadas. É possível que estes formatos se encontrem, se entrelacem, podendo coexistir dentro do mesmo espaço de formação, uma vez que os cursos de treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e outras nomenclaturas, criados por especialistas e estudiosos, são de grande oferta no cenário nacional (GATTI, 2008).

Entendemos que, além do desafio de estudar sobre sua própria prática não ter se consolidado nas escolas brasileiras, com tempo de trabalho reduzido dentro

da carreira docente para estudos desta natureza, os desafios para a formação docente se renovam. Refletir sobre estas tendências na formação nos auxilia a pensar sobre a prática da formação continuada no Proeja FIC.

4.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EJA E PROEJA

A presença da EJA na educação básica como modalidade é resultado de muitos esforços e lutas de educadores que reconhecem na EJA a consolidação da formação do trabalhador enquanto classe. Prioritariamente, da educação popular germina uma nova forma de fazer educação que busca sentido nas práticas sociais e de trabalho, além de refletir sobre as condições objetivas de sobrevivência em um cenário de exploração da classe trabalhadora e da dominação do capital sobre o ser humano (MACHADO, 2009). Neste contexto, insere-se o professor da EJA e sua formação, na tentativa de implementar uma prática docente diferenciada para este público.

A consolidação da EJA, enquanto uma modalidade de educação, portanto, uma nova forma de fazer educação, desafia os professores que, entre tantas incertezas em sua formação e seu escopo como profissional necessita identificar as principais características, saberes e conhecimentos necessários para uma atuação competente com os jovens e adultos, rompendo com uma perspectiva tecnicista de ensinar e aprender.

Paiva (2006) reflete sobre os sujeitos docentes da EJA que, em muitos casos, são ora professores de crianças que necessitam atuar em outro turno e assim acabam na EJA, ora são educadores populares que estão a busca de resgatar um discurso e um tempo histórico que já não existem mais.

Essa realidade torna ainda mais urgente a discussão de uma formação específica, que favoreça um novo pensar, compreendendo nesta nova forma de fazer uma nova oportunidade para aprendizagem. Neste caminhar, é importante destacar o desafio de uma formação continuada de professores que rompa com os modelos de exploração e subalternação dos sujeitos, educação bancária, assim como nos diz Freire (1987, p.36)

Não é de estranhar, pois, que nesta visão 'bancária' da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (grifos do autor)

Ventura (2012) apresenta que a escassez de estudos acerca da temática, bem como a pouca dedicação das universidades nos cursos de formação inicial dos professores a questões relativas à EJA, conduz a práticas que reproduzem os moldes de escolarização de crianças e adolescentes, materializando as ações supletivas do currículo escolar. Dessa forma, corroborando com a realidade dos docentes do Proeja FIC, há um desconforto e, por ausências de práticas adequadas, um dos principais desafios é a superação da lógica de aceleração, da regularização de fluxo, através de recortes no conhecimento a ser trabalhado.

A autora continua, revisitando um espaço tão caro e que permanece como desafio para nossos docentes, na medida em que aponta

a defesa pela profissionalização do docente da EJA não significa reduzir o campo a uma ação restrita aos especialistas por seu conteúdo supostamente técnico, mas sim superar o amadorismo e a improvisação e qualificar os quadros docentes para um trabalho que respeite a especificidade do público jovem e adulto, no que concerne à elaboração de propostas pedagógicas que contemplem tempos e espaços diferenciados de aprendizagens deste público no seu processo de escolarização (VENTURA, 2012, p. 79).

Os profissionais que desenvolvem suas atividades na formação dos jovens e adultos em nosso país enfrentam uma série de dificuldades, sejam na premência de formação adequada para o atendimento a este público, sejam na proposta pedagógica que contemplem as realidades vividas por estes sujeitos, suas experiências de insucesso na escola e seu conhecimento sobre a vida. Não é diferente aos docentes do curso Proeja FIC.

Dantas (2012) também enfatiza o pouco prestígio na academia a cursos ligados à modalidade EJA, ao passo que destaca também a escassez de estudos sobre a formação dos docentes que aí atuam. A autora continua argumentando que

as principais construções acerca da prática na EJA ocorrem dentro das salas de aula, tomando por base as experiências pessoais, as trocas com os colegas de profissão, cursos de formação continuada, entre outros fatores externos à formação inicial.

Segundo Soares (2006), a questão da formação de professores de adultos está em pauta há muito tempo. Desde a I Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil que se observa a questão do voluntariado, o que caracteriza a preparação inadequada para atuar com este público. No I Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947, e em mais de dez anos depois, em sua segunda edição, as críticas se tornaram mais duras e generalizadas.

Aos poucos, a legislação brasileira começou a incorporar o discurso da formação específica. Na Lei nº 5.692/71 trazia a necessidade de formação específica para atuar com os alunos de acordo com sua fase do desenvolvimento. A LDB nº 9.394/96 também apresenta a necessidade de formação específica, para atender as diferentes modalidades, portanto, também para trabalhar com jovens e adultos.

Na EPT, principalmente na Rede Federal, esse desafio se consolida de outra forma. Machado (2011) sinaliza que muitos docentes dessa rede possuem formação no nível de mestrado e doutorado. Sem experiência profissional, estes professores tendem a reproduzir modelos de formação da universidade, tendo pouca ou nenhuma relação com a formação técnica ou inicial. A autora aponta alguns desafios para a formação desses docentes

[...] mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra. (MACHADO, 2011, p.694).

Os desafios trazidos pela autora são pontos de partida para que a EPT integrada à EJA se consolide, demandando estudos e pesquisas sobre as concepções e os princípios que fundamentam a proposta do Proeja na perspectiva

da integração, os quais se desdobram nos currículos integrados onde estão delineados os eixos estruturantes de trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Estes desafios apresentados, referindo-se aos docentes da EPT, também são prementes na formação dos docentes de Proeja, não distante da realidade dos docentes do IF Baiano *Campus* Catu. Apesar da LDBEN nº 9.394/96 prever a necessidade de formação complementar pedagógica aos docentes que não possuem licenciatura para atuação nos cursos da EPT, esta exigência ainda não se faz presente e seu cumprimento é pouco ou nunca exigido nos editais de contratação e concursos públicos, bem como não há oferta regular aos docentes recém integrantes da carreira de cursos desta natureza.

Esta ausência de formação para a docência, o não cumprimento da exigência legal, junto a formação elevada (mestrado ou doutorado) e a não correspondência na carreira, inclusive salarial, favorecem o distanciamento dos professores dos cursos de formação continuada para atuação na EPT, no caso aqui mencionado, nos cursos de formação para o Proeja.

Cabe aqui refletir que, concordamos com Machado (2011), no sentido de compreender que na construção do Proeja algumas frentes de formação foram construídas. A primeira delas, os cursos de especialização em Proeja ofertados regularmente de 2006 a 2009, com recursos e orientação técnica da SETEC/MEC, no sentido de abrir caminhos para a implantação do programa; o convênio com a CAPES na oferta de cursos *stricto sensu* na busca de consolidar uma rede de conhecimentos e formação docente para atuação no programa; os cursos de formação continuada, do qual o curso mencionado nesta investigação é fruto e; os encontros conhecidos como Diálogos Proeja, como espaço de compartilhamento de experiências regionais. Estas frentes de formação foram iniciativas de um processo de formação docente que ainda não se consolidou na rede, alcançando em maior ou menor grau os docentes, o que ainda abre diversas possibilidades e necessidades de continuidade da formação.

Essa necessidade de formação se justifica pela grande novidade que representa o Proeja. Trata-se de uma proposta nova, desafiadora, integrada, que necessita de construção curricular própria e coletiva. As práticas pedagógicas coletivas são o cerne do Proeja, uma vez que está presente na educação dos alunos

a realidade de dois sistemas de ensino diferenciados, com regras e legislação próprias, além de públicos também diferenciados. Neste sentido que concordamos com Machado (2006, p.10),

É importante ter claro o desafio do caráter multidimensional da proposta pedagógica que deve dar conta de cobrir conteúdos e funções da educação básica e da educação profissional simultaneamente. Além das implicações decorrentes dessa associação, é importante atinar para a característica também plural da educação de jovens e adultos, já que ela lida com diferentes estilos cognitivos e de aprendizagens, situação complexa em si para a organização do processo pedagógico e para a formação de professores que atuam neste campo.

A expectativa de atuar em um curso que articule EPT e EJA favorece um repensar metodológico que incentive a compreensão sobre a realidade dos alunos e, prioritariamente, confira sentido às aprendizagens, a partir das relações com o mundo do trabalho. Mas esta experiência não ocorre imediatamente. É necessária a construção de um arcabouço teórico-prático que favoreça tomar as decisões curriculares, metodológicas, pedagógicas e didáticas imprescindíveis para o sucesso dos cursos. Daí também se faz necessário pensar uma formação docente diferenciada, uma vez que, em seus documentos legais e em seu documento base, apresenta-se como uma estratégia primordial para a materialização dessa nova proposta.

A construção das propostas que alteram as relações socioeconômicas, tendo a educação como sua mola propulsora, terá o professor como seu porta-voz. Dessa forma, a formação torna-se um espaço de construção de aprendizagens, de partilha de saberes e experiências, de expectativa de vida e de alicerce para um processo de transformação, amparado no trabalho docente. Isto, se este espaço proporcionar as discussões e reflexões necessárias.

4.2.1 Caminhos teóricos para compreender a formação continuada dos professores do Proeja FIC

Quando tratamos da formação de professores, temos diversas opções teóricas que indicam caminhos possíveis e viáveis. Ao falarmos dessa formação, é necessário atentar-nos que estamos refletindo sobre sujeitos, homens e mulheres, que também são adultos em formação, com seus saberes e crenças, que atuaram com outros adultos em seu processo de conquista da escolarização. De fato, Freire (1996) impulsiona a pensar, em sua pedagogia, em uma educação libertadora, com perspectiva emancipatória, na qual o educador e o educando são sujeitos, isto entendido que “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p.13).

Freire (1996) nos fala sobre os saberes necessários à ação docente. Sua opção é clara em argumentar que seu interesse não é apenas em deslindar saberes voltados à atuação técnica docente, mas, prioritariamente, em compreender e refletir sobre saberes necessários a uma atuação político-emancipatória, comprometida com os educandos e com a ética humana. Neste sentido, discute os saberes como princípios educacionais fundantes de uma prática político-crítica, organizados em três grandes possibilidades de reflexão: não há docência sem discência, ensinar não é transmitir conhecimento e ensinar é uma especificidade humana.

A opção clara, crítica e emancipatória de Freire (1987, 1989, 1996) nos fez refletir sobre as proposta presentes no Curso de Aperfeiçoamento objeto dessa investigação. Estas também se tornam pertinentes por sua opção por uma perspectiva e crença de mudança através da educação. Não uma mudança mágica, mas dialógica e histórica. Extrapola uma concepção de aprendizagens de técnicas e métodos para uma profunda análise de si e de seu cotidiano, tematizando a ação docente e seu papel transformador na sociedade.

Conforme Freire (1996), os saberes da docência também apresentam um elemento técnico, emanado da própria prática educativa e, partindo desse pressuposto, optamos pelos estudos realizados por Tardif (2010), na análise acerca

dos saberes da profissão docente. Neste caminho, apoiamos-nos nas ideias freirianas e nas pesquisas e estudos realizados por Tardif (2010), nos quais os autores identificam e refletem sobre os saberes docentes e como estes se configuram na formação. O Quadro 3 apresenta a proposta organizada pelos autores em sua obra.

QUADRO 3 - Saberes docentes necessários a prática docente.

AUTOR	SABERES DA DOCÊNCIA
FREIRE (1996)	1. Não há docência sem discência: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes do educando; criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural. 2. Ensinar não é transferir conhecimento: consciência do inacabamento; reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção que a mudança é possível; curiosidade. 3. Ensinar é uma especificidade humana: segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; querer bem aos educandos.
TARDIF (2010)	1. Saberes da formação profissional (saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica). 2. Saberes disciplinares (saberes dos diferentes campos do conhecimento, das disciplinas). 3. Saberes curriculares (saberes do campo do currículo bem como eles se expressam nos programas escolares). 4. Saberes experienciais (saberes que são consolidados na experiência e que dela surgem).

Fonte: Freire (1996); Tardif (2010).

É salutar compreender que os autores apresentam olhares e pensares diferentes, mas complementares. Entendemos que os saberes apresentados ora se complementam, ora se distanciam, mas que fundamentam a compreensão sobre as aprendizagens e fazeres dos docentes ora investigados.

Freire (1996) denomina saberes necessários a uma prática libertadora, emanados da prática em si e da opção transparente por um processo de emancipação humana, enquanto Tardif (2010) nos evoca os saberes enquanto

construção social dos sujeitos que trabalham, ou seja, dos profissionais. É evidente o caráter político-social dos escritos de Freire e da preocupação sócio-profissional dos estudos de Tardif, sendo ambos base para refletir sobre a formação continuada dos professores do Proeja FIC. Neste caminho, esta investigação se utilizou dos princípios traçados por Freire (1989, 1996) para compreender o potencial ideológico da proposta de formação docente, ao passo que reconhece nos estudos de Tardif (2010), principalmente os referentes aos saberes experienciais, como elementos fundantes para repensar sobre uma formação continuada que também ocorre em serviço.

Não queremos aqui entender a formação continuada a partir de um modelo de formação homogêneo e imperativo, mas pensar em elementos importantes que são necessários para a prática docente. Os autores concordam, assim, no papel social que ocupam os professores e como os saberes que carregam e constroem alteram a formação dos sujeitos educandos.

Aliada a esta discussão, evidenciamos a necessidade de perceber o professor como um profissional crítico. Neste sentido, o processo de análise sobre sua ação é elemento essencial na construção de saberes necessários a sua prática pedagógica.

O paradigma da reflexão sobre a prática vem sendo discutido por diversos autores, principalmente pela potencial possibilidade de entender a reflexão como um processo individual, cercado de praticismos e com finalidade em si mesma, incapaz de operar mudanças no contexto escolar e social (PIMENTA, 2010). Em contraposição, buscamos compreender o professor como crítico, ao qual é possível romper com as barreiras do ensino reprodutivista.

Neste sentido, Ghedin (2010) aponta algumas possibilidades de compreensão acerca do potencial de formação de professores a partir de uma epistemologia da práxis, uma vez que a reflexão e ação são atos indissociáveis.

O autor pontua que nessa ação também se constroem e se consolidam os saberes docentes. Estes não são construídos individualmente, mas são socialmente produzidos, a partir de diversas realidades e experiências. Como os saberes são externamente e coletivamente produzidos, é através da prática e da reflexão sobre esta que o professor avalia sua viabilidade, produzindo um novo conhecimento.

