

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LIAMARA APARECIDA TONIOLO JANZ

**LEGITIMIDADE E RECONHECIMENTO DO PAPEL DO PEDAGOGO NO
PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**CURITIBA
2015**

LIAMARA APARECIDA TONIOLO JANZ

**LEGITIMIDADE E RECONHECIMENTO DO PAPEL DO PEDAGOGO NO
PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino, do Mestrado Profissional de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Marília Andrade Torales Campos.

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Sonia Maria Chaves Haracemiv.

**CURITIBA
2015**

Catálogo na publicação
Vivian Castro Ockner – CRB 9ª/1697
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Janz, Liamara Aparecida Toniolo

Legitimidade e reconhecimento do papel do pedagogo no processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos. Liamara Aparecida Toniolo Janz. – Curitiba, 2015.

118 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos
Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Chaves Haracemiv
Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação – pedagogia – formação de professores.
2. Prática docente – prática educativa – ensino de jovens e adultos.
3. Pedagogo – trabalho – formação continuada do professor. I. Título.

CDD 370.11



PARECER

Defesa de Dissertação de **LIAMARA APARECIDA TONIOLO JANZ** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos, Prof.^a Dr.^a Regina Cely de Campos Hagemeyer, Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **"A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LEGITIMIDADE E RECONHECIMENTO DO PAPEL DO PEDAGOGO"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Marília Andrade Torales Campos		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Regina Cely de Campos Hagemeyer		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Pura Lúcia Oliver Martins		Aprovada

Curitiba, 28 de julho de 2015.

Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PPGE: Teoria e Prática de Ensino
Mestrado Profissional em Educação

Teoria e Prática de Ensino

Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos
Coordenadora PPGE: Teoria e Prática de Ensino
Matrícula 201571

AGRADECIMENTOS

A Deus, que ilumina meus caminhos.

À minha família pelo amor, apoio e incentivo.

À Prof.^a Marília Torales Campos e à Prof.^a Sonia Haracemiv, pela competência, profissionalismo, carinho, apoio, e, principalmente, pelos saberes construídos ao longo deste curso.

Às Professoras Regina Cely Hagemeyer, Pura Lúcia Martins e Verônica Branco, pelas riquíssimas contribuições no trabalho e no processo contínuo de formação.

A todos os meus amigos pelo carinho e apoio e em especial à amiga Odete Buzzato, pelo companheirismo nesta caminhada.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma problematização sobre a ação dos pedagogos na formação continuada de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem por objetivo analisar o papel de mediação dos pedagogos que atuam nos CEEBJAs de Curitiba quanto à organização do processo de formação continuada de professores. Para tal, toma-se como ponto de partida o reconhecimento e a legitimidade do pedagogo escolar como o profissional que organiza e dá sustentação ao processo de ensino e de aprendizagem ao articular os espaços de reflexão sobre a prática pedagógica do professor. O campo de pesquisa se delimita aos sete CEEBJAs da cidade de Curitiba, sendo a população composta de treze pedagogos do universo de trinta e nove deles que atuam no Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio, nos períodos da manhã, tarde e noite. Emprega uma abordagem qualitativa e utiliza como instrumento de coleta de dados o questionário, visando identificar as práticas pedagógicas de formação continuada de professores desenvolvidas pela equipe pedagógica dos CEEBJAs de Curitiba. Constituem-se suporte teórico as referências de Contreras (2012), Freire (1998, 2003), Gadotti (2014), Haddad (2000, 2002), Haracemiv (2002), Laffin (2012, 2014) Nóvoa (1995, 2002, 2009), Pimenta (2006), Saviani (1997), Tardif (2012) entre outros. As análises dos dados indicam que o pedagogo é potencialmente o mediador do processo de formação continuada dos professores dos CEEBJAS de Curitiba e pode, a partir de sua ação formativa, estimular a flexibilidade crítica sobre as práticas pedagógicas nas escolas, possibilitando compreender o contexto social mais amplo e suas influências no ato de ensinar jovens e adultos.

Palavras-chave: Legitimidade do papel do Pedagogo; Processo de Formação Continuada; Professores da EJA.

ABSTRACT

This paper brings into question the impact of the work of educators in the continuous training of teachers involved in Youth and Adult Education (*Educação de Jovens e Adultos* — EJA). This research aims to investigate educators' perception of the outlook and organisational impasses of pedagogical work concerning the continuous training of teachers at the State Centres for Youth and Adult Basic Education (*Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos* — CEEBJA). To reach that goal, the study must first take into account the recognition and legitimacy of educators as the professionals in charge of organising on-the-job training whilst considering the time and space available for its execution. The research was carried out at seven CEEBJA units located in the city of Curitiba. Out of thirty nine elementary and high school educators who work mornings, afternoons and/or evenings, thirteen were selected to partake in the study. Under the responsibility of the pedagogical team and using a qualitative approach, a questionnaire was applied to collect data and identify the pedagogical practices observed in the continuous training of teachers. References used in this paper include Contreras (2012), Freire (1998, 2003), Gadotti (2014), Haddad (2000, 2002), Haracemiv (2002), Laffin (2012, 2014), Nóvoa (1995, 2002, 2009), Pimenta (2006), Saviani (1997), Tardif (2012), amongst others. Therefore, it is understood that the educator is a professional who helps with the ongoing training of teachers CEEBJAs, causing them to critical reflexivity on the pedagogical practices relating them to enable the educator to understand the broader social context and their influences on the act of teaching in adult education.

Key-words: Legitimacy of Pedagogical Work; Time/Space in Continuous Education; EJA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1.1 JUSTIFICATIVA	08
1.2 PROBLEMA	11
1.2.1 Problema sentido pela autora na trajetória profissional	11
1.2.2 Problemas sentidos pelos pesquisadores da área: Estado da Arte	13
1.2.3 Definição do problema de estudo a partir das questões norteadoras	19
1.3 OBJETIVOS	22
1.3.1 Objetivo Geral	22
1.3.2 Objetivos Específicos	23
2 REVISÃO DE LITERATURA	24
2.1 HISTÓRIA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	24
2.2 A DOCÊNCIA NA EJA SOB A ÓTICA FREIRIANA	34
2.3 O EDUCANDO DA EJA	35
2.4 DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA	37
2.5 PEDAGOGO: MEDIADOR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	41
2.6 CONHECENDO OS CEEBJAs DE CURITIBA	44
2.6.1 Histórico dos CEEBJAs	45
2.6.2 Contextualização dos CEEBJAs	51
2.6.3 Infraestrutura e Organização Escolar dos CEEBJAs	55
2.6.4 Infraestrutura e Aspectos Financeiros dos CEEBJAs	61
2.6.5 Projeto Político Pedagógico dos CEEBJAs	68
3 METODOLOGIA	71
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	71
3.2 POPULAÇÃO ALVO	73
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	73
3.4 ETAPAS DA PESQUISA	74

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	76
4.1 PERFIL DOS PEDAGOGOS DOS CEEBJAs DE CURTIBA	77
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA NA VISÃO DO PEDAGOGO	84
4.2.1 Modalidades de Formação Continuada	85
4.2.2 Contribuições da Formação Continuada à Prática Pedagógica do Pedagogo e às Interlocuções com os Professores	88
4.2.3 Dimensões e Responsabilidades de Formação Continuada	90
4.3 RESPONSABILIDADE E LEGITIMIDADE: O PEDAGOGO E A PROMOÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	94
4.3.1 Funções do Pedagogo da Escola em Relação à Formação Continuada dos Professores	95
4.3.2 Projetos Desenvolvidos pela Equipe Pedagógica Voltados à Formação Continuada de Professores dos CEEBJAs	98
4.3.3 Motivação do Professor do CEEBJA em Participar dos Projetos de Formação Continuada	101
4.3.4 Contribuições das Pedagogas em Relação à Formação Continuada dos Professores da EJA	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	113
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	113
APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	115
APÊNDICE III – QUADRO ORGANIZATIVO DO TRABALHO: COERÊNCIAS	117

INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN n.º 9394/96) a Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹ passou a ser considerada uma modalidade da Educação Básica. Esse fato se apresenta de grande relevância para a população brasileira porque se consagra num direito social garantido às pessoas jovens, adultos e idosos que dele necessitam usufruir com vistas ao seu aperfeiçoamento intelectual através da educação escolar (BRASIL, 1996).