Concordamos com o autor quando este diz que os saberes da experiência não são saberes comuns, mas formadores de outros saberes, pois permitem um processo de análise sobre a realidade.

Zeichner (2003, p.44) alerta acerca dos problemas da restrição da reflexão como elemento puramente didático,

Um outro aspecto do fracasso da formação reflexiva de professores em promover o desenvolvimento genuíno do educador é a clara ênfase em focar internamente as reflexões dos professores, sobre sua própria atividade ou seus alunos, negligenciando toda e qualquer consideração acerca das condições sociais do ensino que influenciam seu trabalho na sala de aula. Essa tendência individualista torna menos provável que os professores consigam enfrentar e transformar tais aspectos estruturais de sua atividade, que os impedem de atingir suas metas educacionais. O contexto do trabalho do educador deve ser tomado tal como é dado.

Compreendemos que para melhoria dos processos pedagógicos esta reflexão individual acerca da prática não é suficiente. Ela necessita de uma ação coletiva e crítica, um olhar para fora das salas de aula, uma vez que urge uma ação sobre o contexto social, as intenções e finalidades a qual se atribui o processo de educar. Ghedin (2010) revela a urgência de uma perspectiva crítica, na qual o professor estende sua reflexividade a uma situação social mais ampla, na qual é capaz de operar mudanças. Isto significa que a reflexão não tem fim em si mesma, mas é sim um meio viável para que possamos imaginar um processo de mudança na educação.

Neste sentido, é fundamental entender o professor como um profissional que analisa e reflete. Ele é capaz de criticar as situações de trabalho a que está sujeito, a realidade social onde a escola se encontra, a um ensino mais democrático e justo. Nóvoa (2002) alerta para o papel crítico e inventivo do professor. Este não é apenas um consumidor de conhecimentos e executor de projetos elaborados por mentes iluminadas. É sim um sujeito capaz de gerir seu autodesenvolvimento reflexivo, que sirva de suporte as decisões do dia a dia. Nesse sentido que a formação continuada pode contribuir com as mudanças educacionais, tendo a pessoa-professor e a organização-escola como eixos estratégicos.

Ao escolher o tipo de formação é necessário privilegiar os processos de autoformação e a articulação com os projetos educativos da escola. Dessa forma, os saberes da experiência constituem o quadro conceitual da produção de saberes, o que significa que ele não é apenas ponto de partida, mas elemento fundante do processo de reflexão. Decorre desta perspectiva, que a socialização de experiências e a partilha de saberes consolidam a formação como espaço de coletividade, na qual cada professor é, ao mesmo tempo, formador e formando.

Outro elemento fundamental nesta discussão é superar a perspectiva que, através da reflexão o professor poderá adotar com maior eficiência os modelos e técnicas aprendidos através das diversas pesquisas educacionais, uma vez que analisa a própria prática e é capaz de melhorá-la. Zeichner (2003) argumenta que esta perspectiva entende o professor como um reproduzidor de políticas e finalidades educacionais, capaz de realizar adaptações e adequações a sua sala de aula de conhecimentos pré-adquiridos. É importante, portanto, entender o professor como sujeito criativo e criador, capaz de construir saberes e conhecimentos.

Nóvoa (2002, p. 33) reconhece os avanços que a racionalização do ensino possibilitou nos processos de expansão e consolidação da escola. No entanto, evoca:

Mas, pelo caminho caiu-se na tentação de reduzir o trabalho pedagógico a uma dimensão exclusivamente racional. Como se o ato educativo se inscrevesse necessariamente no prolongamento de um raciocínio científico. Como se fosse possível (e desejável) instaurar uma qualquer razão educativa, limitando-se ao mínimo os fatores aleatórios do cotidiano.

Dessa forma, compreendemos que a formação do professor como crítico perpassa por uma ação praxiológica do seu fazer, engajado em uma ação coletiva e intencional em seu espaço de trabalho, tendo sua profissão e seu estar no mundo como contexto para fazer-se sujeito da ação pedagógica e de sua própria existência.

Este breve esboço teórico colaborou com a compreensão da formação continuada dos professores e técnicos do Proeja FIC, tratada na sequência deste trabalho.

5 ITINERÁRIOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES DO PROEJA FIC

No segundo capítulo desse texto, foi apresentado o Curso de Aperfeiçoamento realizado junto ao grupo de docentes e técnicos do IF Baiano *Campus* Catu e da Smec Catu. Foram apresentados os três eixos em que se assentou a formação continuada, a partir da realidade das duas instituições. Neste momento, realizamos a análise das experiências realizadas durante o curso de formação, a partir das falas dos sujeitos envolvidos. Não é intenção analisar individualmente cada componente curricular e seu planejamento, isto porque compreendemos que os componentes curriculares dentro de cada eixo e entre si estabelecem conexões e se inter-relacionam, permitindo a construção de saberes intercurriculares.

O caminhar desta pesquisa foi um processo de construção contínuo e crescente. O processo de imbricamento vivido como pesquisadora, como sujeito em formação em conjunto com os demais sujeitos, permitiu o desenvolvimento da busca de informações realizada de forma conjunta e consentida.

Os estudos revelam que os caminhos possíveis de ser traçados na formação de professores para o Proeja podem nos levar a lugares, sujeitos e realidades distintas. O processo de construção do *corpus* empírico desta pesquisa se construiu antes, durante e depois do processo de formação continuada. Antes, durante todo o movimento em prol do Proeja no IF Baiano *Campus* Catu, em parceria com a Smec Catu, a compreensão sobre a necessidade de investigar e consolidar a formação continuada para EJA, no intuito claro de melhorias nas práticas pedagógicas. Além disso, as inquietações dos docentes discutidas nas reuniões de coordenação nos deu a certeza de que, apenas um curso ou momento de formação não seria suficiente para a consolidação da integração curricular e para a melhoria da EJA e do Proeja, mas seria um passo importante para desencadear novas descobertas e novos horizontes.

As ações coletivas e as discussões interessadas e profundas durante o processo de formação permitiram a realização de reflexões e aprofundamentos das temáticas escolhidas e aclararam a necessidade da formação ser um espaço de

construção pessoal e coletivo, permitindo que o grupo envolvido analisasse e repensasse sobre suas ações enquanto sujeitos que alteram sua realidade.

Ao final do curso de formação, foi possível olhar para trás e perceber onde estamos, o que aprendemos e não aprendemos, o que é preciso aprofundar e continuar estudando. Dessa forma, é possível perceber um itinerário formativo percorrido pelos docentes e técnicos do Proeja FIC como uma construção coletiva e individual, em torno da melhoria das práticas.

Na busca de encontrar respostas a nossa pergunta de pesquisa, foi realizada uma triangulação das informações produzidas e registradas nos instrumentos de pesquisa, das quais foi possível estabelecer duas temáticas gerais: ser docente enquanto sujeito do Proeja e a compreensão sobre o currículo integrado como elemento organizador do conhecimento. Estas se dividiram em subtemas que são discutidas nos itens 5.1 e 5.2, uma vez que favorecem um conjunto de interpretações que nos auxiliaram a compreender a itinerância na formação continuada de professores do Proeja.

Este capítulo está organizado em três seções, sendo que duas seções são dedicadas a analisar as informações acerca das temáticas encontradas e a última seção se dedica ao produto dessa investigação, que é o estabelecimento de princípios para uma formação continuada que atenda às necessidades dos docentes e técnicos do Proeja FIC.

5.1 FORMAR E FORMAR-SE COMO DOCENTE DO PROEJA FIC

O processo da formação continuada de docentes não se explica apenas na construção de saberes para a atuação profissional. Muitas vezes se torna espaço de construção de si, de reconhecimento do outro e da coletividade onde o professor está inserido. Início esta etapa da reflexão trazendo um registro do diário de campo, de um dos momentos de estudo realizado com a professora formadora que ministrou o componente curricular “Didática e Avaliação no Proeja”, que nos disse: “não posso pensar em formação de professores sem pensar que isto se constitui em formação de pessoas”, pensando que os sujeitos envolvidos são dotados de saberes, de

experiências, de emoções. Não é possível nem desejável ignorar o componente humano das relações e das ações da formação de professores e, por causa disso, os resultados são incertos, imprevisíveis e notáveis, apresentando uma realidade singular.

Do mesmo modo, não podemos falar da formação de professores sem falar da formação de trabalhadores. Não é possível ignorar as condições objetivas as quais estão submetidos e suas práticas são inseridas. A formação aqui também se expressa até seus limites, na reflexão-ação da realidade do grupo em questão. Assim, o Curso de Aperfeiçoamento se constituiu em mais um espaço de compartilhar saberes, da busca da melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, mas também nos obrigou a olhar para cada um de nós e para si mesmo, em busca de reconhecimento do eu.

Em busca de encontrar respostas a nossa questão de pesquisa, estabeleceu-se a primeira temática que é reconhecer-se professor como sujeito da EJA e do Proeja FIC. Nessa discussão, duas subtemáticas surgiram e compuseram a temática maior, no processo de formação: reconhecer as especificidades da educação de jovens e adultos como ponto de apoio na prática docente e reconhecer-se como sujeito, humano, que é parte importante na formação dos alunos.

Muitos momentos foram intensos e vivenciamos embates. No entanto, foi possível trilhar um caminho de autoconhecimento e de partilha de saberes e práticas fundamentais à prática docente.

5.1.1 As especificidades da EJA como ponto de apoio na prática docente.

Reconhecer-se como parte do processo delega aos docentes a responsabilidade em transformar suas ações em práticas melhoradas, no sentido de reconhecer a necessidade de um trabalho diferenciado que atenda às especificidades dos sujeitos educandos. A professora Natália evidencia esse olhar diferenciado, percebendo os alunos do Proeja com suas especificidades, o que implica também em opções didático-pedagógicas que se atentem a essa realidade.

Outro ponto que eu gostei também foi em relação ao sujeito da EJA. A gente já vinha de outras discussões, nas ACs, discutindo as especificidades de cada aluno, de como fazer para ajudá-los, de fazer uma reflexão de nossa prática como gestor, como coordenador e professor na sala, até onde a gente pode ir, que não complique o processo de ensino-aprendizagem.

A busca por uma formação continuada que forneça elementos que melhorem a prática pedagógica em cursos de EJA e Proeja evidenciam um olhar diferenciado com os alunos que frequentam a escola, prioritariamente porque é necessário perceber que os jovens e adultos vivem e refletem sobre o cotidiano. Repensar esse cotidiano se expressa com a aproximação dos conteúdos que circulam na escola com aquelas situações sociais em que os alunos estão inseridos. Em outros momentos, apresentam-se como um olhar mais amplo sobre a sociedade em que todos vivemos, desde a política e história local até o contexto humano mundial. No entanto, o sentido mais corrente dessa aproximação da vida real se expressa com a relação entre sujeito e o local onde vive.

Natália se refere a não complicar o processo ensino-aprendizagem porque compreende que algumas práticas utilizadas com os alunos do Proeja não implicam em uma aprendizagem significativa, mas em um processo de embrutecimento do sujeito, agindo de maneira inconsciente sobre sua realidade.

Quanto a isso, Freire (1987) fala a respeito da convicção da possibilidade de mudança. Este é o diferencial da pedagogia freiriana: a crença renovada na possibilidade de mudança da realidade socioeducacional dos sujeitos, a partir do reconhecimento da condição de oprimidos, refutando-a e criticando a estruturação da sociedade.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. [...] Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu

engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p.17)

Como elemento formativo, esse saber é fundamental, no sentido de definir as opções teórico-metodológicas que embasarão a prática, seus métodos e conhecimentos a ser trabalhados em sala de aula. A busca da desocultação da situação de oprimidos por educandos e educadores na educação pública brasileira revelar-se-á como um fundamento necessário a profundas mudanças sociais. Joselita reconhece as fragilidades desse processo, ao dizer

Eu sei que a escola pública falha nisso. Eu sei que os meninos são excluídos, são desfavorecidos, não têm orientação... Eu sei de tudo isso e eu procuro fazer tudo no que posso pra ajudá-los. Agora, por outro lado, a escola não é pai nem mãe e professor não pode ser Irmã Dulce¹³. A gente tem um objetivo que é preparar esses alunos para sua vida pessoal e profissional, por isso a gente tem que ser responsável pelo que a gente faz.

Ao assumir-se responsável, percebendo um sentimento de aproximação e empatia, que favorece a compreensão do lugar de sujeito, sem falsos argumentos, sem ignorar a capacidade de agir dos sujeitos, reconhece que a ação é cooperativa entre professor e aluno. A ação não é caridade ou doação, mas um profundo sentimento de responsabilidade entre pessoas capazes, mesmo diante da situação de opressão em que se encontram.

Os registros a seguir foram trazidos pelas docentes no Questionário (APÊNDICE C), acerca da perspectiva que tinham de seus alunos.

Após a formação, como você percebe os alunos do Proeja FIC?

Um novo olhar para os alunos, uma prática voltada nas vivências e realidade, valorizando os saberes, o tempo de aprendizagem de cada aluno e sua cultura. (Rita)

¹³ Irmã Dulce foi uma freira da Congregação Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus, famosa na Bahia pelo seu altruísmo e pela grande dedicação aos pobres e excluídos. Acolhia mendigos e doentes em sua casa e ajudou a fundar instituições que atendiam a pobres, operários e filhos de operários. Após a sua morte, inspirou a fundação Obras Sociais Irmã Dulce.

Na verdade, já tinha uma visão que esses alunos merecem um pouco de atenção a mais, pois necessitam sempre de relação na escola [com a vida], que tenha significação no seu cotidiano. Com a formação, na verdade, ampliou a visão do perfil do nosso aluno participativo, capaz, transformador da cultura em que está inserido. (Joselita)

As considerações enfatizam que os alunos da EJA não podem ser vistos como sujeitos dissociados de sua experiência, de suas relações com o trabalho, de suas experiências escolares de insucesso, mas também de seus processos criativos de ver e pensar o mundo, das lutas diárias de sobrevivência em meio ao cenário de desemprego, as relações de afeto e respeito que se desenvolvem entre eles. Aqui, é importante destacar que as falas das docentes não estão separadas do seu *modus operandi* e este foi deveras questionado no processo de formação. Desses questionamentos, a professora Joselita refletiu, acerca da avaliação com os alunos do Proeja FIC:

Quando [formadora] começou a dizer que a gente não pode permitir que os problemas da escola, venham de tal forma que interfiram em nossa vida particular. A gente às vezes faz um tipo de avaliação que nos sobrecarrega, que a gente não tem como dar conta daquele material todo. Tudo isso é algo pra gente rever. Que tipo de avaliação é mais viável para esses alunos da noite? Até que ponto eu quero avaliar esses alunos? Que aspecto? De repente, a gente tá fazendo avaliação só por avaliar, só pra avaliar o conteúdo dado.

Esse foi um momento de embate no grupo! Cabe aqui entender que as atividades desenvolvidas pela formadora no componente curricular “Didática e Avaliação no Proeja” anunciou um embate profundo com as práticas realizadas na escola. É recorrente a realização de campanhas sociais, de arrecadação de recurso para que os alunos possam participar de eventos, doações em dinheiro dos docentes e dos seus entes próximos em situações que os alunos passam por dificuldade financeira ou para comprar remédios. Há um processo de envolvimento muito grande dos funcionários da escola no apoio à documentação dos alunos ou na marcação de consultas e até uma preocupação em presentear os alunos em momentos festivos com “lembrancinhas” ou algum brinde simbólico.

Todas essas práticas foram duramente questionadas, criticadas e expostas, na busca de compreender qual o seu real valor educativo. A referência a Irmã Dulce na fala da professora Joselita é fruto desse embate pessoal e profissional. No entanto, o primeiro movimento foi de choque e negação. Ao longo do processo formativo, as discussões encadearam para a reflexão dos impactos dessas ações na vida do sujeito. A questão central foi: será que estas práticas se constituem em tentativas de aproximar a realidade dos sujeitos com a escola, em um espírito de cooperação tão raro nos dias atuais ou refletem uma visão dos alunos do Proeja como incapazes de gerir sua própria vida, de lidar com as frustrações e superar sua condição de subalternizado em uma sociedade que não é branda nem compreensível?

[Formadora] foi a que mais gostei. Porque ela foi direta e falava coisas que causavam impacto. Ela me chocou, mas eu concordei com tudo que ela falou, porque tem lógica. O mundo não facilita em nada a vida da gente, em nada a gente tem facilidade. Então, por que a gente fazer na escola uma fachada, uma máscara, para amortecer a queda do aluno, se lá fora ele não vai ver nada daquilo? Ele tem que saber que lá fora tem regras, que tem que cumprir suas responsabilidades. Conforme Natália acabou de dizer, a gente às vezes tem a cultura de ter o aluno como coitadinho, de passar a mão pela cabeça e a vida não é assim! (Rosângela)

Nesse processo longo e reflexivo, constituído por muitos revezes e contradições, um consenso se estabeleceu ao final do processo de formação, quanto a este aluno da EJA: a necessidade de enxergá-los como sujeitos de direito, que tem experiência profissional ou com o mundo do trabalho, que tem necessidades educativas diferenciadas, que entendem o mundo ao seu redor a partir do lugar de quem altera a realidade, pessoas dotadas de desejo, de motivações, de medos, de intenções e esperança no ambiente chamado escola.

Desse olhar, os docentes evidenciaram em suas falas a construção de saberes que consideraram como fundamentais neste processo de formar e formar-se. Um dos saberes destacados pelos docentes e reafirma as práticas já realizadas, mas com outro olhar e que encontra ressonância nos estudos realizados, é a capacidade de querer bem. Não um sentimento piegas ou amolecido, que desestabiliza as relações, mas uma disposição em entender e colocar-se no lugar do

outro. Aqui, a afetividade torna-se elemento fundamental no processo de conhecer. No entanto, Freire (1996, p.53) alerta

[...] mas é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos.

Ao lado da reflexão de Freire, a professora Rosângela refletiu,

A gente tem essa cultura na EJA de lá. Eles [os alunos] adquirem essa confiança. Eu vejo que é um motivo: 'a professora se preocupa comigo, então não vou deixar ela sozinha'. Nesses dias de chuva? Todos estão indo pra escola. 'Eu não vou deixar a professora sozinha. Ela cuida de mim e eu vou ter cuidado com ela'.

Dessa forma, há uma preocupação afetiva em relacionar-se com os alunos, cultivando sentimentos de identificação e pertença, sem desfazer-se do compromisso com a sala de aula, com a aprendizagem. Outro argumento para nos auxiliar a repensar sobre esse aspecto é a categoria Felicidade, eleita por Barcelos (2010, p.86) ao nos rememorar a importância da afetividade na EJA.

Na EJA, sabemos que boa parte dos(as) educandos(as) estão procurando a escola para melhorar sua condição no mundo do trabalho ou mesmo para acessar a ele. Contudo, isto não nos deve fazer esquecer que a relação com o conhecimento, quando mediada pelos aspectos afetivos e lúdicos, tem maiores possibilidades de acontecer.

Revela-nos o importante e desafiador papel do professor, que necessita lutar contra a possibilidade de impor sua voz, suas posições sobre o mundo aos educandos e estabelecer uma relação dialógica e pessoal, em um processo de humanização e formação pessoal e social.

Outro elemento que tomou corpo durante a reflexão sobre a formação é a necessidade de saber fazer. Este saber fazer refere-se ao conhecimento técnico-

pedagógico, necessário à prática docente. Ao ser questionada sobre as mudanças nas práticas docentes, a professora Rita disse,

É importante saber o que fazer em sala de aula. Sempre proponho atividades que propiciem uma busca teórica abraçada com a prática de vida de cada um. Temos algumas formas orais, escritas, bem como o uso do corpo para desenvolvermos nossa temática. Não adianta apenas aula expositiva, tem que saber criar.

Freire (1996) refere-se à rigurosidade metódica e, como dimensão da ação humana, argumenta que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. Aponta-nos a necessidade do conhecimento técnico docente, capaz de intervir no processo interativo do aluno como sujeito cognoscente e o conhecimento, objeto cognoscível, o que torna a educação um processo de intervenção na realidade. Em um contínuo, a postura investigativa do docente não apenas é uma necessidade, mas uma prática contundente e cotidiana, que se interliga com a curiosidade inventiva, possibilitando a superação da ingenuidade do educador-educando.

Quando Rita disse que é importante saber criar, essa criação é carregada de intencionalidades. Esse saber diz respeito, na pedagogia freiriana, a relação existente entre o saber do educador-educando e do educando-educador. Barcelos (2010, p.23) referenda a necessidade de reconhecer a experiência como categoria importante na formação, quando escreve que “[...] é tomando a experiência como um processo que acontece num espaço-tempo vivido, como uma forma de dizer de si e do mundo, que acredito na sua grande potência criativa para a construção de saberes em relação à formação de professores”. A criação a que se refere a professora é carregada de saberes de suas práticas, de sua vida profissional e de sua formação. Diante disso, pensar a formação de docentes é perceber uma trajetória de saberes e práticas, a qual cabe ao educador escutar, a dialogicidade em sua prática e em sua formação.

Essa discussão evoca-nos também ao que Tardif (2010, p.49) chama de saberes experienciais.

São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (p.49)

Dessa forma, os saberes experienciais que os professores buscam utilizar ao tomar suas decisões junto aos alunos do Proeja, percebendo suas especificidades, partem desse saber fazer, desse conhecimento técnico-pedagógico embebido de práticas e vivências.

5.1.2 Reconhecer-se sujeito da EJA: ser docente do Proeja FIC.

Perceber-se como sujeito do processo de ensinar e aprender fortalece o desejo e a prática de uma educação comprometida com a melhoria de vida dos alunos e da sociedade.

Na relação que se estabelece entre professor e aluno na EJA, existem marcas de identificação. Eles compartilham o encontro de diversas experiências singulares: a negação do direito à educação e à formação; o encontro das jornadas duplas ou triplas de trabalho; das lutas na cidade e no campo por uma educação de qualidade; e, conseqüentemente, o encontro da luta na busca de construção de um projeto apropriado aos diferentes segmentos marginalizados a quem a EJA se destina.

Essas marcas de identificação se estabelecem no processo de construção do professor como profissional da educação, diante do quadro da docência em nosso país. Durante o curso de formação de professores, em diversos momentos, os professores sentiram-se como seus alunos. Durante as discussões no componente curricular “Os Sujeitos da EJA”, tornaram-se evidentes as marcas de identificação. A fala a seguir evidencia essa identificação e também uma angústia.

Tá, mas a gente também é [sujeito da EJA]. A gente também passa por isso, pelos medos, a gente tá passando por processos parecidos. Na nossa

cidade a EJA e o Proeja FIC são à noite e nos deparamos com a violência e a falta de transporte. Pra nossa escola funcionar tem que ter segurança. No dia que ele não vai não tem aula. E olha que a gente conhece o pessoal, eles respeitam porque a gente é professora... (Natália)

A angústia se revela em enxergar as condições objetivas de desenvolvimento do trabalho docente e a realidade em que a escola encontra-se inserida, por estar em um bairro que tem um número elevado de incidências de crimes e atos de violência. Esse elemento é fundamental para esta compreensão, uma vez que os centros urbanos têm evidenciado altos índices de criminalidade, principalmente envolvendo a juventude. Aliado a isso, a cidade de Catu não possui transporte coletivo urbano após as 20 horas, o que dificulta o deslocamento dos professores. O transporte escolar noturno também apresenta oscilação no atendimento dos alunos, dificultando a permanência após as 21 horas e com atendimento regular.

Linhares (2011) esclarece que a escola representa uma recusa recíproca aos trabalhadores submetidos a uma desvalia permanente. O professor não deseja se ver neste aluno, muitas vezes subalternizado e desvalorizado; o aluno teme não encontrar o professor que o compreenda e o respeite. Concordamos com Linhares (2011) nesta imagem que se reflete, no entanto, a descoberta de si neste contexto também pode provocar no professor um novo olhar sobre sua prática.

Eu nunca me pensei como sujeito da EJA, porque a gente não se coloca. Quando a gente fala disso, pensa: são as mulheres, os excluídos... Mas quando a gente vai pensar, nós também somos sujeitos da EJA porque estamos envolvidos nesse processo, porque a EJA não acontece sem o professor. Sem falar também que o educador como o próprio aluno tem suas dificuldades, ainda mais que a EJA é um curso oferecido à noite, e como a gente sabe, porque comentamos aqui, muitos problemas existem. (Joselita)

Ao reconhecer-se como parte do processo, os docentes manifestaram um movimento de empatia. Aquele sentimento de aceitação, de aproximação com o outro. Sentir-se parte mobilizou outro tipo de reflexão acerca das práticas que atendam as necessidades dos alunos do Proeja FIC.

O primeiro deles foi o olhar acerca dos próprios alunos. Observemos o que dizem as professoras.

Percebo [os alunos] como pessoas que, a partir da minha contribuição como sujeito da EJA, despertei em muitos deles o desejo de continuar ampliando seus horizontes no sentido de continuar seus estudos e até mesmo voltar a sonhar com uma profissão, sonhos estes que, em muitos casos, estavam adormecidos. (Joselita)

No meu caso, já enxergava o aluno como sujeito, vítima do processo. Portanto, sempre ofereci o melhor de mim, sempre buscando resgatar a identidade de cada um e percebo que muitas vezes consegui. (Rita)

O curso possibilitou um novo olhar aos alunos do Proeja FIC, aperfeiçoando os conhecimentos, a prática e a dinâmica de trabalho. (Rosângela)

Podemos perceber que o reconhecimento de si como sujeitos favoreceu o sentimento de semelhança com os alunos auxiliando os professores a tomar decisões metodológicas em prol do desenvolvimento destes. O resultado dessa mobilização tem um significado mais profundo, pois permite ao professor auxiliar os seus alunos a criar novas expectativas, sonhos e concretizar processos de empoderamento.

Mais uma vez, Freire (1996) apresenta contribuição para pensar sobre os saberes necessários a uma prática docente político-crítica. Ele nos diz que ensinar exige uma tomada consciente de decisões, uma vez que pensa a educação como ato de intervenção no mundo. Isto se refere também à intervenção na vida do sujeito, na medida em que o professor, consciente de sua ação, favorece um processo de repensar os lugares que ocupam na sociedade.

O reconhecimento desse papel social dos alunos fortalece a necessidade de práticas pedagógicas que os percebam como sujeitos e como agentes da mudança. No entanto, essa mudança não acontece de forma imediata nem no aluno, nem no professor.

Acreditar nessa mudança também é elemento de construção dos sujeitos docentes. Muitos embates ocorreram e lidar com este processo de desconstrução das certezas foi fundamental para o desenvolvimento e a reflexão durante o Curso de Aperfeiçoamento, delineando outros olhares e outras práticas. No grupo focal

(APÊNDICE B), os sentimentos e falas evidenciaram os sentidos de mudança atribuídos pelos sujeitos, como um processo de conflito pessoal e profissional.

Houve algum momento crítico, de transgressão, de comoção ou de incômodo que lhes permitiu enxergar as ações no curso de forma diferenciada? Se sim, justifique suas escolhas.

[...] Não tirar do bolso o dinheiro das lembranças, se o aluno não tiver o dinheiro ele não vai... A gente não pode ter pena do aluno! Na realidade, quando ela trouxe essa vivência, não é que ela esteja errada, mas vai de encontro a toda uma prática do que a gente faz, mas não é vendo o aluno como coitadinho, é porque a gente já está acostumada dentro de uma cultura de nossa cidade, a estar disponibilizando pra eles um ambiente saudável, familiar, porque é isso que ele busca [o aluno]. O curso como um todo e as discussões na disciplina de [formadora] deu uma abertura pra gente pensar assim: a gente não é mãe, é educadora! Pode ser até educadora carinhosa, mas não é mãe. Foi uma parte que chocou a gente! A gente lembra bem de [Diretora] dizendo: não dou mais lembrança a ninguém! E a gente começou a rir. Eles veem a gente com um referencial tão grande pra vida pessoal. Quando eles pegam a proximidade, eles têm a gente como psicólogo, eles pedem ajuda de como proceder na vida deles, e a gente, querendo ou não ultrapassa os limites de ser educadora. Isso é um erro, eu sei que é um erro! E ela dizendo assim, 'você é a professora' tentando trazer o debate: você é a professora! É porque a gente não vê só assim: aqueles são os nossos alunos. A gente pensa que vai dar um atendimento a todos os segmentos externos à escola, e a gente é inocente em pensar assim, porque a gente não vai conseguir, mas uma 'partizinha' que a gente discuta com ele, que a gente escute, que ele se sinta valorizado, a gente já está influenciando na formação dele como cidadão. Ele vai ver que 'eu posso também contestar, eu tenho direito também de não aceitar, de outra opinião'. O choque inicial foi esse. Mas depois ela veio passando também a vivência, dizendo o porquê, mas a gente não mudou ainda. Porque a gente continua fazendo lembrancinha. É porque é um jeito de eles adquirirem confiança na gente, é a parte da afetividade. (Natália)

Percebemos na fala da professora os conflitos que se estabeleceram para uma mudança de postura radical. O processo de formação, não sendo apenas uma perspectiva sobre o profissional, mas também sobre o humano, altera a forma como os sujeitos veem o mundo e seus valores. Isto, de fato, promove um processo de desenvolvimento, tal qual García (1995) nos evocou, desafiando as intencionalidades e os saberes aprendidos ao longo de sua vida profissional.