De acordo com o Censo de 2010, o Brasil tem uma população de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e que não possuem o Ensino Fundamental completo. Da população com 15 anos ou mais de idade, treze milhões de pessoas são consideradas analfabetas (Censo Demográfico/IBGE, 2010).

Na apresentação pela Organização das Nações Unidas (UNESCO) no Relatório Educação para Todos, 2000 à 2015, o Brasil não alcançou quatro metas, das seis propostas pela Cúpula Mundial de Educação, entre elas o alcance da redução de cinquenta por cento nos níveis de analfabetismo de adultos e de melhorar a qualidade da educação (LAFFIN, 2015).

Quanto aos jovens que estão na escola, o Censo Escolar revelou que um terço deles não concluiu o Ensino Médio na idade esperada e eles são, cada vez mais, o público da EJA. Em 2010, a EJA já tinha dois terços dos alunos composto por jovens de 15 a 29 anos (Censo Demográfico/IBGE, 2010).

Diante desta realidade, observa-se a necessidade de políticas públicas para a EJA que ampliem a oferta de matrículas desta modalidade de ensino para a redução das taxas de analfabetismo no País, bem como oportunizem a continuidade de estudos para o aluno do Ensino Médio. Muitos estudos e pesquisas já revelaram que

¹ Lê-se: Educação de Jovens, Adultos e Idosos

de fato é impossível resolver os problemas sociais e econômicos de um país sem, primeiro, considerar o desenvolvimento educacional da população, portanto:

É preciso investir mais na Educação de Jovens e Adultos. É o que recomendou a UNESCO na sua conferência em Hamburgo (1997), a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), enfatizando a necessidade de reconhecer o papel indispensável do educador bem formado, garantir a diversidade de experiências, reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da Educação, fortalecer a sociedade civil e a cidadania, integrar a Educação de Jovens e Adultos como processo permanente de aprendizagem do adulto (GADOTTI, 2014, p.17).

Neste sentido, urge estender um olhar diferenciado para a formação dos professores desta modalidade de ensino tendo em vista a importância deste profissional para os jovens, adultos e idosos que buscam na educação escolar à sua formação para a cidadania e a sua instrumentalização intelectual através do conhecimento científico e cultural para viver em sociedade, dessa forma:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade (UNESCO, 1997, p. 42).

Neste contexto, o campo do conhecimento vivenciado hoje pelos alunos jovens e adultos da EJA, exige formação inicial e continuada² dos professores e formulações curriculares adequadas às necessidades básicas de aprendizagem desses sujeitos, uma vez que ensinar, segundo Freire (1998), “não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

Nessa ótica, ensinar é uma tarefa complexa que provoca a articulação e a organização de diferentes saberes direcionados à ação pedagógica exigindo do docente à reflexão crítica da relação teoria e prática. Tardif (2012) afirma que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho.”

² Nesse trabalho será usada a expressão “formação continuada” para referir – se à formação permanente, atualização, aperfeiçoamento de professores considerando a visão de Nóvoa (1997) “como um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia” (p.5).

Neste sentido, destaca-se a importância do papel do pedagogo escolar para contribuir com o processo de formação continuada de professores da EJA por meio de ações voltadas para o aprimoramento dos saberes científicos, filosóficos e técnico-profissionais necessários para a intervenção metodológica em instâncias da atividade educativa na escola.

Conforme Libâneo (2011), a escola precisa de um pedagogo,

[...] que saiba fazer essa produção da teoria e da prática através da própria ação pedagógica. Um pedagogo que torne a organização escolar um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua, no qual os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como pensadores e não como meros executores de decisões burocráticas (p. 25).

O sistema burocrático do ensino na perspectiva da racionalização técnica, na década de 70, que por muito tempo afastou o professor das discussões e decisões quanto aos procedimentos teórico-metodológicos importantes para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, retirou-lhe, principalmente, o hábito de pensar o seu trabalho, seus princípios e concepções de ordem filosóficas, sociais, culturais, políticas e até mesmo pessoais, comprometendo a formação da sua identidade profissional e a sua autonomia intelectual, pois:

A degradação do trabalho, privado de suas capacidades intelectuais e de suas possibilidades de ser realizado como produto de decisões pensadas e discutidas coletivamente, fez com que os professores fossem perdendo aquelas habilidades e capacidades e aqueles conhecimentos que tinham conquistado ao longo dos anos (CONTRERAS, 2012, p.42).

Desta forma, o desenvolvimento profissional dos professores envolve pensar num projeto pedagógico que contemple a formação continuada, priorizando os aspectos técnicos e pedagógicos da profissão, concomitantemente com as dimensões pessoais e culturais do professor.

Cursos, palestras, seminários, congressos e leituras fazem parte da atualização profissional da docência, porém, pensar na formação continuada do professor é também procurar espaços de formação na escola, que possibilitem trocas de experiências coletivas e reflexões sobre as ações pedagógicas, buscando

a conexão entre a teoria e a prática, que articuladas possibilitam ao educador compreender o contexto social mais amplo pelo qual o ato de ensinar transita.

Nesta perspectiva, a escola deve ser entendida como “*lócus* de formação continuada de professores, com ênfase na consciência crítica, possibilitando aos docentes o desenvolvimento profissional e pessoal, compreendendo-se em permanente transformação e construção de sua própria identidade” (VASCONCELLOS, 2006, p. 123).

Diante desse fato e considerando o papel do pedagogo como o profissional que organiza o trabalho pedagógico no espaço escolar, na prática pedagógica com intuito de melhorar o processo do ensino e da aprendizagem, essa dissertação apresenta como objeto de estudo o pedagogo como mediador do processo de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos.

1.2 PROBLEMA

1.2.1 O problema sentido pela autora na trajetória profissional

A partir dessas considerações, julgo pertinente expor minha trajetória profissional. Minha formação acadêmica aconteceu, concomitantemente, com a minha formação profissional. Ao concluir o Magistério, já trabalhava como professora na área de Alfabetização e prestei concurso público na rede Estadual de Ensino do Paraná, onde por alguns anos, fui professora nas turmas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

Na década de oitenta, cursei Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional e como alfabetizadora, sentia-me ansiosa para atender às necessidades exigidas por mim enquanto professora de turmas compostas por trinta alunos. Sentia necessidade de estudar, ler, refletir e discutir para compreender os fatores que, naquela época, ocasionavam as dificuldades de aprendizagem apresentadas no processo de aquisição da leitura e da escrita por alguns dos meus alunos. Então, decidi cursar na Faculdade de Letras a licenciatura em Português, especializando-me na área Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Queria compreender os fundamentos epistemológicos da leitura e da escrita, na certeza de

que esses conhecimentos teóricos contribuiriam para melhorar a minha prática pedagógica na sala de aula.

A partir dos anos 90, passei a atuar como pedagoga e participando de congressos, seminários, cursos, grupos de estudos, palestras, cursos em EaD e outras modalidades de formação continuada que foram subsidiando-me com encaminhamentos teóricos atualizados para realizar novas discussões e questionamentos pedagógicos com os professores na escola. Postulo, veementemente, que para ser professor/pedagogo é imprescindível que sua profissionalização constitua-se numa perspectiva de aprendizado contínuo de ordem teórico-metodológica para a reflexão da prática educativa nos contextos em que ela está inserida na sociedade.