Para favorecer o desenvolvimento profissional, o processo de formação continuada precisa propiciar o confronto de crenças, de saberes, de rotinas, de objetivos e de práticas, num constante repensar sobre a prática docente.

Na fala da docente, percebemos também a busca por uma perspectiva que enxergue o aluno como pessoa dotada de vontade que, ao longo de suas vidas e por diversos motivos, tiveram sua trajetória de vida escolar entrecortada. Valorizar essa trajetória é dar oportunidades a esses alunos de superar suas limitações e enxergar suas experiências como elemento constitutivo de quem são. Por este motivo, é fundamental superar a visão do aluno da EJA como 'coitadinho'. É preciso reconhecer nele o sujeito de suas ações e de sua própria vida, afinal, este sujeito viveu, produziu, se relacionou antes da escolarização formal e pode, a partir daí, construir uma nova história.

5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: PORTA PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

O desafio que se põe à educação profissional integrada à educação básica reside, como sinaliza Frigotto (2010), na qualidade da educação básica ofertada aos nossos jovens e adultos que se articule com as mudanças científico-tecnológicas do processo produtivo imediato, sem necessariamente ser confundida com um imediatismo falacioso da empregabilidade e do mercado de trabalho, sob pena de continuarmos reproduzindo na escola os modelos de desenvolvimento capitalista de exploração do trabalhador.

Partindo desse pressuposto, nesta seção analisaremos como a questão do currículo integrado, proposta de organização curricular presente no documento base do Proeja FIC, aparece na formação continuada, uma vez que se constituiu em ponto nevrálgico para a consolidação do programa. Neste intento, em busca das respostas a nossa questão de pesquisa no que concerne à integração curricular, o processo de formação continuada evidenciou a segunda temática geral que é o currículo integrado como elemento organizador do conhecimento, que se dividiu em duas subtemáticas a seguir: a formação profissional como cerne do processo de

compreensão acerca do currículo integrado e o planejamento coletivo como elemento constitutivo das ações didático-pedagógicas no Proeja FIC.

5.2.1 A compreensão dos professores acerca do currículo integrado no Proeja FIC.

O processo de categorização das falas e reflexões feitas pelos sujeitos da pesquisa, evidenciou que o entendimento acerca do currículo integrado é fundamental para a superação de uma perspectiva de formação profissional reprodutivista.

Para compreendermos a questão do currículo integrado, utilizamos as ideias de Ramos (2010, p.114) no tocante à definição acerca da organização curricular de forma integrada

Possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não tem fim em si mesmos nem se limitam a insumos de desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social do homem.

Esta perspectiva tende a superar uma concepção imediatista da formação da mão de obra para o mercado de trabalho, na busca de uma formação integral do sujeito. Os primeiros conceitos trazidos pelos sujeitos da pesquisa indicam algumas reflexões subsidiadas pela prática, em busca de compreender a proposta de integração curricular na EJA.

A integração deverá ocorrer subsidiando o professor para selecionar conteúdos indispensáveis para o curso do Proeja, integrando-os à vida cotidiana de forma atraente e interessante. (Joselita)

A integração é essencial para articular os aspectos relacionados à qualificação profissional ao Ensino Fundamental, na medida em que as experiências e saberes sejam valorizados. (Rita)

Um trabalho que possibilite o desenvolvimento das competências, uma proposta de educação profissional com o objetivo de formar o trabalhador-cidadão, capaz de atuar de forma participativa, crítica e criativa. (Natália)

É possível perceber uma preocupação em organizar o currículo para que faça algum sentido para o estudante. Tornar atraente ou ter os saberes valorizados evidenciam uma relação da educação não apenas com a vida social do educando, mas no esteio de entendê-lo como sujeito, capaz de alterar sua realidade sócio-histórica. Os jovens e adultos que buscam a escola anseiam por um espaço que lhes foi negado, de compreensão de si como sujeito que produz e participa e a escola só lhes tem sentido quando supera a dualidade trabalho X formação.

Essa preocupação está relacionada com um pressuposto fundante dos cursos destinados para este público que é a experiência. Para os sujeitos envolvidos na pesquisa, a experiência se constitui em saberes, vida social, cotidiano, experiência com o trabalho, que alteram a forma como os alunos enfrentam e entendem a escola.

É verdade que uma certa confusão conceitual é percebida nas falas dos sujeitos e está amparada no contato que os professores possuem com documentos oficiais, como os PCNs e DCNEM. Segundo estudos desenvolvidos por Lopes (2008), os documentos oficiais que organizam o Ensino Médio brasileiro apresentam a integração curricular dissociada da discussão crítica que o fundamenta. Reitera que, dessa forma, o ensino através de competências, utiliza-se de certa compreensão de integração curricular como forma de organização globalizada dos conhecimentos, capaz de organizar o discurso da legitimação dos saberes socialmente produzidos, expresso em suas disciplinas, submetidos à lógica do mercado de trabalho.

Na fala da professora Natália, a noção de competência se justapõe à compreensão de um educando cidadão-trabalhador crítico. Isto porque, a compreensão sobre uma formação profissional que consiga romper com a perspectiva de um trabalhador que, por um lado, saiba lidar com uma sociedade pautada na força do capital, na qual o trabalhador vende sua força de trabalho em um ambiente competitivo e cada dia mais excludente, que exige flexibilidade nas técnicas e métodos e impõe a flexibilização das relações trabalhistas.

Por outro lado, o desafio da construção da consciência social, o uso das técnicas e métodos que promovam o progresso e o desenvolvimento econômico aliado ao desenvolvimento social, uma atuação reflexiva e crítica de sua própria ação e que promova justiça social nos obriga a pensar nos alunos como aqueles sujeitos dos quais será exigida a flexibilização e o conhecimento técnico e específico, nesse contexto de reestruturação produtiva. Não é possível ignorar o elemento mercadológico da formação profissional. O desafio é aliar a esta realidade socialmente imposta o elemento crítico-reflexivo necessário ao trabalhador que é capaz de compreender sua realidade.

Ainda está ausente dos discursos e da compreensão dos docentes acerca do currículo integrado a questão da politécnica. Gramsci (*apud* CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p.466), auxilia a refletir sobre “o ideário da educação politécnica, tecnológica ou integrada entre a formação geral e a educação profissional, no sentido de superar o ser humano cindido, historicamente, pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. O que significa superar uma perspectiva da formação profissional que abarque apenas a especialização, que supere a visão do ser humano fragmentado e que sua formação auxilie na compreensão de si e do outro como transformadores da realidade.

A compreensão acerca da educação politécnica está imbricada de um entendimento de que a aprendizagem e domínios de diversas técnicas e tecnologias ampliam a compreensão do trabalhador, evidenciando sua essência integral. Não há dissociação entre o fazer e o saber; o primeiro está a serviço do segundo em uma relação entrelaçada, praxiológica, rompendo com a lógica da produção capitalista.

A ideia de omnilateralidade e formação politécnica, originadas do pensamento marxista e gramsciano, são fundamentos para compreender esta perspectiva de integração curricular. A formação politécnica, aqui entendida como possibilidade da compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e históricos da produção moderna, estará fundada na concepção “[...] de uma educação não-dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição de cidadania e democracias efetivas” (FRIGOTTO, 2007, p. 1144).

Mesmo sem esta compreensão, ficou evidenciada uma ampla preocupação para que os educandos pudessem vivenciar outras experiências no Proeja FIC, que

favorecessem uma compreensão mais ampla de si e do mundo. Em uma ampla discussão acerca dos projetos realizados na escola, a formadora questionou os diversos projetos realizados, essencialmente refletindo sobre seu caráter cultural que se sobrepõe às aprendizagens da base profissionalizante, ao que a professora Joselita discorda.

Eu acho válido, em alguns aspectos, porque a gente já viu, a cultura precisa ser ressaltada e a escola também é um lugar propício para isso. Mesmo que o aluno faça só uma expressão de dança, da arte, da decoração, a meu ver não é em vão. Aí ela colocou: o que é mesmo avaliado nestes projetos? Eu sei que o projeto é para o aluno aprender determinado tema que foi selecionado, mas eu não desconsidero todo o trabalho que envolve a concretização do projeto, principalmente se for relacionado a cultura. Nosso aluno do Proeja não deve apenas aprender os conteúdos escolares, as técnicas do trabalho, mas também seu papel na sociedade e a cultura de onde vive. (Joselita)

Existe uma preocupação com uma organização curricular que favoreça atividades e saberes além dos específicos da formação para o trabalho. A discussão sobre o aluno compreender-se como sujeito, que é capaz de mudar sua realidade e perceber-se como um ser imerso em um conjunto de práticas sociais, que é o cerne da sua cultura, alimenta uma formação que não esteja alicerçada apenas na especialização e na mão de obra para o mercado de trabalho.

Assim, ficou evidenciado que o conceito de currículo integrado ainda é uma construção a ser realizada coletivamente. São visíveis elementos teórico-metodológicos que fundamentam uma integração curricular, como a preocupação com a seleção de conteúdos significativos emanados da cultura, a percepção dos alunos como sujeitos de direito, a valorização dos saberes e experiências e o reconhecimento das interseções que ocorrem entre os diversos conhecimentos trabalhados. No entanto, os sujeitos reconhecem a ausência de uma compreensão de elementos fundantes da teoria do currículo integrado, as quais ainda buscam entender.

Acredito que ainda é preciso caminhar em direção a esse processo, mas é válido ressaltar que os primeiros passos estão sendo dados. Ainda não entendo bem esta questão do trabalho como princípio educativo, mas a gente já consegue trabalhar com a questão da importância do trabalho na vida do aluno. (Joselita)

Muitas vezes ainda ficamos presos aos conteúdos pré-estabelecidos para cada série. Ainda não conseguimos nos desvencilhar do formato europeu de escola, o que é uma pena! (Rita)

Compreendo como de extrema importância [compreender sobre o que é currículo integrado] para o decorrer sincronizado e harmonioso das atividades com os discentes, obtendo assim resultados mais consolidados e significativos. (Rosângela)

Pensar uma educação para jovens e adultos em curso integrado nos encaminha para perceber o trabalho como princípio educativo, prioritariamente, porque para estes sujeitos o trabalho já é uma realidade. Desse modo, o trabalho como princípio educativo pauta-se na compreensão do seu sentido ontológico, da reflexão sobre a capacidade do ser humano em transformar a natureza.

O conceito de omnilateralidade marxista nos remete à compreensão do ser humano em suas múltiplas dimensões e capacidades, compreendendo o trabalho como princípio formador do ser humano e como princípio educativo. A dissociação entre trabalho manual e trabalho intelectual embrutece o indivíduo, fazendo-o perder a dimensão ontocriativa do trabalho. (SAVIANI, 2003).

Dessa compreensão, os sujeitos investigados propõem um olhar mais aguçado acerca do fazer pedagógico no Proeja FIC, principalmente no que concerne às ações voltadas para a formação profissional.

Há a necessidade da gente se familiarizar com a parte técnica, até pra gente planejar precisa ter um pouco desse conhecimento. Como a gente vai planejar sobre um conteúdo que a gente desconhece. O que vai ser feito na parte técnica? Tem que primeiro ter essa familiaridade para que a gente possa planejar junto. Uma das maiores dificuldades foi essa. A gente planejava os conteúdos do núcleo comum, mas a gente desconhecia completamente o que os meninos estavam trabalhando na parte técnica. Às vezes, a gente até fazia uma relação com a questão de alimentos, cardápio, higiene, pegava algumas coisas ligadas à restaurante e bar, mas por alto, sem saber mais ou menos a linha que a parte técnica estava sendo trabalhada. Se tiver um momento em que a gente tenha um pouco mais de integração entre nós, seria proveitoso. (Natália)

Na perspectiva dessa professora, o conhecimento referente à base profissionalizante é fundamental para que o trabalho efetivo de integração curricular ocorra. Essa constatação foi realizada pelo grupo durante o processo de formação, o que deu um novo rumo às discussões temáticas do Curso de Aperfeiçoamento, abrindo espaço para uma nova unidade curricular buscando aliar os conhecimentos da base profissionalizante do currículo dos alunos e da formação dos professores. Como a formação tinha um caráter eminentemente baseado nas questões pedagógicas, foi necessário alterar o Eixo 3 com elementos voltados aos conhecimentos técnicos que envolvessem a formação dos alunos do Proeja FIC.

Para tal, a oficina de Panificação e Confeitaria trouxe elementos técnicos da área e afins, aliando os conhecimentos necessários ao novo curso que seria ofertado aos alunos aos conhecimentos da base profissionalizante do curso ainda em oferta de Serviço de Restaurante e Bar. Muitas dúvidas foram levantadas acerca da efetiva necessidade dessa unidade curricular. No entanto, em um programa como o Proeja FIC, no qual as práticas de integração curricular estão no terreno das tentativas e da construção, oferecer aos docentes envolvidos o conhecimento que poderia lhe subsidiar nas decisões didático-pedagógicas foi um argumento necessário para a inclusão da discussão.

Nos momentos de formação, as professoras aprenderam técnicas, fundamentos e práticas concernentes a profissão (FIG. 1 e FIG. 2) e conseguiram estabelecer relações entre os conhecimentos da base comum e da base profissional, estabelecendo pontos de conexão, temáticas em comum e refletindo sobre novas formas de fazer integrado.

FIGURA1 – Atividade prática da área de Confeitaria (Catu, 2015)



Fonte: Pesquisa direta da autora, 2015

FIGURA 2 – Aula do componente curricular “Panificação e Confeitaria”. (Catu, 2015).



Fonte: Pesquisa direta da autora, 2015.

As docentes envolvidas na pesquisa evidenciam um olhar diferenciado após a participação na formação. O conhecimento das técnicas e práticas que fundamentam a base profissionalizante se torna relevante para que as práticas de integração curricular se efetivem.

Anteriormente tinha dificuldades de selecionar os conteúdos e por sua vez associá-los ao cotidiano do aluno, bem como as disciplinas específicas do curso ministrado e agora consigo conduzir e planejar de forma mais consciente. (Rita)

Eu gostei da questão do currículo. Como já havia perguntado a você [se referindo a pesquisadora]: como a gente vai trabalhar com os alunos de 5ª a 8ª? Fica aquela dificuldade na seleção dos conteúdos. O que pra mim, clareou, facilitou um pouco é saber que a gente também tem que considerar aquela vivência, aquela capacidade dos alunos da EJA e os conteúdos da área profissionalizante. Muitas vezes a gente preestabelece os conteúdos, que no nosso modo de ver, aquilo ali é indispensável, mas quando a gente leva em conta aquele sujeito da EJA, sua limitação, sua experiência de vida, a questão do trabalho e da profissionalização, a gente já procura favorecer o currículo de forma que dê pra atingir o sujeito e alcance o objetivo. (Joselita)

Como o curso Proeja FIC Serviço de Restaurante e Bar se iniciou sem a formação docente, eram grandes as preocupações em torno do que é e como fazer as ações pedagógicas fundamentadas no currículo integrado.