Em 2012, ingressei como pedagoga num dos Centros Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) da cidade de Curitiba. Desde então, tenho conhecido outra realidade da educação brasileira. Depois de muitos anos trabalhando com crianças e adolescentes, me deparo com jovens e adultos trabalhadores e idosos, que por muito tempo foram excluídos do processo de escolarização e retornam à escola para assegurar um saber que por motivo diversos, trabalho de subsistência, de desmotivação não foi possível em outra época. São pessoas que buscam o conhecimento escolar, com diferentes propósitos, porque sabem que precisam dele para atuarem na sociedade através da autonomia das suas ideias, dos seus pensamentos e, principalmente, do seu trabalho.

A realidade desse aluno jovem e adulto trabalhador, desafia a organização curricular da EJA e a relação pedagógica entre os alunos e os docentes, como também, a relação/construção pedagógica entre docentes e pedagogos.

Diante desses desafios, ingressei no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná, em 2013, na linha de pesquisa referente à Formação de Docentes. Voltei à Universidade para estudar, pesquisar e avançar na compreensão dos aspectos, culturais, teóricos e metodológicos que permeiam o ensino na EJA.

Neste sentido este trabalho pretende estabelecer um diálogo com autores e demais pesquisas que apresentam como objeto de estudo o pedagogo como

mediador do processo de formação continuada de professores da Educação de jovens, adultos e idosos.

1.2.2 Problemas sentidos pelos pesquisadores da área: Estado da Arte

Considerando o objeto de estudo desta dissertação, buscou-se pesquisas referentes aos temas abordados nos seguintes espaços: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação (Anped); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Bancos de teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação das Universidade Brasileiras e, em Revistas e Periódicos educacionais da EJA apresentados em diferentes sites.

O presente estudo pretende contribuir para conhecer o que já foi explorado sobre a função do pedagogo como mediador do processo de formação continuada de professores no espaço da escola. Para tanto, toma-se como referência o trabalho de pesquisa realizado por Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014), na qual foram encontrados o total de 196 pesquisas de mestrado e 16 de doutorado produzidas de 2000 a 2012 que sugerem a formação continuada de professores como a principal atribuição do pedagogo escolar.

Destas, vinte e cinco apresentam a relevância do papel do pedagogo como formador de professores, uma vez que os pesquisadores percebem nessa função formadora uma atividade que precisa ser priorizada no cotidiano da escola considerando suas singularidades e necessidades, não obstante existam e sejam pontuadas as dificuldades encontradas pelos pesquisadores e coordenadores para mediar esse processo (MIZIARA, RIBEIRO, BEZERRA, 2014).

Para Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014) as pesquisas revelaram que é justamente nas funções mediadoras e na formação continuada que os pedagogos deixam a desejar, visto que esses profissionais utilizam o tempo com trabalhos triviais e sem foco. Destacam que os coordenadores se veem atropelados com as mais diversas atividades e encargos: organização de improvisos de horário de aulas para cobrir faltas de professores, acompanhamento de entrada e saída de alunos e professores, auxílio à secretaria e à direção nas atividades burocráticas,

organização de projetos para atender à comunidade (trânsito, campanha de combate à dengue, associação antialcoólica), leitura de relatórios de estagiários, atendimento de alunos com problemas disciplinares, organização do lanche para evitar perda de tempo pedagógico, ofício ao conselho tutelar e promotoria, entre outras atividades emergenciais .

Segundo relatório da Fundação Victor Civita (2011, p. 91 *apud* Miziara, Ribeiro e Bezerra 2014), dentre as pesquisas consultadas, quinze autores destacam algumas causas do porquê de muitos desses pedagogos não conseguirem nortear o sentido pedagógico das suas ações, deixando de valorizar seu papel ao não cumprir suas atribuições de forma reflexiva e, sobretudo, por não tê-las delineadas num projeto de trabalho que leve em conta as peculiaridades da escola onde atuam.

Miziara, Ribeiro e Bezerra (2008) fizeram um levantamento junto aos professores para verificar se é aceitável a coordenação pedagógica desviar a sua função em detrimento de outras atividades. Os professores, sujeitos da referida pesquisa, foram unânimes em afirmar que tais desvios não se justificam, pois o trabalho dos pedagogos deixa, nesse caso, muito a desejar, uma vez que não conseguem acompanhar as atividades desenvolvidas pelos professores. Portanto, ficam alheios ao que ocorre acerca das atividades desenvolvidas na sala de aula.

Na pesquisa de Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014) outros pesquisadores como Antunes (2010), Cassalete (2007) e Horta (2007) também apontam que o papel essencial do coordenador é trabalhar com a formação continuada para ampliar o potencial de reflexão filosófica do professor, que tenha incidência em suas práticas cotidianas.

Outro dado evidenciado pelas pesquisas, de acordo com Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014) é que há deficiência da formação inicial dos pedagogos no que tange a aspectos metodológicos, planejamento, gestão escolar, conhecimento das teorias pedagógicas, avaliação educacional e da aprendizagem, currículo e formulações de políticas públicas, ou seja, há um divórcio entre teoria e prática.

Num segundo momento, buscou-se pesquisas que abordam o tema da formação de professores da EJA (inicial e continuada), as quais são consideradas importantes para o contexto desse trabalho, porém, sem registro em relação ao

pedagogo como o mediador do processo da formação continuada dos professores da EJA no espaço escolar do CEEBJA.

Entre as pesquisas encontradas, destaca-se os estudos de Ribeiro (1999), que no universo de 198 trabalhos catalogados por Oliveira (1998) identificou que 23 deles, abordam a falta de formação específica dos educadores como um dos principais entraves das experiências educativas na EJA (LAFFIN, 2013, p.68).

Segundo estudos de Laffin (2013) os estudos de Abrantes (1991), Christov (1992), Cruz (1994), Piconez (1995), Guidelli (1996) e Haracemiv (2002) estão entre os autores que abordam a ausência da formação inicial de professores que atendem a uma clientela de jovens e adultos trabalhadores.

Ressalta-se que o professor e pesquisador Sérgio Haddad (2002), coordenou uma pesquisa denominada de Estado da Arte³, a qual faz referência à produção acadêmica dos programas nacionais de Pós-Graduação em Educação, stricto sensu, de teses e dissertações sobre a Educação de Jovens e Adultos, entre os anos de 1986 a 1989. De acordo com esse autor, a pesquisa compreendeu os seguintes temas: Concepções teóricas na EJA; Metodologias e práticas pedagógicas de educação para os alunos jovens, adultos e idosos; Evasão e o abandono dos alunos da EJA; Formação inicial e continuada dos educadores; Currículo e as disciplinas que o compõe, além de considerar a temática relacionada ao mundo do trabalho, uma vez que a educação de jovens e adultos reconhece o educando como trabalhador (HADDAD, 2002).

Entre as diversas fontes consultadas, Haddad (2002) observou o CD-ROM, produzido pela Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd, 1999), as produções de teses e dissertações de 34 instituições, que mantêm Programas de Pós-graduação em Educação, e 98 coleções de Periódicos nacionais.

Para Haddad (2002) as pesquisas em geral destacam o histórico da EJA e os equívocos quanto à sua concepção original como educação compensatória e assistencialista, encontradas em autores como Vanilda Pereira Paiva (1991), Carlos

³ Os estudos de tipo estado da arte permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura (HADDAD, 2002).

Rodrigues Brandão (1993), Coltro (1994), Celso de Rui Beisigel (1998), Marília Spósito (1998), entre outros.

Quanto aos subsídios teóricos, Haddad (2002) revelou que nas pesquisas sobre às concepções da EJA, a referência principal é o educador Paulo Freire, nas quais a alfabetização conscientizadora e a educação transformadora são pontos de partida de uma série de experiências curriculares e metodológicas na organização da EJA.

Nas questões da prática do professor da EJA, Haddad (2002) destaca alguns autores, entre eles, Dermeval Saviani, referenciado por Machado (1990), Piconez (1991), Abrantes (1991), Talavera (1994), e outros que apresentam a docência na EJA numa perspectiva da Didática para a Educação de Jovens e Adultos no sentido de aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem nas dimensões teórico - metodológicas.

Segundo Haddad (2002), a evasão e repetência na EJA aparecem nas pesquisas como fenômenos generalizados, explicados pela inadequação das condições de estudo e dos modelos pedagógicos às necessidades educativas dos trabalhadores.

Quase não aparecem pesquisas sobre o tema do financiamento na EJA, como também, investigações que levantem as contribuições das Universidades para EJA, revelou Haddad (2002).

Haddad (2002) evidencia que em algumas das pesquisas analisadas, aparece com destaque a presença na EJA, nos últimos anos, de mulheres e jovens adolescentes, considerando ser esse fato um fenômeno importante cujo estudo precisaria ser mais aprofundado no que se refere às relações com as mudanças no mundo do trabalho e no cotidiano das famílias.

Quanto aos estudos sobre a formação continuada de professores são citados por Haddad (2002), autores como Vera Maria Candau; Dermeval Saviani; Antonio Nóvoa; Antonio Joaquim Severino entre outros. Observa-se nas conclusões dos textos desses pesquisadores a ausência de formação inicial do professor, nas Instituições de Ensino Superior, para atuar nesta modalidade de ensino que apresenta o aluno trabalhador com outras necessidades educativas, diferentemente das crianças.

Para Haddad (2002, p. 27) há, portanto uma infinidade de possibilidades teóricas de análise quanto à formação inicial e continuada de professores da EJA, o que sinaliza ao mesmo tempo, para a necessidade da constituição de um campo de conhecimentos sobre a EJA.

Ao dar continuidade ao processo de busca e leitura em teses e dissertações sobre a formação de professores na EJA, foi encontrada a publicação da Revista da FAEEBA (ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia, hoje, Universidade) Educação e Contemporaneidade, centrada na temática da Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores. Essa revista contempla pesquisas e estudos sobre a EJA e apresenta um rol de informações, conhecimentos e novos olhares na multiplicidade de saberes sobre a formação de professores.

Os artigos da referida revista trazem para reflexão um conjunto de temas sobre a formação de professores e as práticas pedagógicas e culturais da EJA, entre eles destaca-se o qual discute sobre a formação continuada de professores, por Ramón Flecha e Roseli Rodrigues de Mello (2012), que apresentam o texto intitulado “A formação de educadoras e educadores para um modelo social de educação, de pessoas jovens e adultas: perspectiva dialógica”. Neste artigo, os autores defendem uma escola para alunos da EJA voltada para o modelo social de educação explicitando como este atende às necessidades e identidade da vida adulta e dos jovens. Discorrem sobre a Escola de Educação de Pessoas Adultas da Verneda de Sant-Martí, localizada em Barcelona, na Espanha, como modelo para criar e transformar escolas de pessoas adultas e jovens no Brasil (FAEEBA, 2012).

O texto “As políticas de formação de professores e o Plano Nacional de Educação no contexto da reestruturação capitalista no Brasil”, autoria de Lúcia de Mendonça Ribeiro e Copénico Mota da Silva (2012), traz reflexões sobre as mudanças ocorridas nos últimos vinte anos na economia mundial e seu impacto no Brasil. Os autores discorrem sobre as consequências da sociedade capitalista na formação para o trabalho, especialmente, na política de formação de professores, referindo-se às exigências de um novo perfil docente na EJA para formar o trabalhador para o ingresso no mundo do trabalho (FAEEBA, 2012).

A professora Jaqueline Ventura (2012), traça o atual cenário da formação inicial de professores para EJA, demonstrando o pouco reconhecimento dessa área

nas Universidades com base nas pesquisas de Machado (2002), Porcaro e Soares (2011) e Diniz-Pereira (2006) que demonstram a baixa incidência de pesquisas sobre formação de professores em EJA. A autora aponta para uma formação específica de professores numa perspectiva emancipadora de educação no texto intitulado “A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas” (FAEEBA, 2012).

“Formação Docente para Educação de Jovens e Adultos: o Papel das Redes no Aprendizado ao Longo da Vida”, texto da professora Jane Paiva (2012), fundamenta os conhecimentos da própria autora nos diferentes projetos de formação de docentes da EJA dos quais participou. O texto trata das estratégias metodológicas de decodificar o mundo e mobilizar os professores para serem protagonistas de práticas pedagógicas transformadoras na EJA (FAEEBA, 2012)

O texto “Formação de Professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia”, da professora Tânia Regina Dantas (2012), resulta de um trabalho de pesquisa com destaque para a especificidade da formação docente culminando com a criação de um curso de especialização em EJA na Universidade Estadual da Bahia (FAEEBA, 2012).

Na busca foi encontrado um artigo referente ao trabalho de conclusão de curso (TCC), da Universidade Estadual da Bahia, intitulado “O coordenador pedagógico na EJA e o apoio à formação continuada”, de autoria das professoras Adylane Santos de Jesus e Cátia Nery Menezes (2012). Relata uma experiência com referência ao papel do pedagogo enquanto mediador dessa formação, vivido no estágio supervisionado de Gestão em Espaços Educativos, onde os graduandos do curso de Pedagogia desenvolveram minicurso, no qual trataram das dificuldades no que tange as aprendizagens e a inclusão dos educandos de EJA, a fim de evidenciar a necessidade do coordenador pedagógico contemplar a formação continuada dos professores, com apoio teórico e prático.

Portanto, não foram encontrados artigos com densidade teórica de pesquisa em teses e dissertações, que apresentem estudos e experiências relacionadas com o papel do pedagogo enquanto mediador do processo de formação continuada de professores da EJA no espaço escolar. Esse fato indica a necessidade de

abordagens teóricas de análise para constituição de um campo de conhecimento sobre essa temática.

1.2.3 Definição do problema de estudo a partir das questões norteadoras

Historicamente, a integração da EJA na agenda educacional do governo brasileiro é resultado de inúmeras discussões realizadas pela comunidade popular por meio de Seminários, Encontros, Conferências Internacionais e Fóruns, além da participação de organismos internacionais como, por exemplo, a United Nations Educational, Scientific and Cultural (UNESCO)⁴.

Neste sentido é visível o debate e os avanços sobre a EJA, principalmente, nas últimas décadas em relação às Diretrizes Nacionais para a EJA, quanto aos estudos de currículo, avaliações, exames, inclusão e formação de professores. Entre eles a instituição do Programa Brasil Alfabetizado (2003); a inclusão da EJA no Fundeb⁵ (2007) e no Programa Nacional do Livro Didático (2009); a criação da SECADI⁶ (2008), que dentre os programas de fomento articula e amplia a formação continuada de professores da EJA, sendo esta Secretaria responsável pelo Programa de Formação Continuada para os professores da EJA, desde 2008, com cursos de extensão, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) na modalidade de Educação à Distância (EaD); os Programas de Educação para Jovens e Adultos (PROEJA, PROJOVEM, PRONATEC) e outros.

Apesar de tantas iniciativas governamentais compreende-se que esses e outros avanços não se deram de forma linear e, portanto, não garantiram à EJA um lugar de prioridade comprometendo a sua institucionalidade como política pública educacional (DI PIERRO, 2010, *apud* CARREIRA, 2014).