A parte do curso que isso ficou mais evidente, a gente já sentia falta e ficou ainda mais evidente quando [formadora] trabalhou com a gente a questão real de por em prática o currículo integrado com a parte profissionalizante, porque pra gente é novo. A gente iniciou o curso sem o curso de formação e foi fazendo o que achava que ia dar certo, com a nossa cooperação, porque a turma 1 e 2 a gente tinha mais tempo e vê agora a necessidade de nossos encontros porque agora com a turma 3 não teve como conhecer cada aluno, as dificuldades, a deficiência pessoal. [...] Se a gente tivesse um momento real de integração, aí fluiria muito melhor. (Natália)

A fala em tela destaca o papel fundamental da formação continuada nas mudanças pedagógicas que se operam no seio de uma política para EJA, como é o caso do Proeja. É reconhecer que os professores como profissionais também são sujeitos em formação e que esta opera mudanças sobre o seu fazer e seu pensar.

No caso do curso Proeja FIC aqui estudado, é evidente a força de vontade, o desejo de fazer uma educação diferenciada para o público da EJA, a qual não ocorre sem um processo contínuo e reflexivo de formação de professores. A ausência dessa formação obrigou os docentes a realizar trajetórias coletivas e cooperativas de ações e formações que auxiliassem na compreensão sobre o fazer do currículo integrado aliado às experiências profissionais que possuíam.

Esse emaranhado de saberes e não-saberes acerca do currículo integrado nos levou a estabelecer esta temática como ponto de partida nas propostas futuras de formação.

Acredito que primeiro os professores e alunos precisam ter clareza da proposta do Proeja, a questão do currículo que é diferente; querer também uma mudança nas posturas já enraizadas pela EJA. (Rita)

Creio que essa integração deve acontecer de forma natural e dinâmica quando a teoria seja o 'gatilho' da prática (compreendi o processo, vou lá e faço). (Rosângela)

Maior integração com o curso técnico e aqui. Entender a questão do currículo integrado facilitará mais a gente trabalhar com os conteúdos. (Natália)

No desafio desta formação do sujeito em um currículo de EJA, na modalidade Proeja, é inegável a necessidade de novas reflexões junto ao corpo docente, que também necessita ter clareza quanto às práticas pedagógicas que garantirão uma perspectiva histórico-crítica na formação dos educandos. Para tal, são fundamentais propostas de formação continuada que ampliem a percepção docente e que permitam um diálogo construtivo sobre a formação integral do ser humano.

Na EJA, esta concepção auxilia na reflexão sobre a relevância da compreensão histórico-social do estudante, valorando suas experiências e contribuindo para sua formação enquanto trabalhador. Dessa forma, a efetivação da organização curricular integrada se torna possível nas práticas pedagógicas docentes, desde que estas sejam conscientes, planejadas e sistemáticas. Com o desafio de uma nova postura pedagógica, é imprescindível pensar na formação do trabalhador que forma o trabalhador, neste caso o docente.

5.2.2 O planejamento coletivo e os desafios da integração curricular

No percurso formativo desenvolvido no Curso de Aperfeiçoamento, durante as análises sobre as práticas de integração curricular, a questão do planejamento colaborativo foi tema central. Ao pensar sobre o processo de implantação e consolidação do curso Proeja FIC Serviço de Restaurante e Bar, um dos grandes entraves esteve relacionado ao processo de planejar as ações. A incerteza de como fazer uma proposta de integração curricular, as dúvidas e as expectativas centram-se no potencial organizador que possui o planejamento coletivo.

Dessa forma, as discussões e temáticas trazidas no processo de formação reforçou a necessidade de refletir sobre o papel da coletividade e da cooperação para o desenvolvimento das ações pedagógicas. Isso foi constatado, prioritariamente, pela ausência de informações, como o relatado.

Muitas vezes, a gente ficava querendo saber dos alunos o que estava acontecendo nas aulas pra gente tentar trazer a discussão para o núcleo comum, para não ficar destoante. A realidade é que, quando a gente está dentro de uma ementa que permeia os mesmos conteúdos com visões diferentes eles se interessam mais. Tanto é importante para os professores da área técnica como pra o professor do núcleo comum. Porque eles diziam[os alunos]: a gente tá fazendo isso, isso e isso. Aí a gente dizia, poxa porque não avisou, pra poder a gente está também. Não apenas as visitas técnicas, como também quando, por exemplo, teve aulas referentes a coquetéis, à produção de alguma comida legal, como a chinesa, se não me engano. A gente veio participar mais como convidado, eles sendo avaliados. [...]. Mas tem essa necessidade mesmo de sentar, de conversar, do professor saber o que tá sendo trabalhado [...]. Essa parte ficou muito fragilizada. (Natália)

Segundo essa professora, é imprescindível planejar junto, conhecer o que ocorre nos demais componentes curriculares, uma vez que, sem essa prática, se torna inviável a prática da integração curricular. Mas, não basta apenas saber o que está acontecendo, como agir sobre isso, sob o risco de uma justaposição de conteúdos.

Leal (2007) relata atividades docentes realizadas após um processo de formação realizado nos momentos de planejamento coletivo. Dessa forma, a autora defende que o planejamento é uma estratégia de formação por favorecer o diálogo entre os sujeitos e articular os saberes gerados na experiência docente. Isso é possível se pensarmos em atividades de formação que priorizem a reflexão sobre esta prática, de forma cooperativa. A autora continua, alertando da necessidade de proporcionar a interação entre os diversos atores educacionais envolvidos, ou seja, docentes, técnicos e gestores.

Nesse sentido, os tempos e espaços são fundamentais. O tempo, como fator organizador das ações, sobre o qual os professores operam e tomam decisões. Cabe entender aqui, que esses tempos têm quantidade e compreensões distintas. Com docentes de duas redes, o tempo destinado na carga horária de trabalho também é distinto. Na rede municipal, o professor tem 6 horas destinadas às atividades de planejamento, formação, elaboração de material pedagógico, entre outras, para aqueles que possuem o vínculo de 20 horas, o que resta 1 hora semanal para as atividades complementares (AC). Esse, inicialmente, também era o tempo destinado à formação.

Na rede federal, os docentes têm vínculo de Dedicção Exclusiva, perfazendo 40 horas semanais de trabalho. Segundo a Normatização de Atividade Docente do IF Baiano, os docentes podem ter até 18 horas de atividades de aulas, sendo as demais destinadas à formação continuada, pesquisa, extensão, atendimento ao estudante, elaboração de material pedagógico, entre outras atividades. Dessa forma, o tempo de dedicação e o tipo de atividade a que se dedicam diferencia as ações destes dois grupos de docentes. Como Machado (2006) já sinalizou antes, os docentes da rede federal, em sua grande maioria, têm a formação no nível de mestrado e doutorado, o que os distancia da formação continuada, bem como desse tempo de planejamento colaborativo.

Os estudos realizados por Coura (2012) já apontavam as dificuldades de implementação do currículo integrado no IF Baiano *Campus* Catu, a partir da análise do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, e entre esses entraves estava a ausência do planejamento colaborativo. O que está evidenciado em nossa investigação é que esta dificuldade também está presente no Proeja FIC

Serviço de Restaurante e Bar, agravado pelo fato de se tratar de um curso de instituições diferentes.

Os docentes nos dão pistas para que possamos repensar esse processo de colaboração e do planejamento coletivo, ao responder ao primeiro questionário (APÊNDICE A):

Além do conhecimento prévio dos conteúdos das disciplinas específicas, o planejamento do curso poderia ser integrado. (Rosângela)

Termos formações conjuntas. Sempre dialogarmos sobre as dificuldades e proporcionar formas de divulgação das experiências satisfatórias existentes nas práticas docentes. (Joselita)

É reconhecida pelo grupo a importância dos momentos coletivos, de compartilhar experiências, êxitos e conquistas. Ao ampliar essa partilha, a possibilidade de integração se torna mais real para estas professoras. O 'sentar junto' torna-se elemento fundamental para a prática de integração curricular, não apenas para compartilhar os desafios, mas, prioritariamente, olhar para frente de forma comprometida e organizada.

Por fim, de forma tímida e ainda desorganizada, conforme a compreensão dos sujeitos investigados, algumas ações, que se constituíram como espaços de planejamento coletivo favoreceram a uma prática integrada, como disse a docente Joselita, no último questionário (APÊNDICE C):

[...] O projeto precisa estar favorecendo a esses jovens ampliar sua visão. Ir a passeios, conhecer outros ambientes, atividades extraclasse, isso foi bem aplicado, até porque a parceria com o IF [IF Baiano Campus Catu] possibilitou também a questão dos deslocamentos. Pra mim foi muito bom, inclusive para os alunos pois eles amavam o resultado, ponto até que a gente já salientou aqui. Muitos só tinham aquela intenção de completar o curso do Proeja FIC e pronto. Hoje, a maioria deles ingressou no Ensino Médio. Essa questão da integração das disciplinas do técnico com o ensino básico foi muito produtiva, gostei muito dessa parte.

Decerto, as experiências com as visitas técnicas e outras atividades externas favoreceram outro olhar do aluno acerca de sua escolarização,

incentivando-os a continuar explorando e conhecendo. Nesse sentido, esses espaços compartilhados, bem como alguns momentos de aulas práticas que tiveram a presença dos professores da base comum, permitiram que o planejamento de tais ações ocorresse de forma coletivizada e colaborativa. No entanto, o planejamento coletivo e colaborativo, que fundamenta uma prática integradora, ainda não se faz presente nas atividades do Proeja FIC.

Assim, nas discussões realizadas na formação continuada ficou evidente a necessidade de aliar formação, planejamento colaborativo e atividades coletivas para uma prática de integração curricular.

5.3 ELEMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA EM PROEJA

As temáticas evidenciadas na investigação permitiram que fosse realizada uma sistematização de elementos importantes para a formação continuada de docentes do Proeja FIC. É importante destacar que, mesmo tendo claro o objeto dessa investigação, as conclusões a que se chegou permitiram que as informações e proposições aqui elencadas possam ser generalizadas para outras propostas de formação com outros grupos de docentes, destacando o importante papel da voz do professor em seu itinerário formativo.

Ao iniciar a jornada de formação, os sujeitos trouxeram muitas expectativas. Essas expectativas deram indícios de compreender como estes entendem a formação continuada, a partir dos registros realizados no primeiro questionário (APÊNDICE A):

Quais suas principais expectativas acerca deste curso de formação continuada em Proeja?

Busco adquirir práticas inovadoras e eficazes para uma mudança significativa nas turmas de EJA e Proeja. (Natália)

Aprimorar metodologias da prática pedagógica de forma a diminuir o abismo entre escola e vida real. (Rita)

Interagir e conhecer de modo mais profundo a grade de conteúdos do curso, de maneira que possa auxiliar ainda mais os colegas e educandos. (Rosângela)

Dinamizar mais as atividades. Contribuir para aprimorar o conhecimento. (Joselita)

Foi possível perceber nas falas, a busca por novos conhecimentos que interfiram em suas práticas, através do conhecimento mais aprofundado do fazer pedagógico em cursos de EJA. Torna-se um desafio propor uma formação que contemple essas expectativas.

É importante salientar que o processo de formação continuada, objeto de nossa análise, teve o formato do curso de aperfeiçoamento. Como vimos antes, essa forma prioriza trazer informações importantes para a profissão docente que não foram contempladas na formação inicial, que possibilite o aprofundamento nas questões relacionadas às práticas profissionais. Também como já foi dito, os sujeitos da pesquisa já possuem a formação de nível superior consolidada, o que evidenciou a escolha pelo formato aqui citado.

As temáticas que constituíram o currículo do Curso de Aperfeiçoamento foram escolhidas em diferentes momentos, conforme Quadro 4.

QUADRO 4 – Escolha das temáticas para o curso de formação continuada dos docentes e técnicos do Proeja FIC. (Catu, 2012-2015).

PERÍODO	TEMÁTICAS SUGERIDAS
Encontros de planejamento, reuniões pedagógicas e conselhos de classe.	Currículo Integrado; Didática no Proeja FIC; Avaliação no Proeja FIC; Materiais pedagógicos adequados ao Proeja;
Início do Curso de Aperfeiçoamento	Políticas públicas para a EJA; Educação profissional e EJA; Tecnologia da Comunicação e Informação; Realidade dos alunos da EJA; Formação de valores; Tempos humanos e EJA; Avaliação;
Durante o Curso de Aperfeiçoamento	Práticas pedagógicas no Proeja FIC. Conhecimentos do núcleo técnico do Proeja FIC;

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2015.

Nesse sentido, o processo de formação continuada se consolidou nas necessidades formativas dos sujeitos envolvidos. Apesar de demonstrar relativa autonomia dos professores em traçar seu itinerário formativo na escolha das temáticas e o remanejamento de algumas discussões, o formato do curso e sua execução ainda não refletiu uma formação que emanasse da prática e que retornasse a ela.

De fato, os formadores tinham a difícil tarefa de trazer diálogos, reflexões e leituras acerca das temáticas escolhidas, a partir das suas próprias experiências, sem ter um contato prévio com os professores. Isso poderia causar um certo distanciamento junto ao grupo ou ainda não auxiliar no processo de mudanças das práticas pedagógicas. Acerca disso, os sujeitos avaliaram (APÊNDICE C):

Como avaliam a prática dos docentes [formadores] quanto ao planejamento e a execução das atividades?

Muito bons. Pois demonstraram pleno domínio e segurança dos conteúdos transmitidos durante o curso e as atividades propostas foram compatíveis com os temas e o período [tempo] de duração. (Joselita)

Alguns, acredito, acharam que estavam num mestrado com a exigência da leitura de muitos textos, mas nada que um bom diálogo não resolvesse. (Rita)

No processo como um todo foi suficiente para a prática pedagógica, pois cada docente realizou o encontro de forma dinâmica. (Natália)

Bastante satisfatório. Utilizaram linguagem clara com discussões e oportunidades de troca de experiências, propiciando ampliação do conhecimento. (Rosângela)

Essa avaliação ajuda a compreender que a experiência foi satisfatória para o grupo, principalmente por conseguirem entender elementos de sua prática no processo de formação. No entanto, demonstra uma prática de formação que ainda prioriza a leitura de textos considerados como referência, em que, muitas vezes, as teorias estão dissociadas das práticas.