Para Carreira (2014), há avanços no processo de institucionalização da EJA, mas ele é inconcluso e ainda marcado pela precariedade, segundo ele:

⁴ A Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi fundada em 04/11/ 1946, com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. (<http://www.unesco.org/>).

⁵ Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação.

⁶ SECADI/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação.

[...] um dos efeitos para que a EJA fosse assumida como política pública foi a submissão da modalidade a certo modelo de escolarização tradicional da educação básica naquilo que ela tem de pior: visão hierárquica entre educador-educandos, fragmentação de conhecimentos, perda de sentidos, descontextualização das realidades nas quais as pessoas estão inseridas. Associada a isso uma tendência à infantilização dos sujeitos da EJA, não os reconhecendo como pessoas jovens e adultas que possuem trajetórias, conhecimentos, necessidades e desejos (p. 204).

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000⁷, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCNs), apresenta esta modalidade educacional com finalidades e funções específicas. O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser (BRASIL, 2000, p. 26).

Devido às ricas particularidades apontadas no contexto educacional da EJA, as fragilidades se manifestam, principalmente em relação à formação inicial e continuada de professores para esta modalidade de ensino. Para Laffin (2015), as discussões sobre os cursos de Pedagogia ou de outras licenciaturas que formam o docente e ofertam disciplinas que contemplam reflexões sobre o processo do ensino e da aprendizagem, ainda não resultaram em políticas públicas voltadas à formação inicial específica de professores para o educando jovem, adulto e idoso.

Jaqueline Ventura (2012) nesta perspectiva afirma que,

[...] para que haja uma maior compreensão por parte dos profissionais da educação sobre o que é essa modalidade de ensino e suas particularidades pedagógicas é fundamental trazer essa temática para ser discutida na universidade, principalmente, nos cursos de licenciatura. Cabe, todavia, destacar que 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 as especificidades do público jovem e adulto (p. 79).

O Parecer CNE/CEB 11/2000, observa à exigência de uma formação docente específica para atuar na EJA: “Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcas das experiências vitais que não podem ser ignoradas” (BRASIL, 2000. p. 58).

⁷ Em 2000, foram regulamentadas as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (DCNs/EJA), pela Resolução CNE/CEB No 1, de 5 de Julho de 2000 e pelo Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação.

Pensar o processo formativo do professor envolve considerar os aspectos mais profundos do ato de ensinar e de aprender para o exercício da prática educativa nos contextos dos níveis e das modalidades da educação escolar.

Segundo Gabardo e Hagemeyer, (2014)

No centro da formação dos pedagogos e professores, estão os desafios educacionais da sociedade contemporânea à educação, aos quais respondem os pressupostos democráticos, apoiados em atitudes de solidariedade, alteridade, inclusão, respeito à diversidade cultural, cuidado com o meio ambiente, liberdade e igualdade de direitos humanos (p. 225).

Neste sentido a formação inicial de professores com questões relativas às especificidades desta modalidade de ensino consagra-se num direito, no entanto, são poucas as Instituições Brasileiras de Ensino Superior que oferecem tal formação e, portanto, delegam à formação continuada o preparo do docente da EJA (LAFFIN, 2015, p. 12).

Desta forma, com intuito de criar condições para a construção local de uma educação contextualizada de acordo com as especificidades da EJA, retoma-se a importância do papel do pedagogo escolar enquanto mediador do processo de formação continuada de professores, por meio de ações voltadas para a reflexão sobre e na prática pedagógica, bem como, no aperfeiçoamento teórico necessário para a intervenção metodológica em instâncias da atividade educativa na EJA.

Hagemeyer, (2004) afirma que:

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, mas é nutrido pelas teorias da educação. O professor desenvolve-se como intelectual crítico no próprio processo de profissionalização, nos cursos de aperfeiçoamento e na prática cotidiana, quando incorpora a análise do âmbito escolar no contexto mais amplo, buscando respostas para o trato da desigualdade e diversidade com que trabalha hoje (p. 80).

Para tanto, o pedagogo precisa “subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho” (GARRIDO, 2006, p. 9).

Desta forma, pode-se possibilitar que os professores tomem consciência das ações e conhecimentos do contexto escolar no qual atuam, estimulando-os no,

[...] processo de tomada de decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover à constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor-coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas (GARRIDO, 2006, p. 9).

Diante deste contexto, o problema dessa pesquisa consiste em analisar o papel dos pedagogos que atuam nos CEEBJAs de Curitiba, como mediadores da organização do trabalho pedagógico em relação ao processo de formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos, visando identificar as possibilidades e influências nas práticas dos professores.

A partir desse problema e com intuito de aperfeiçoar a prática pedagógica do professor no contexto social e cultural dos alunos dos CEEBJA, sob mediação do pedagogo outras questões norteiam esta pesquisa:

Como se dá historicamente a formação inicial e/ou continuada dos pedagogos que atuam nos CEEBJAs para o exercício de mediador de um processo de formação de professores de jovens, adultos e idosos?

Como o pedagogo vem organizando o processo de formação continuada dos professores dos CEEBJAs ?

Como acontece o processo de formação continuada dos professores dos CEEBJAs da cidade de Curitiba?

Qual a oferta pela SEED de formação continuada para os professores que trabalham no CEEBJAs?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar como o pedagogo desenvolve a atividade de mediação dos pedagogos que atuam nos CEEBJAs de Curitiba, quanto à organização do trabalho pedagógico em relação ao processo de formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Pesquisar bibliograficamente o contexto histórico, econômico, político e social de Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos no Brasil;
- Traçar o perfil dos pedagogos que atuam nos CEEBJAs de Curitiba;
- Identificar as modalidades de formação continuada em EJA das quais os pedagogos dos CEEBJAs de Curitiba participaram em sua trajetória profissional;
- Apontar no processo de formação dos pedagogos as contribuições teóricas e metodológicas para exercerem a função de mediadores no processo de formação continuada dos educadores de jovens, adultos e idosos dos CEEBJAs;
- Caracterizar as diferenças quanto as dimensões de formação continuada dos professores e dos pedagogos sob responsabilidade da SEED e da escola (organizadas em determinados espaços e tempos) e das relações cotidianas com professores da EJA;
- Revelar as práticas desenvolvidas pelos pedagogos referentes ao processo de formação continuada de professores nos CEEBJAs de Curitiba;
- Elencar os motivos pelos quais os professores dos CEEBJAs participam dos projetos de formação continuada, de acordo com a visão do pedagogo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 - HISTÓRIA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação de jovens e adultos é muito recente no Brasil. Uma breve abordagem histórica indica que essa modalidade de ensino, como nós a conhecemos hoje, nasceu com os jesuítas na época da colonização portuguesa, pois os religiosos exerciam sua ação educativa com a maioria dos adultos, apesar do ensino abranger, naquele momento, um caráter muito mais religioso do que educacional. Além de difundir o evangelho, os sacerdotes transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários para o bom funcionamento e organização das colônias indígenas. Os jesuítas tinham o apoio e colaboração do rei de Portugal, D. João VI, o qual pretendia ampliar seus domínios territoriais no Brasil. Neste contexto, a educação não tinha um caráter preparatório voltado aos desígnios do sistema produtivo econômico, nem político, apresentava um caráter apenas religioso. Ao sacerdote coube-lhe então, o papel de doutrinar e convencer a população com intuito de perpetuar a fé católica que se encontrava em crise devido os questionamentos provocados por Martinho Lutero, na Alemanha. Desta forma a expansão territorial ocorreu rapidamente e surgiu a necessidade de escolarização dentro desta perspectiva religiosa. Para tanto, os sacerdotes sem formação docente, exerciam o magistério para crianças e adultos e ao instituí-lo, podem ser considerados os primeiros professores brasileiros. Segundo Hansen (2000),

A comunidade dos fieis, incluía necessariamente todas as populações de gentios das novas terras conquistadas por espanhóis e portugueses, onde as novas ordens fundadas para combater a heresia como a Companhia de Jesus deviam exercer o magistério e o ministério da igreja (p. 22).

Compreende-se que os sacerdotes possuíam sólida formação teórica, apresentavam uma ou duas graduações em curso superior, Teologia e Filosofia, além de realizarem práticas contínuas de estudos, sendo que muitos eram considerados intelectuais. Portanto, a história revela que a profissão de professor brasileiro nasce no catolicismo, tem sua origem calcada num contexto de extrema

injustiça social, configurando-se, desde o início da sua implantação, excludente e perversa, porque despreza a cultura de um povo com vistas a atender aos interesses de ordem religiosa, mas contraditoriamente, pode-se afirmar que os jesuítas formavam um conjunto de professores bem formados para o contexto educacional da época, além de realizarem a sua formação continuada, porque passavam horas estudando nos seminários e nas igrejas.

Neste sentido, ao longo dos anos no Brasil, a Companhia de Jesus se fortaleceu, adquiriu muitas propriedades e assumiu o poder político e econômico da colônia. Esse fato desagradou ao rei de Portugal que para romper com esse ciclo, determinou a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, realizada pelo Marquês de Pombal. Essa situação provocou o abandono do ensino no Brasil. Registros e informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos foram encontrados muito tempo depois.

No que se refere ao direito à educação, este data da primeira Constituição Brasileira, de 1824, na qual o texto apresentava a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto, entende-se que se referia também aos adultos. Neste período, num sistema de governo Imperialista, sob domínio de D. Pedro I, somente possuía cidadania uma pequena parcela da população, pertencente à elite econômica, para a qual a educação primária era um direito. Os demais, negros, indígenas e grande parte das mulheres foram excluídos das escolas.

A promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, consiste na primeira lei sobre a instrução pública criada na época do Brasil Império. Essa lei, instituiu a criação de escolas primárias com a adoção do Método Lancasteriano e regulamentou que “o professor” deveria ser treinado nesse método nas escolas das capitais, à curto prazo e às custas do seu ordenado, constituindo-se pela primeira vez na história da educação brasileira, a exigência de formação e preparo didático para o exercício profissional docente nas escolas.

Naquela época, denominavam-se “professores” os militares e os próprios alunos e eram chamados de monitores. Eles eram os responsáveis pela manutenção da ordem relacionada à disciplinarização da mente e do corpo, exigida

e adotada pelo método Lancaster, chamado também de Método Mútuo, tanto na instituição militar como nas escolas.

Somente, em 1837, o Governo do Império, conforme Decisão de n.º 166, torna incompatível a função de militar com a função de professor público. Porém, o reflexo deste militarismo se constata nas escolas atualmente.

A Assembleia Constituinte da época, criticou e questionou o projeto de lei que apresentava o Método Lancastreriano nas escolas, além disso, quando instituído nas escolas esse método demonstrou fragilidades no ensino, apresentava poucos recursos humanos e materiais para satisfazer as necessidades de ordem educacional às crianças. Diante de um governo com princípios escravocrata e agroexportador, não era de interesse político e econômico garantir as condições mínimas para o funcionamento das escolas públicas. De acordo com Bastos (2005):

A implantação do Decreto de 1827 esbarrou em uma série de obstáculos: a falta de adequados prédios escolares e materiais necessários à adoção do método mútuo; o descontentamento dos mestres, pela falta de proteção pelos poderes públicos e pela falta de recompensa pecuniária (p. 42).

Com intuito de amenizar as dificuldades em relação ao ensino encontrado pelas escolas lancastrerianas, o governo da província do Rio de Janeiro inaugurou a primeira Escola Normal do País, em 1835. Estas tinham por objetivo preparar os futuros mestres no domínio do método Mútuo. Muitos autores, afirmam que a formação daquela época era voltada para satisfazer os interesses do Estado, garantir um professor submisso às suas ideologias, às suas normas de ordem moralizante e não um profissional com formação teórica e práticas sólidas para exercer a disseminação do conhecimento para as pessoas excluídas da sociedade. Novamente, encontramos na história da educação escolar um governo preocupado em manter a ordem e o controle através da educação.

Em 1882, a Lei Saraiva proibiu o voto do analfabeto. A escolarização, na época, era vinculada à ascensão social e o analfabetismo, à incapacidade e inabilidade social. Nove anos depois, esse fato confirma-se legalmente, quando a Constituição de 1891, primeiro marco legal da República Brasileira, estabeleceu a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em

que a maioria da população adulta era iletrada e o sistema de ensino atendia apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões (HADDAD & PIERRO, 2000).

Diante desse contexto, nos anos finais do século XIX, os intelectuais, os políticos e os grandes proprietários rurais, encontravam-se perplexos com o desenvolvimento dos países europeus e, principalmente, para com os Estados Unidos. Ao discutirem os problemas do Brasil, como a urgência no desenvolvimento econômico, a construção de uma identidade cultural e a modernização, constataram que, assim como no mundo europeu, a educação era o instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico e político da Nação.

Desta forma, um projeto educacional para o Brasil, então foi pensado pela primeira vez.

A crítica e ao mesmo tempo a crença na educação popular foi enunciada como uma necessidade social para a formação da cidadania, baseado na valorização das ciências moderna, no método científico através da observação e da experimentação, na paz, na liberdade e na ordem (SOUZA, 1998, p. 54).

O poder da educação, a implantação de mais escolas públicas apresentava-se como possibilidades de formação intelectual, moral e campo de civilização da nação brasileira. Contudo, eram necessários professores formados de acordo com as concepções educacionais modernas propostas pela ideologia liberal. Souza, (1998) afirma que:

Diante deste contexto o magistério deixava de ser uma desventura e tornava-se uma profissão digna, reconhecida e edificante, sendo a formação de docentes um dos aspectos prioritários na proposta de reformulação do ensino público na primeira República Brasileira (p. 62).

Desta forma, esse período se caracterizou pela grande quantidade de reformas educacionais e normatizações. A Educação passou a ter presença como redentora dos problemas da Nação. Houve a expansão da rede escolar e a preocupação com a alfabetização de jovens e adultos que se diferenciava como exigência para a participação política, tornando a disseminação da instrução primária indispensável para a efetivação do regime republicano liberal.

Mesmo diante dos pressupostos liberais de educação defendidos pelos republicanos, adentramos 1920, com o censo indicando que 72% da população acima de quinze anos, não sabia ler e escrever. Esse fato revelava que o Brasil se mantinha como um país de analfabetos, fato este que comprometia significativamente as relações com as demais economias mundiais no início do século XX.

Nesse período, o Brasil era dependente economicamente da Inglaterra, país mais desenvolvido industrialmente e do qual recebíamos muitos produtos em troca de nossa produção agrícola, principalmente o café. Com a Primeira Guerra Mundial o Brasil ficou impossibilitado de receber os produtos estrangeiros manufaturados e foi obrigado a expandir e diversificar o processo de industrialização, ocasionando a vinda dos trabalhadores da zona rural para as capitais incentivando o processo de urbanização social.

A partir de 1930, no contexto do Estado Novo exercido sob o governo de Getúlio Vargas, a educação de adultos e, conseqüentemente, a erradicação do analfabetismo continuava ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida. Os interesses políticos e econômicos associados aos processos de mudanças sociais inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil incentivaram por parte dos governantes, políticas públicas para a educação de adultos no Brasil com a promessa de erradicar o analfabetismo, além disso, acentuava-se a necessidade de investir na valorização da alfabetização de adultos para ampliação da base de votos.