Partindo dessas reflexões e todas as construções realizadas ao longo desse período de pesquisa, traçamos a partir daqui alguns princípios necessários à formação docente do Proeja FIC.

O primeiro ponto de partida é considerar a formação como um processo que ocorre ao longo de toda a vida, num *continuum* que favorece as relações humanas e as relações profissionais. Isto significa que a proposta aqui pensada se constitui em ações de formação abertas, flexíveis e não finalísticas, o que implica que ao final da formação, outra proposta surja, a partir das necessidades encontradas no ambiente escolar. Isto também significa que consideramos este ambiente como altamente fértil e singular, em que as ações e práticas, bem como os problemas, não se repetem da mesma forma e na mesma intensidade. Nesse sentido, Tardif (2010) chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes. Essa posição de destaque se justifica pela relação de exterioridade que os docentes mantêm com os demais saberes, pois não controlam sua produção e sua circulação.

No exercício cotidiano de sua função os professores vivem situações concretas a partir das quais se faz necessário habilidade, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado. A atividade docente é imprevisível, dentro de uma previsibilidade profissional, na medida em que os professores precisam tomar decisões baseados em seus saberes, para problemas ainda não vistos, mas possíveis de ser solucionados a partir desses mesmos saberes. Cada situação não é exatamente igual à outra, mas guardam entre si certas singularidades que permitem ao professor, então, transformar algumas de suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes, no sentido de desenvolver um *habitus* específico a sua profissão.

Dois outros elementos estão imbricados neste pressuposto: que a formação profissional docente trata de formação de pessoas e, por consequência, em nossa forma de ver, não é possível separar a formação profissional das relações históricas, sociais, econômicas, culturais e afetivas. Portanto, são elementos que estão no cerne do processo, consolidando as temáticas, as reflexões e as práticas.

Não é viável pensar em formação continuada de docentes ignorando todo o arcabouço teórico que se construiu acerca da temática. Propõe-se, assim, que a formação continuada proposta a partir desta pesquisa utilize-se dos estudos e textos acerca dos saberes necessários a uma prática adequada às necessidades

educativas dos alunos, utilizando os elementos apontados por Freire (1996) como necessários à prática do educador comprometido socialmente. Da mesma forma, a opção por este autor está atrelada a crença na mudança e no papel social que a escola ocupa nesse processo e na forma como as relações sociais se estabelecem.

Deverão ser privilegiados os saberes experienciais trazidos por Tardif (2010), por conta do contexto em que se pensa esta formação: docentes de formação inicial consolidada e que busca na formação continuada possibilidades de melhoria de suas práticas, a inserção dos sujeitos em suas salas de aula, construindo os conhecimentos junto a seus alunos e toda a trajetória de experiências de docência que trazem para a formação e para a prática pedagógica. Isto não quer dizer, transformar a formação em um praticismo vazio ou de aprendizagens de técnicas que limitam a ação do professor a sua sala de aula. Tardif (2010) evidencia a necessidade em pensar de forma mais ampla e contextual, ao apresentar os saberes docentes em relação a suas fontes sociais de aquisição e o modo de integração à ação docente.

Além disso, entendemos o docente como um ser da reflexão. Esta reflexão que se expressa sobre a capacidade de pensar sobre suas ações, de decidir nos momentos de incerteza, de mediar diante das dificuldades. Não acreditamos em um mero reprodutor de ideias ou teorias, mas busca-se estabelecer um processo reflexivo apoiado na teoria para a construção da prática, do mesmo modo que esta prática altera a teoria e permite reinventar suas ações. Assim, a prática se torna, como argumenta Ghedin (2010) ponto de partida para que o professor possa construir conhecimentos sistematicamente fundamentados, sem resumir-se a ela.

Por fim, é importante considerar que o desejo pessoal e coletivo de formar e formar-se é o ponto de partida para qualquer proposta de formação. A disposição para aprender torna os professores responsáveis pela sua própria formação e desenvolvimento profissional. Mas esta disposição para aprender não se expressa de forma individual, na medida em que a escola é o cenário da formação continuada e é lá que essas ações se manifestam, ou seja, a escola também se encontra em processo de formação. Exigi-se um posicionamento, uma predisposição para a mudança, tão necessária para a melhoria das ações pedagógicas junto aos alunos da EJA e do Proeja.

Os elementos evidenciados até aqui permitem estabelecer um plano de trabalho a ser discutido, rediscutido e planejado pelo grupo de sujeitos envolvidos no Proeja FIC (APÊNDICE E). Os princípios e propostas demonstram como resultado dessa investigação, que a formação continuada é um local privilegiado para desenvolvimento profissional, ampliando o olhar das professoras, técnicos e gestores envolvidos sobre os alunos, homens e mulheres, que frequentam os cursos Proeja FIC, bem como favoreça e realize uma formação profissional que prepare os trabalhadores para o mundo do trabalho, percebendo suas contradições e seus mecanismos de exploração e produção.

6 POR CONCLUIR: RECOMENDAÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA A VÁRIAS MÃOS.

A construção de políticas públicas de EJA em nosso país ainda não é uma realidade. Temos diversos programas, ações e práticas, desenvolvidas pelos governos, sejam eles de direita ou de centro-esquerda, que se caracterizam pela sua descentralização, descontinuidade e insuficiência de financiamento. Este cenário impõe aos educadores, cotidianamente, a reinvenção da escola, através de práticas que desafiam a lógica social predominante em nosso tempo que é a exclusão e a exploração dos indivíduos.

A EJA, tal como ela se apresenta atualmente, é o resultado dos embates e das lutas dos movimentos sociais, dos professores e dos estudiosos da área que não acreditam em uma educação falaciosa e opressora, mas que não detém o poder de estabelecer as políticas públicas de EJA e, por isso, se manifestam nas práticas e no chão das escolas em busca de uma mudança na realidade na qual estão inseridos. Dessa forma, as escolas de EJA são um misto de ausências e lutas que constroem os espaços nos quais já existe uma discussão acerca da qualidade do trabalho pedagógico que atenda às necessidades dos alunos, em sua grande maioria, trabalhadores que necessitam vender sua força de trabalho para garantir a subsistência. Ao mesmo tempo, esses espaços escolares necessitam combater os períodos de ausência de seus alunos, que ora abandonam a escolarização, ora retornam ao ambiente escolar em um processo de itinerância escolar, que não ousamos chamar de evasão.

Esta realidade assim é, devido ao reconhecimento que os sujeitos e a sociedade ainda têm diante da escolarização, principalmente da escolarização dos trabalhadores, na crença de uma mudança socioeconômica em nosso país. É creditada à educação para o trabalho grande parte do desenvolvimento social que há muito se espera. No entanto, o modelo educacional vigente tem a intenção de manter o *status quo* e as diferenças entre quem detém o capital e quem vende sua força de trabalho.

Além disso, esta crença e esta esperança ainda não construiu uma valorização efetiva de seus docentes e das suas escolas, nas quais ainda se

percebem espaços de precarização e condições ambientais impróprias para as atividades educativas, ao passo que ainda existem realidades em que o piso nacional do salário dos professores ainda não é pago.

É lembrando todos esses elementos, que encerramos este processo investigativo. Não como um adeus à EJA, mas como um pequeno até breve, uma vez que as ações junto a este público se constituem no ambiente de trabalho da pesquisadora. Dessa forma, faz-se também sujeito desse processo e dessa realidade, trazendo ao cotidiano os resultados, sejam eles confortantes ou desafiadores, para que se tornem objeto constante de reflexão e mudança.

Ao encerrarmos esta atividade investigativa, é possível perceber um percurso formativo rico e interativo como pesquisadora. Entender como a formação continuada ocorrida no Curso de Aperfeiçoamento contribuiu para novos pensares e fazeres no Proeja FIC, abrindo horizontes de alternativas para sua consolidação no IF Baiano *Campus* Catu e Smec Catu e permitiu repensar a EJA e o Proeja no cenário local e nacional, como educação efetiva dos trabalhadores.

Na condição de coordenadora do programa, a investigação se constituiu em formação e a formação criou novas perguntas e certezas. Como certeza, a experiência evidenciou a necessidade de intensificar a atuação de todos aqueles que acreditam na EJA do IF Baiano e, prioritariamente, no *Campus* Catu, dada a constatação do longo caminho ainda a trilhar para esse programa se constituir em prática efetiva. Tornou evidente que estas ações não podem ter o foco nas ações apenas institucionais, mas se configurar como luta pelo justo direito à educação profissional de qualidade para os jovens e adultos de Catu e região, portanto, para que se torne uma política institucional.

Uma segunda certeza: perceber como a formação continuada é capaz, através de reflexão sobre a ação, de ampliar o olhar dos sujeitos envolvidos acerca de suas práticas. Mas, isto só é possível se o grupo abrir-se à mudança, à crítica, ao novo. E estes momentos não são, de nenhuma maneira, fáceis ou harmoniosos. A angústia que se instala no processo de mudança, ainda a se consolidar, é algo a ser mediado, como coordenadora e pesquisadora. Todos os momentos aqui narrados demonstram essa angústia e esse compromisso com a melhoria das práticas.

Neste sentido, nossa questão de pesquisa, que buscou compreender como o processo de formação continuada contribuiu para a melhoria da prática pedagógica junto aos alunos do Proeja FIC e para a necessidade da integração curricular, permitiu que percebêssemos que pensar em novas modalidades de formação continuada é reconhecer como essencial o desenvolvimento desse profissional que é o professor para atuar com responsabilidade metodológica e ética com os alunos do Proeja FIC. Essas novas formas evocam um profissional reflexivo, crítico e inventivo, que se constrói ao longo de sua carreira docente, dadas as fragilidades da formação inicial.

À guisa de respostas, duas temáticas gerais se estabeleceram nos discursos, ações e práticas dos sujeitos: ser docente enquanto sujeito do Proeja e a compreensão sobre o currículo integrado como elemento organizador do conhecimento. A primeira temática se subdividiu: reconhecer as especificidades da educação de jovens e adultos como ponto de apoio na prática docente e reconhecer-se como sujeito, humano, que é parte importante na formação dos alunos. No que concerne à integração curricular, o processo de formação continuada evidenciou a segunda temática geral que se dividiu em duas subtemáticas a seguir: a formação profissional como cerne do processo de compreensão acerca do currículo integrado e o planejamento coletivo como elemento constitutivo das ações didático-pedagógicas no Proeja FIC.

Na busca de compreender essa formação docente e as melhorias que ela provoca na prática, as respostas encontradas neste processo investigativo evidenciam as necessidades formativas dos docentes e técnicos, mas também as necessidades institucionais. Perguntas estas que nos mantêm em reflexão!

Como é possível, em uma estrutura escolar excludente e elitista como a rede federal que, ao mesmo tempo, carrega em seus pressupostos e diretriz o cerne da mudança na formação de trabalhadores, pensar uma EJA que reconheça os itinerários de vida entrecortados por conta das mazelas sociais?

Quais mecanismos podem ser utilizados para aproximar os docentes com alta qualificação das oportunidades de formação continuada, uma vez que estas não correspondem à progressão de carreira e aumento de salário?

Se reconhecemos que as práticas integradas ocorrem em processos coletivos e cooperativos, como tornar esses momentos realidade com os professores e técnicos que trabalham no Proeja FIC?

Todas estas questões, fruto das respostas encontradas nesta pesquisa, evidencia a necessidade de continuar investigando. Ela limitou-se às reflexões realizadas pelos envolvidos no Curso de Aperfeiçoamento, intervindo em seu próprio processo formativo, sem, contudo, investigar os resultados da formação nas práticas em sala de aula. Esse acompanhamento e análise sugerem um tempo de investigação muito maior ao que foi possível ser dedicado nesse movimento. Além disso, o processo formativo ocorreu de forma interativa durante o desenvolvimento da pesquisa com o intuito claro de formar e formar-se, de investigar e formar, permitindo compreender o pensamento, as falas e atitudes, com o olhar de quem viu de dentro.

Essa limitação não tira a legitimidade dos resultados obtidos, mas se converte em possibilidade de continuar investigando, aprofundando e compreendendo sobre as mudanças que ocorrem na cultura escolar e no cotidiano da escola após um processo formativo tão longo e tão intenso. Podemos também destacar que estas mudanças não se operam imediatamente, como um passe de mágica, necessitando de amadurecimento profissional acerca do visto e estudado.

Diante das falas e das reflexões realizadas nesta investigação, propomos cinco princípios teórico-metodológicos que organizem os itinerários formativos de professores do Proeja FIC, os quais sejam:

Leitura compartilhada: Em um processo sistemático de formação continuada é importante ter acesso ao que já se produziu acerca das dúvidas e questões que trazemos. Dessa forma, a leitura compartilhada, ou seja, a discussão sobre o que se leu, como compreendeu, o que concorda, o que discorda, como isso foi produzido e em que isso se aproxima da realidade do grupo permite a construção de um arcabouço crítico. É importante entender que a leitura individual, isolada e solitária não é capaz de promover essas reflexões, uma vez que não compartilha outros olhares, outras formas de pensar.

Dialogicidade como prática de formação: A postura dialógica e a disposição para o diálogo é um elemento fundante para uma prática pedagógica

libertadora na medida em que permite a todos democraticamente expressar sua visão de mundo. Freire (1987) evoca sujeitos atuantes que compartilham, divergem ou constroem sua relação com o mundo mediada pela palavra e esta se conecta com o outro através do diálogo.

Coletividade e cooperação: Compreendendo que os saberes docentes são produzidos historicamente, o trabalho coletivo e cooperativo tem a possibilidade de alterar não apenas a realidade de uma sala de aula, mas do contexto escolar. Refutamos uma perspectiva individual, na qual o professor age sozinho e altera sua sala de aula. O processo de reflexão crítica centra-se na construção de um todo que é a comunidade e com ela o compromisso sociopolítico com os sujeitos que dela fazem parte. Em uma perspectiva cooperativa os elementos da vida social, das culturas que circulam a escola, do contexto econômico que todos vivem são elementos da prática docente, não sendo possível eximir-se deles.

Compromisso sociopolítico com os educandos do Proeja: Durante todo processo formativo de docentes do Proeja, os docentes necessitam pensar em seu aluno como ponto de partida. Como homens e mulheres, os alunos são dotados de experiência de vida, de reconhecimento e afeto, de valores e necessidades formativas que os tornam um público específico em busca de escolarização. É imprescindível superar a subalternização e a perspectiva do aluno como sujeito digno de pena ou incapaz, mediando os processos de construção da autonomia. Na formação continuada, as práticas necessitam priorizar ações que relacionem o educando ao seu educador, como adultos que dialogam sobre a realidade na qual estão inseridos, prioritariamente como trabalhadores. Reconhecer-se como trabalhador que forma outro trabalhador é vital para que o processo de empatia não seja apenas um espelhamento de angústias, mas um caminho para a compreensão crítica do lugar que ocupa na sociedade e seus elementos de mudança.