Logo após a Segunda Guerra Mundial, a UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) - órgão americano que tem a sua origem em 1921 ao criar uma comissão para estudar a questão da Educação e Cultura - revelava ao mundo as imensas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações conceituadas, naquela época, como "atrasadas". O Brasil era considerado um dos principais países que se encontrava nesse contexto e necessitava atender aos interesses político-econômicos determinados pelos Estados Unidos da América, devido aos acordos de ordem econômica estabelecidos entre os dois países (HADDAD & PIERRO, 2000).

Previsto pela Constituição de 1934, o Plano Nacional de Educação (PNE) de responsabilidade da União, instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) o qual destinava o correspondente a 25% de cada auxílio federal à educação primária de adolescentes e adultos analfabetos. Este Plano foi aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde, conforme Decreto n.º 19.513, somente em 25/08/1945. Pode-se considerar a partir desta data, oficialmente a implantação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Nessa época a escola Normal de formação de professores já havia se expandido por todo o país, com a criação de escolas-modelos para desenvolvimento dos exercícios referentes às práticas de ensino, assegurando uma organização curricular comprometida com a didática e não somente voltada apenas ao domínio do conhecimento a ser transmitido aos alunos. Para tanto, foram implantados no país os Institutos de Educação, como escolas experimentais que visavam à formação de professores com base na pesquisa para consagrar uma formação de caráter científico-pedagógico para o exercício da profissão no ensino primário.

Cabe observar que o Curso Normal foi dividido em dois ciclos, conforme determinava a Lei Orgânica de 02 de janeiro de 1946, no capítulo II, Art. 2º: “O ensino normal será, ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos” (BRASIL, 1946).

O primeiro ciclo formava para a regência do ensino primário, alunos maiores de 14 anos, num período de quatro anos, nas escolas Normais. E, o segundo, formava em três anos os professores nas Escolas Normais nos Institutos de Educação. O Curso Normal totalizava sete anos. Estas instituições ofertavam cursos de especialização para professores primários, em determinadas áreas, entre elas, a do Ensino Supletivo, exigência legal, conforme consta no artigo 10, da Lei Orgânica do Ensino Normal de 02/01/1946.

Os cursos de especialização de ensino normal compreenderão os seguintes ramos: educação pré-primária; didática especial do curso complementar primário; didática especial do ensino supletivo; didática especial de desenho e artes aplicadas; didática especial de música e canto (BRASIL, 1946).

Devido ao desenvolvimento industrial, no início do século XX, um processo lento, mas crescente, de valorização da educação de adultos surgiu por meio de implantação de políticas públicas. Em 1947, o governo apresenta a primeira campanha para a erradicação do analfabetismo. Surge o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação, que tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Uma série de atividades foi desenvolvida a partir da criação desse órgão, integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular.

Observa-se em 1952, o lançamento da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) organizada pelo Ministério da Educação e Cultura e, em 1958, foi instituída a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). No mesmo ano foi realizado o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, no qual o educador Paulo Freire apresentou ideias diferenciadas em relação aos métodos de alfabetização de adultos, além de incentivar práticas pedagógicas progressistas. Freire (1993), contrariou o pensamento de que o analfabeto era considerado alguém que não possuía cultura ou conhecimento. Reconheceu a cultura dos educandos, assim como afirmou que a aprendizagem significativa traz melhores resultados porque parte da realidade do aluno.

Em 1961, a Educação à Distância para adultos se fazia presente através do Movimento de Educação de Base (MEB), criado pelo governo, conforme Decreto nº 5.370, de 21 de março. Esse documento explicitava sobre um programa de educação e apresentava as medidas necessárias à sua execução em Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do País a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

A educação de jovens e adultos foi mencionada na primeira Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, no capítulo dois, artigo 27, na qual o texto refere-se à obrigatoriedade do ensino fundamental a partir dos sete anos de idade e para aqueles que iniciarem seus estudos depois desta idade, poderão ser formados classes ou cursos supletivos

correspondentes ao nível de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, MEC, 1961). Paralelamente, os avanços também são notáveis em relação ao processo de formação de professores, o qual aparece explícito na mesma lei, como um capítulo destinado somente para a “Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio” (BRASIL, 1961).

Em 1964, o governo criou o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, o qual contou com a presença do professor Paulo Freire. Devido ao Golpe Militar o programa foi interrompido, sendo os seus dirigentes presos e os materiais confiscados, uma vez que a ideologia proposta pelo método de alfabetização, preconizado por Freire, passou a ser visto como uma ameaça que desestabilizaria a ordem instaurada pelos militares.

Em 1967 nasce o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Esse programa consistiu num projeto do governo militar com a oferta de educação aos trabalhadores que se encontravam fora do sistema escolar. Segundo SOARES (1996), a escola servia de instrumento de coleta de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades, ou seja, consistia num instrumento de controle sobre a população (HADDAD & DI PIERRO, 2000).

Em 1970, os dirigentes do MOBRAL prometiam acabar com o analfabetismo, num prazo de dez anos, porém, o ensino para os adultos baseava-se em práticas pedagógicas frágeis que destinavam pouco tempo para os alunos estudarem e propiciava uma formação em massa. Vivia-se num contexto econômico de produção capitalista, no qual o setor industrial precisava de mão de obra especializada para o processo de industrialização (HADDAD & PIERRO, 2000).

Neste sentido, a educação de jovens e adultos deixou de ser vista apenas como processo de alfabetização, tornando-se uma possibilidade do educando adulto dar continuidade aos seus estudos ao longo da vida. Essa política de governo surgiu a partir da implantação do Ensino Supletivo, em 1971, que se constituía como uma aceleração dos estudos. A promulgação da Lei Federal n.º 5.692/71, do Ministério da Educação, reformulou as Diretrizes de Ensino, denominando as oito séries iniciais como 1º Grau e, as três séries sequencias em 2º Grau, com vistas a proporcionar ao educando formação necessária para a qualificação profissional (BRASIL, 1997).

Desta forma, via-se na escolarização de adultos uma estratégia para potencialização da preparação de mão-de-obra e sua inserção no mercado de trabalho.

Concomitantemente, à formação de professores, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5692/71 apresentava a exigência de um profissional formado no Ensino Superior para exercer a função da docência e transformou o Curso de Pedagogia em formação dos técnicos/especialistas em educação como o orientador, supervisor e inspetor escolar (BRASIL, 71), e segundo Tanuri (2000):

[...] as diretrizes e bases para o primeiro e o segundo grau, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia (p. 81).

A mesma Lei, no Capítulo V, “Dos professores e Especialistas”, apresentou pela primeira vez a exigência de um docente preparado para trabalhar com os educandos jovens e adultos: “o pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

A partir dos anos 80, com a redemocratização política do país iniciou-se um processo de redirecionar as políticas públicas para a EJA na perspectiva de retomar o direito à educação e à formação humana para todos os alunos jovens, adultos e idosos.

Na década de 90, com a implantação de um sistema de governo de base neoliberal e de produção capitalista, o governo se desresponsabilizou de articular a política nacional de Educação de Jovens e Adultos e delegou aos municípios essa função. Nesta época, surgiram os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos por meio dos movimentos de professores, alunos, segmentos das administrações públicas municipais, estaduais e federal, universidades, ONGs (Organizações Não Governamentais), movimentos sociais e sindicatos que garantiram, um espaço de discussão sobre a EJA em defesa do direito e da qualidade de atendimento nesta

área da educação (HADDAD & DI PIERRO, 2000).

O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro inaugurou, em 1996, pioneiramente, uma nova versão de movimento social, cuja história iniciou-se com a convocação da UNESCO, para a organização de reuniões locais e nacionais, preparatórias à V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), a qual realizou-se em Hamburgo, na Alemanha, em julho de 1997.