O currículo integrado como opção teórico-metodológica da organização das ações didático-pedagógicas: Ao pensarmos na formação ofertada através dos cursos Proeja e Proeja FIC, a integração da EPT à EJA é elemento fundante de uma prática pedagógica que favoreça as efetivas mudanças na vida dos alunos e da comunidade em que está inserido. Não obstante, as visões acerca dessa modalidade educativa ainda estão voltadas para processos de junção

e sobreposição de disciplinas ou de conhecimentos. Compreender o currículo integrado como opção para a organização das aprendizagens dos alunos incorre em optar pela forma como os conhecimentos serão escolhidos e relacionados dentro dos currículos, sobre a importância que assume o trabalho como princípio educativo, evoca o importante papel do sujeito como capaz de alterar sua realidade, a partir de capacidade de entender as relações de mais valia presente na nossa sociedade e na forma como os trabalhadores são explorados, de entender as relações que se estabelecem na produção e consumo de tecnologias, bem como na adoção de técnicas flexíveis de produção e o lugar que ocupa o trabalhador nesse processo, além de entender a cultura como mediadora nas relações de produção e consumo. Essas premissas permitem que a formação profissional não seja apenas a aprendizagem de técnicas e habilidades e a formação propedêutica não se converta em mera regularização de fluxo escolar. Desse modo, a prática da integração curricular, na perspectiva do currículo integrado da qual tratamos aqui, não se trata de um conjunto apenas de saberes e fazeres, mas de uma opção sócio-política em favor da emancipação humana.

Desses princípios e da compreensão que os docentes são sujeitos de sua própria formação, capazes de produzir conhecimentos e coordenar suas ações formativas, não seria viável escolher as temáticas a ser discutidas, pois entendemos que elas emanam da realidade de cada escola. No entanto, ao concluir o Curso de Aperfeiçoamento, algumas temáticas foram sugeridas pelos professores para que fossem, em outros momentos, abordadas ou aprofundadas. Elas figuram aqui a título de sugestão e como ponto de partida para novos processos de formação: Evasão escolar, avaliação, currículo integrado, educação inclusiva, artes e novas abordagens na área de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

Torna-se essencial que os professores envolvidos na formação tenham uma postura investigativa de sua própria prática. As temáticas do processo de formação devem emanar dessas práticas sem, contudo, resumir-se a elas. Pode-se estabelecer atividades integradoras entre docentes de diferentes campos do saber e tornar seus resultados ponto de discussão e análise junto aos colegas. Não em uma perspectiva punitiva, em busca dos possíveis erros e acertos, mas na tentativa de desvelar compreensões, intenções e aprendizagens realizadas junto aos alunos.

Dessa forma, as temáticas podem levar a leituras, a palestras, a eventos, a novas práticas que ampliem o olhar dos professores sobre seu fazer.

Faz-se necessário, na elaboração de uma proposta de formação continuada, que os tempos e espaços escolhidos sejam adequados às necessidades e as possibilidades da carreira a qual o professor está submetido. Assim, é aconselhável que o calendário de encontros tenha períodos regulares, para que não se caia no esquecimento e que as demais demandas da profissão não atropelam a formação. Além disso, diante dos resultados da pesquisa, a regularidade dos encontros é fundamental para que o planejamento coletivo ocorra, diante das questões levantadas coletivamente, relacionando os processos de formação ao planejamento.

É fundamental, diante dos resultados e das reflexões realizadas, evidenciar a necessidade de continuar buscando melhorias para as práticas com o público do Proeja, através de formações que contemplem as necessidades formativas também dos profissionais envolvidos, reconhecendo seu papel fundamental na construção dessas experiências no IF Baiano *Campus* Catu e Smec Catu. Estas ações não ocorrem de forma isolada e individual, com esforços burocráticos e solitários, mas se constituem em ações coordenadas, coletivas, realizadas a várias mãos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria; GOMES, N. L. **Diálogos da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2005.

BARROS, Rosana. **Genealogia dos conceitos em Educação de Adultos. Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida**. Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional. Lisboa: Editora Chiado, 2011.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos**. 4.ed., Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, M. A. V.; CAPPELLETTI, I. F. (Org.) **Fenomenologia: uma visão abrangente da educação**. São Paulo: Olho D'água, 1999.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Resolução nº 02, de 26/08/2014, publicada no DOU de 28/08/2014, seção 1, pag.98, Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA Formação Inicial e Continuada, Ensino Fundamental. **Documento Base**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP. **Relatório Anual de Progresso**, Brasília, 2006. Disponível em: <ftp://ftp.fnede.gov.br/web/proep/relatorio_progresso_anual_2006.pdf>. Acesso em: 06 out 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília-DF: Plano, 2002.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Magistério: construção cotidiana,** Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sônia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas-SP, v. 31, n. 111, p. 461-480, abri./jun., 2010.

COURA, Helena Luiza Oliveira. **A possível integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano: análise do curso técnico em agropecuária.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo-SP, v. 39, n.3, p.1-17, jul./set. 2013.

DANTAS, Tânia Regina. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.** Salvador-BA, v. 21, n. 37, p.147-162, jan./jul. 2012.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão,** Natal, v. 29, n. 15, maio/ago., p.7-35, 2007.

FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos: Passado de Histórias; Presente de Promessas. IN:_____. (Org.) **Educação de jovens e adultos na América latina: direito e desafio de todos.** Unesco, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Revista Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p.483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação e Sociedade.** v.26, n. 92, Especial, p.1087-1113, out., 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas-SP, v.28, n. 100, Especial, p.1129-1152, out. 2007.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e no ensino médio. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise (Org). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. IN: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (Org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9.ed., São Paulo: Loyola, 2008.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Os professores e sua formação**. 2.ed., Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1995.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu-SP: Unesp, v.1, n.1, p.109-122, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas de formação no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas-SP, v.13, n.37, jan./abr., p.57-70, 2008.

----- **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília – DF: Liber Livros, 2012a.

_____. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília-DF: Liber Livro, 2012b.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. IN: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6.ed., São Paulo: Cortez, 2010.

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

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

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

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre-RS: Artmed, 1997.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime Republicano brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v.2, n.2. Brasília, MEC/SETEC, p.8-24, 2009.

LEAL, Telma Ferraz. O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. In: _____;

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. (Org.) **Desafios da educação de Jovens e Adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2007.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: desafios para a formação docente. In: ALVES, Nilda (Org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. 11.ed., São Paulo:Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casemiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Uerj, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, Etnopesquisa-formação**. Brasília-DF: Líber Livro, 2006.

_____. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. 2.ed., Salvador-BA: Edufba, 2004.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, jul./set., p.689-704, 2011.

_____. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v.1, n.1, Brasília, MEC/SETEC,p.8-22, 2008.

_____. PROEJA: O significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. **EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio**. Rio de Janeiro: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro, v. 16, p.16-53, 2006.

MACHADO. Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em aberto**. v. 22, n.82, nov., p.17-39, 2009.

MARIN, Alda Junqueira; GUARNIERI, Maria Regina; ROMANATTO, Mauro Carlos. *et. all.* Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. **Proposições**, Campinas, v. 11, n. 31, mar., p. 15-24, 2000.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa-Portugal: Educa, 2002.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão. **Revista Teoria &Educação**. Pannonica: Porto Alegre, n.4, p.109-139, 1991.

OLIVEIRA-FORMOSINHO. Julia. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em Educação: possibilidades formativas/investigativas da pesquisa-ação**. v. 2, São Paulo-SP: Loyola, 2008.

OLIVEIRA, Edna Castro de Oliveira; MACHADO, Maria Margarida. O desafio do Proeja como estratégia de formação dos trabalhadores. In: _____. PINTO Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende. (Org.) **EJA e Educação Profissional**: desafios da pesquisa e da formação no Proeja. Brasília-DF: Liber Livros, 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Educação de Jovens, Adultos e Idosos**: Aprendizagem ao longo da vida. Educação ao longo da vida. Salto para o Futuro. TV Escola. Secretaria de Educação à Distância. Ministério de Educação. Ano XIX. n.11, set., p.14-19, 2009.

OLIVEIRA, Marineide Gomes de; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Formar e formar-se: a voz e a vez dos professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em Educação**: possibilidades formativas/investigativas da pesquisa-ação. v. 2, São Paulo-SP: Loyola, 2008.

OLIVEIRA, Martha Kohl. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas-SP, n.12, set./out./nov./dez., p.59-73, 1999.

OLIVEIRA, Marcelo S. De Fazenda Modelo à IF Baiano: a trajetória do *Campus Catu* (1895-2010). **Catu**: O Blog de História do IF Baiano *Campus Catu*, 16 jan 2010. Disponível em: <http://historia-ifbaiano.blogspot.com.br/2010/01/de-fazenda-modeloifbaiano-trajetoria.html>. Acesso em: 12 fev. 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do Discurso**: princípios & procedimentos. São Paulo: Pontes, 2007.

PAIVA, Jane. Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e Políticas Públicas Insuficientes. **EJA**: Formação técnica integrada ao ensino médio. Rio de Janeiro: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro, v. 16, p.16-53, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In:_____; GHEDIN, Evandro (Org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6.ed., São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez., p.521-539, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5.ed., São Paulo:Vozes, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**,Campinas-SP, n. 34, jan./abr., p.152-165, 2007.

SILVA, Neyla Reis dos Santos. Política de Educação Profissional para Jovens e Adultos no Brasil: A implantação do Proeja Fic no If Baiano *Campus Catu*. In: **Anais do II Colóquio Nacional – A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. Natal: IFRN, 2013. Disponível em <<http://portal.ead.ifrn.edu.br/wp->

content/uploads/2012/coloquio/anais/eixo1/Neyla%20Reis%20dos%20Santos%20Silva.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2014.

_____. Os sujeitos da EJA no IF Baiano *Campus* Catu. In: **Anais do VIII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**, São Cristóvão – SE: UFS, 2014. Disponível em: <http://www.educonse.com.br/viiicoloquio/default.asp>. Acesso em: 08 jun. 2015.

SILVA, Sandra Regina Paz da. Política de formação docente no contexto da sociedade do conhecimento: implicações para a formação humana. In: CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; FREITAS, Antônio Francisco R. de; PIZZI, Laura Cristina Vieira. *et all* (Org.) **Formação docente em contextos de mudanças**. Maceió-AL:Edufal, 2012.

SOARES, Leôncio (Org.) **Aprendendo com a diferença: Estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. 2.ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10.ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

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

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradição. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

APÊNDICE A

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -
MPEJA**

PRIMEIRO QUESTIONÁRIO ABERTO

INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS:**A – SEXO:**

() MASCULINO () FEMININO

B – FAIXA ETÁRIA:

() ATÉ 25 ANOS () ENTRE 25 ANOS E 40 ANOS
() ENTRE 40 ANOS E 55 ANOS () ACIMA DE 55 ANOS

C - TEMPO DE EXPERIÊNCIA QUE POSSUI NA ÁREA DE EDUCAÇÃO:

() ATÉ 5 ANOS () ENTRE 5 ANOS E 10 ANOS
() ENTRE 10 ANOS E 15 ANOS () ACIMA DE 15 ANOS

D – EXPERIÊNCIA NA EJA:

() NÃO POSSUI () TÉCNICA
() GESTÃO () DOCENTE

E – ÁREA DE FORMAÇÃO**REFLETINDO...**

1 – Entendendo que o curso Proeja Fic é a integração do Ensino Fundamental II com a qualificação profissional, como você acredita que deve se dar esta integração?

2 - Diante de sua prática educacional com a EJA, quais conhecimentos você considera importantes no processo de formação dos docentes, técnicos e gestores envolvidos para que seja alcançado o sucesso do curso?

3 – Pensando em sua trajetória profissional, quais conhecimentos considera que necessite aprimorar/aprender para uma atuação mais qualificada nos cursos de EJA e Proeja FIC?

4 – Quais suas principais expectativas acerca deste curso de formação continuada em Proeja?

APÊNDICE B

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -
MPEJA**

ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

Este instrumento foi elaborado com intuito de evidenciar informações relevantes que auxiliem no processo de reflexão sobre a formação continuada para atuação de docentes e gestores nos cursos Proeja FIC. As atividades desenvolvidas neste grupo de discussão serão gravadas e são confidenciais, sendo utilizadas exclusivamente como fonte de informação para a pesquisa em questão.

1 – Diante das ações e práticas desenvolvidas no curso Proeja FIC Serviço de Restaurante e Bar, quais discussões foram realizadas até o momento no curso de formação que lhe permitiram atuar de forma mais qualitativa e segura?

2 – Quais discussões consideraram como incompletas ou insuficientes para melhoria da atuação nos cursos Proeja FIC? Quais sugestões fariam acerca dessas questões?

3 – Quais as sensações/sentimentos emanados até o momento no curso de formação? Houve algum momento crítico, de transgressão, de comoção ou de incômodo que lhes permitiu enxergar as ações no curso de forma diferenciada? Se sim, justifique suas escolhas.

APÊNDICE C
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -
MPEJA

SEGUNDO QUESTIONÁRIO ABERTO

APÓS O FINAL DO CURSO

PROPOSTA DE FORMAÇÃO:

- 1 – Das temáticas desenvolvidas no Curso de Aperfeiçoamento, com quais já haviam tido contato? De que forma?
- 2 – O referencial teórico utilizado foi inovador, estando de acordo com os temas abordados?
- 3 – Como avalia o formato e o tempo de duração de cada unidade curricular do Curso de Aperfeiçoamento? Foi suficiente para o desenvolvimento das atividades?

OS DOCENTES FORMADORES DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO

- 1 – Como avaliam a prática dos docentes quanto ao planejamento e a execução das atividades?
- 2 – Como vocês avaliam as discussões propostas e a relação entre vocês e os docentes que ministraram os componentes curriculares do Curso de Aperfeiçoamento?

OS IMPACTOS DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO NO COTIDIANO DA ESCOLA

- 1 – Quais mudanças puderam ser observadas na cultura escolar a partir da formação?
- 2 – Após a formação, como você percebe os alunos do Proeja FIC?
- 3 – Qual o tratamento que a comunidade escolar dá aos alunos e professores do Proeja FIC? A que você atribui isso?
- 4 – Você pode relatar mudanças na vida ou no comportamento dos alunos a partir da inserção no Proeja FIC?
- 5 – A que você atribui a mudança ou manutenção em seu comportamento junto aos alunos após sua participação no Curso de Aperfeiçoamento?

AS PRÁTICAS DOCENTES

- 1 – Você se sente confortável em atuar profissionalmente no Proeja FIC?
- 2 – De quais maneiras a formação recebida no Curso de Aperfeiçoamento contribuiu para esclarecer sobre suas atribuições como docente da EJA?
- 3 – Quais mudanças ocorreram na sua maneira de conduzir as aulas e/ou atividades com os alunos da EJA?
- 4 – Como você compreende o processo de integração curricular no curso Proeja FIC?
- 5 – De que forma você desenvolve atividades diferenciadas, buscando integrar e transversalizar os conhecimentos abordados em sua disciplina?
- 6 – Quais caminhos sugerem para que haja um processo de integração efetivo nos cursos Proeja FIC?

A AMPLIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

- 1 – Além dos encontros do Curso de Aperfeiçoamento, em quais outros encontros, fóruns, reuniões formativas os professores do Proeja FIC tem a oportunidade de se encontrar?
- 2 – Para continuidade do processo de formação, quais temáticas acredita que necessitam de um aprofundamento?
- 3 – Quais mudanças sugeririam para continuidade da formação?

APÊNDICE D

LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES (2009 a 2014)

FONTE	TEMÁTICA	QUANTITATIVO
BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES - CAPES	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROEJA	8
BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES - CAPES	PROEJA FIC	5
REPOSITÓRIO – UFBA	PROEJA	4

FONTE: <http://bancodeteses.capes.gov.br>, <https://repositorio.ufba.br>

Os 8 (oito) estudos encontrados na base de dados da CAPES que se referem ao Proeja e Formação de professores tratam dos cursos de especialização fomentados pelo Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (Proeja – Capes/Setec), implementado pelo Edital nº 03/2006, que tratam de forma mais abrangente do Proeja. Estes cursos de especialização foram uma das primeiras ações para implantação do Proeja como política pública, itinerário formativo dos alunos e pedagogia da alternância no Proeja FIC.

Os 5 (cinco) estudos encontrados com a temática Proeja FIC versam sobre: processo de implantação, as histórias de vida dos alunos e Proeja FIC enquanto política pública.

No Repositório da UFBA foram encontrados 4 (quatro) trabalhos que versam sobre o Proeja, sendo 1 (um) deles sobre a formação de professores, também referente ao curso de especialização Proeja.

Dessa forma, nos dois bancos de dados pesquisados, não foram encontrados estudos realizados especificamente sobre a formação continuada para o Proeja FIC.

APÊNDICE E
MEC/SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO
CAMPUS CATU
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE CATU
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JECELINO JOSÉ NOGUEIRA

FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROEJA FIC: FAZER, CONSTRUIR E REFLETIR.
MINUTA

1 APRESENTAÇÃO

Esta proposta de formação se construiu ao longo de cinco anos de atividades, das muitas idas e vindas enquanto docentes e gestores do Proeja FIC. Após o processo de formação realizado no Curso de Aperfeiçoamento, evidenciou-se que a formação continuada é um processo que não se finda. Assim, para o ano letivo vindouro, propõe-se uma formação continuada que evidencie os saberes experienciais, a partir das ações dos participantes em suas salas de aula, que favoreçam a prática do currículo integrado, estabelecendo conexões da formação profissional com a educação básica.

Para cumprir este intento, essa proposta contempla ações diversificadas, que permitam aos sujeitos refletir sobre suas ações e propor novas alternativas aos constantes desafios da EJA e do Proeja FIC, buscando uma prática pedagógica que permitam que os jovens, homens e mulheres percebam-se também como responsáveis por sua aprendizagem e sobre suas vidas.

2 PARTICIPANTES

Essa proposta de formação continuada tem como Participantes prioritários os professores, técnicos e gestores que atuam no Proeja FIC. Poderão participar das discussões outros interessados na temática, desde que tenham alguma relação com a EJA, Proeja ou Educação Profissional.

3 OBJETIVOS

GERAL

Refletir sobre as práticas realizadas junto aos alunos do Proeja FIC, em busca de uma melhoria progressiva das ações, a partir da perspectiva da integração curricular.

ESPECÍFICOS

- Discutir com os parceiros e parceiras sobre as práticas realizadas durante os componentes curriculares dos cursos Proeja FIC, visando compreendê-las e melhorá-las, no intuito de garantir a aprendizagem;
- Realizar leituras e estudos orientados e/ou individuais acerca das temáticas estudadas, compartilhando nos momentos oportunos as dificuldades e as aprendizagens realizadas;
- Elaborar dispositivos informativos escritos, orais e visuais que comuniquem os resultados obtidos na formação;
- Elaborar propostas de intervenção, favorecendo as práticas de integração curricular;
- Reelaborar itinerários formativos que contemplem a continuidade da formação, pautados nos saberes experienciais dos professores, visando a ampliação dos saberes e a melhoria da qualidade da escola.

4 TEMPOS E ESPAÇOS

Os tempos e espaços são essenciais em um processo de formação, uma vez que permitem a autorregulação do professor em seu processo de aprendizagem. A duração desse processo de formação está organizado para um ano letivo, com a organização do tempo de encontros ordinários quinzenais, com duração de 2 (duas) horas. Estes encontros se organizam em encontros temáticos e encontros em rede.

Encontros temáticos: Ocorrerão uma vez ao mês, com duração de 2 (duas) horas, com o intuito de discutir as temáticas propostas pelo grupo, de cunho mais generalista e amplo do campo da educação, da educação de jovens e adultos e da educação profissional.

Encontros em rede: Ocorrerão uma vez ao mês, alternados aos encontros temáticos, com duração de 2 (duas) horas. Seu objetivo é discutir os resultados, processos e práticas realizadas pelos participantes em formação, levantando possibilidades e reflexões teórico-metodológicas. São espaços propícios para o planejamento coletivo e a reorientação de projetos e atividades integradores.

Os encontros de formação continuada não estarão restritos aos encontros ordinários. Eles poderão ocorrer de forma extraordinária por pequenos grupos, que

poderão se organizar em torno de uma temática ou problemática em comum, ao que denominamos de encontros de integração.

Encontros de integração: Eles não têm tempo definido de duração e nem cronograma específico, sendo realizados sempre que necessários. Poderá centrar-se em poucos participantes por vez, que objetivem solucionar uma problemática específica ou reflexões em comum, de uma determinada área ou projeto.

Quanto aos espaços, os encontros regulares devem ocorrer em sala de aula com computador, quadro, piloto, projetor multimídia e outros recursos necessários ao desenvolvimento das atividades. Poderão ser designados pelos participantes em local previamente definido e acordado pelo IF Baiano *Campus* Catu ou a Smec Catu.

5 TEMÁTICAS E METODOLOGIA

Neste processo de formação continuada, partiu-se da realidade objetiva dos sujeitos envolvidos e esta se constituirá na base para a melhoria das práticas e das ações do Proeja FIC.

As atividades deverão seguir alguns princípios metodológicos, sem prejuízo da organização feita pelos coordenadores temáticos, favorecendo a compreensão do professor como sujeito de sua formação, em um processo de formar e formar-se.

- **Leitura compartilhada como procedimento para reflexões aprofundadas:** Em um processo dialógico e democrático de construção de saberes, ter acesso a textos e outros materiais atualizados sobre as temáticas possibilitará ampliar o repertório de ações dos participantes. Além disso, é fundamental a partilha das compreensões e das dúvidas para que em um senso de coletividade seja construído o repertório praxiológico dos cursos Proeja FIC.
- **Dialogicidade como prática de formação:** Os saberes compartilhados através do diálogo colocam os sujeitos em situação de paridade, o que favorece a construção de vínculos e de confiança. Todo o processo de formação deve ter dinâmicas, ações, atividades que permitam e estimulem o diálogo. Não é esperada a construção de consensos, mas de discussões que favoreçam o pensar sobre si e sobre o local em que está, ou seja, a escola.
- **Coletividade e cooperação:** As ações devem priorizar os trabalhos em grupos e através da contradição, da análise e da discussão estabelecer na coletividade os caminhos a ser seguidos. As atividades individuais devem ocorrer como aprofundamento das questões, sem desvincular-se dos locais onde foram produzidas, permitindo a reflexão sobre a prática a partir do contexto, levando em consideração os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos. É através do trabalho coletivo que se constrói uma comunidade educativa e desta a construção de um espaço escolar que supere a perspectiva de transmissão de conhecimentos, mas que permita a partilha de informações através das experiências vividas.
- **Compromisso sociopolítico com os educandos da EJA:** Por se tratar de um público bem definido e com especificidades, as atividades de formação devem priorizar discussões que ampliem e auxiliem na experiência de vida dos sujeitos da

EJA. A realidade socioeconômica dos alunos e as dificuldades enfrentadas na escola pública denunciam a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem esta realidade e apontem caminhos para a análise sobre o papel do jovem e adulto trabalhador na sociedade.

- **O currículo integrado como opção de organização das ações didático-pedagógicas:** Tendo em vista que o Proeja FIC é a integração da formação propedêutica com a formação profissional, opta-se pelo currículo integrado como elemento organizador do currículo. Isso significa uma opção clara de atuar tendo o trabalho como princípio educativo e na opção de integrar a ciência, a cultura e a tecnologia, permitindo compreender o papel do sujeito nos processos de produção. Além disso, é possível perceber neste princípio o papel da experiência dos alunos como ponto de partida para a compreensão da realidade em que está inserido, ao mesmo tempo, que se propõe o germe da mudança. Não uma mudança pessoal, de ascensão na carreira e no mundo de trabalho, em busca de criar novos mecanismos de exploração de outros sujeitos, mas sim na compreensão de si nos espaços de trabalho e nos processos de subalternização.

Tendo em vista os princípios postos anteriormente, o trabalho deverá se organizar em três tipos de encontros: encontros temáticos, encontros em rede e encontros de integração.

Encontros temáticos: Serão precedidos de leitura de textos ou outros materiais, constituindo-se em um espaço de partilha de compreensões e olhares, favorecendo a construção coletiva e cooperativa dos conhecimentos, a partir da perspectiva dos participantes. Cada encontro temático deverá ser organizado por um ou mais coordenadores temáticos, escolhidos no começo das atividades, que indicará as dinâmicas de trabalho e conduzirá as discussões realizadas no grupo. Os encontros poderão contar com a presença de um facilitador ou instrutor que irá organizar a discussão em torno da temática escolhida, seguindo os princípios que regem esse processo de formação.

A título de sugestão, conforme pesquisa realizada junto ao corpo docente e gestores do programa, apresentam-se as seguintes temáticas para este momento inicial da formação: abandono e desistência dos alunos da EJA, avaliação, currículo integrado, educação inclusiva, artes e novas abordagens na área de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

Encontros em rede: Os encontros em rede devem ser organizados a partir da prática do grupo em formação. Para tal, no início do processo será realizada uma rede temática, a partir das práticas em sala de aula, que necessitem ser ampliadas e compartilhadas por todos. Esses temas podem ser alterados, na medida em que os participantes vão alterando suas práticas e ampliando suas reflexões. Aliado ao processo de formação, o planejamento coletivo poderá ocorrer nestes momentos, permitindo construir práticas e pensares acerca das aulas do Proeja FIC. Destes encontros serão propostas atividades que favoreçam a integração curricular e que permitam repensar as aulas, dentro das diversas áreas do conhecimento. Far-se-à proposições de atividades e, após a sua realização, propõe-se uma análise sobre as ações realizadas, quais procedimentos, resultados obtidos, melhorias a serem implementadas e seu impacto na vida dos alunos, partindo-se de uma perspectiva crítica e emancipatória. Nesses encontros, cada docente poderá apresentar as atividades em formato diferenciado, sejam eles relatos, vídeos, áudios, fotografias,

entre outros. Aliado aos encontros temáticos, as discussões realizadas podem servir de informações para elaboração de relatos de experiência e/ou artigos científicos, utilizando referencial teórico adequado e viável.

Encontros de integração: Os encontros de integração não tem calendário próprio, podendo ocorrer diante das necessidades dos participantes. Podem ser encontros de área ou docentes com problemáticas em comum, em busca de melhorias de suas ações. É aconselhável que se realize um registro das discussões realizadas que podem ser ata, memória de ata, relatório ou transcrição livre que evidencie o motivo do encontro, as pessoas envolvidas e os resultados ou possíveis soluções e encaminhamentos. Estes encontros visam a melhoria pontual de alguma questão da turma ou da área, necessitando de um planejamento específico.

6 COORDENAÇÃO

As atividades de formação terão coordenações específicas, que serão assim organizadas:

Coordenação Geral: Responsável em realizar a comunicação das atividades, cronogramas, prazos e informações referentes ao processo de formação. Poderá ser representante do grupo em eventuais atividades externas.

Coordenação temática: Serão responsáveis em organizar as discussões em torno das temáticas escolhidas pelo grupo. Cada encontro temático terá uma coordenação. Serão responsáveis em selecionar materiais, textos para leitura, organização do tempo e da dinâmica a ser realizada no encontro, convidar colaboradores externos e mediar as discussões realizadas. Farão registros das ações desenvolvidas durante o encontro e compartilharão com o grupo em seus mais diversos formatos. Podem ser textos, músicas, paródias, fotografias, vídeos, entre outros.

7 RESULTADOS ESPERADOS

Como resultado desse processo de formação, propõe-se:

- Materiais produzidos pelos participantes como cartazes, vídeos, textos, músicas que expressem a reflexão realizada durante o processo de formação;
- Elaboração de um portfólio de atividades contendo os materiais produzidos pelos participantes;
- Organização de um seminário temático, fechado ao público, com o intuito de socializar as aprendizagens realizadas pelo grupo;
- Elaborar um relato de experiência, preferencialmente originado dos encontros em rede, evidenciando as ações realizadas em sala de aula, a partir da intervenção coletiva do grupo;

- Elaboração de um artigo científico, com o intuito de socializar os saberes construídos na coletividade, ao final do processo formativo, preferencialmente para publicação ou apresentação em eventos;
- Participação em eventos nos níveis local, regional e nacional, com o intuito de ampliar a perspectiva da formação realizada pelo grupo e compartilhar com outros sujeitos e pesquisadores os estudos realizados.

8 REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed.,Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

MACHADO, Lucília Regina de Souza.O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, jul.-set. 2011.

_____. PROEJA: O significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro. (Org.). **PROEJA: Formação técnica integrada ao ensino médio**. Rio de Janeiro: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro, vol. 16, 2006.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa-Portugal: Educa, 2002.

SILVA, Neyla Reis dos Santos. **Itinerâncias na Formação Continuada de professores do Proeja FIC**: um espaço de proposições. (Dissertação de mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador-BA, 2015.