A experiência inspiradora do Fórum do Rio de Janeiro incentivou outras capitais e também originou os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), que ocorrem anualmente, desde 1999, no País. A partir do apoio da UNESCO foi possível manter mobilizações em torno da defesa de políticas públicas, expressas pelos ENEJAs que asseguram encontros e discussões sobre a educação de jovens e adultos no Brasil.

Um desses encontros consiste num programa de formação continuada para os professores de EJA, através do Seminário Nacional de Formação (SNF) que ocorre a cada dois anos, desde 2008 e conta com a presença de professores, estudantes, pesquisadores e demais intelectuais da área da EJA.

Essa movimentação se constituiu num espaço de participação e convivência com as diferenças e com modos de pensar a EJA, produzindo discussões que discutidas em nível nacional e articuladas em todo o país, modificam o quadro das políticas marcadas por concepções para a EJA ainda relacionadas com as concepções de educação das escolas regulares que atendem crianças e não adultos.

As modificações foram se concretizando a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBEN), nº 9.394/96. Quanto à nomenclatura “Ensino Supletivo” passou para “Educação de Jovens e Adultos” (EJA), e esse ensino tornou-se modalidade da Educação Básica (BRASIL, 1996). Portanto, exigiu novas regulamentações dos estados e dos municípios, inclusive a necessidade de um lugar próprio para os alunos frequentarem as aulas. Assim, surgiram os “Centros Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos” (CEEBJA).

Além disso, a nova legislação determinou que as escolas de EJA ofertassem o ensino por meio da organização presencial e com princípios pedagógicos bem

definidos (BRASIL, 1996). Para tanto, o Parecer 11/2000, (CEB/CNE), definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCNs-EJA).

Este documento veio diferenciar a EJA do processo de aceleração de estudos, e propor a necessidade de contextualizar o Currículo da EJA, bem como, aperfeiçoar as metodologias de ensino nas escolas e, principalmente, reafirmar a necessidade de formação inicial e continuada específica aos educadores para atuarem nesta modalidade de ensino.

2.2 A DOCÊNCIA NA EJA SOB A ÓTICA FREIRIANA

Paulo Reglus Neves Freire, filósofo, nascido em 1921, em Recife, Pernambuco, intelectual, professor, foi o cidadão brasileiro mais condecorado do País. Foram 39 títulos de Doutor Honoris Causa, sendo 34 em vida e cinco in memoriam e mais de 150 títulos em medalhas. Em 2012, foi declarado Patrono da Educação Brasileira e seus livros são comercializados em 80 países.

Paulo Freire desenvolveu um método inovador de alfabetização, a partir de suas experiências no Rio Grande do Norte, em 1963, quando ensinou trezentos adultos a ler e a escrever em quarenta e cinco dias. Para alfabetizar os adultos partia da valorização do universo vocabular do educando. Uma proposta de educação que buscava conscientizar o adulto, tornando-o crítico, participativo e transformador da sociedade.

Freire lutou contra o analfabetismo com intenção de superar a visão elitista de ensino nas escolas e universalizar a educação. Priorizava o papel essencial do diálogo no processo de ensino e aprendizagem, de modo a promover espaços de problematização de situações para que os alunos pudessem buscar explicações lógicas para tais problemas. Afirmava que, “somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto” (FREIRE, 2003, p. 85).

Desta forma, a metodologia apresentada por Freire reconhece a cultura do educando e demonstra que a aprendizagem significativa traz melhores resultados

para a aprendizagem porque parte de situações da vida concreta, da própria realidade, valoriza o conhecimento prévio.

Freire defendia que os sujeitos apresentam condições de pensar e problematizar a prática social em que se encontram inseridos compreendendo a realidade e a si mesmo. Para Haracemiv, (2009)

A prática pedagógica que compreende a pré-condição de emancipação intelectual de qualquer sujeito deve ser precedida pelo conhecimento dos alunos, suas capacidades, limitações, necessidades e expectativas, assim como de suas famílias e da intervenção no mundo[...] e essa intervenção vai além do conhecimento de conteúdos pré-existentes, pois implica num esforço de transformação da realidade (p. 34).

Neste sentido, entende-se que a função da escola consiste no trabalho com o educando para que este supere a voz repetida e construa a sua própria voz. Significa levar o educando a desenvolver a capacidade de refletir, discutir, concordar ou discordar do outro, criticar, questionar e formar a sua opinião. “Tornar-se livre e emancipado pela conscientização” (FREIRE, 2003).

A educação na EJA fundamenta-se epistemologicamente na perspectiva de emancipação humana defendida por Freire, a qual exige do docente conhecer o aluno da EJA para compreender a escola articulada, contextualizada e coerente com às condições sócio-históricas e culturais dos sujeitos da EJA.

2.3 O EDUCANDO DA EJA

O ingresso prematuro ao mundo do trabalho e a dificuldade de aprender, que muitas vezes levam a evasão e/ou a repetência escolar, são os principais fatores que impedem o aluno da EJA de estudar quando criança. Todavia, para pensar sobre os alunos da EJA não pode-se apenas remeter-se a uma questão de especificidade etária. Ao refletir sobre os alunos desta modalidade de ensino, isto é, os jovens, adultos e idosos, trabalhadores/desempregados/aposentados, deve-se pensar em educandos oriundos de uma especificidade cultural.

Hoje, os alunos da EJA ainda se sentem excluídos da sociedade. Apresentam-se como um ser humano frágil, com a esperança de melhorar a sua

autoimagem e, desta forma, procuram a inserção no processo de ensino porque necessitam da escolarização formal, tanto por questões pessoais quanto pelas exigências do mundo do trabalho. Muitas vezes, não encontram o que desejam porque na escola de EJA, os conteúdos trabalhados são vazios de significados para eles, e longe das suas necessidades, além de serem tratados de maneira infantilizada pelos professores (LAFFIN, 2012).

Algumas características distinguem o adulto da criança, sendo que na EJA, o trabalho é uma delas e encontra-se muito presente para os educandos. Mesmo os jovens que nunca trabalharam buscam a EJA porque atribuem grande importância à escola para conseguirem uma profissão. Os outros educandos que já estão inseridos no mundo do trabalho nele muito aprendem e mantém relações interpessoais de um modo diferenciado da criança e do adolescente e, portanto exigem dos professores uma especificidade metodológica e curricular para aprender.

Neste sentido, os educadores da EJA necessitam compreender três campos importantes que contribuem para o ensino e aprendizagem, como condições que devem ser consideradas: condição de sujeitos excluídos da escola; condição de não criança e condição de membros de determinado grupo cultural (OLIVEIRA, 1999 *apud* LAFFIN, 2012, p. 39).

Desta forma, pensar a prática pedagógica na EJA é refletir com os educandos a sua vida, seus valores, as suas necessidades, seus sonhos e seu trabalho. Essas questões estão articuladas com as suas realidades cultural e social em que vivem. As vivências do jovem, adulto ou idoso devem ser objetos de estudos, pois estão recheados de conhecimentos que precisam ser desvelados, clareados, sistematizados e ressignificados.

Portanto, o professor da EJA, primeiramente precisa conhecer o aluno que procura esta modalidade de ensino, considerando-o sujeito com diferentes e riquíssimas experiências de vida advindas de outros espaços de aprendizagens, onde se destacam aqueles produzidos no trabalho.

Conforme, Furini, Durand e Santos (2011)

Estes jovens e adultos trazem conhecimentos construídos em diversos espaços de socialização, desejos de serem ouvidos, experiências de culturas específicas (vestimentas, adereços, músicas) percursos de

pertencimento a outros grupos juvenis e de adultos (grupos de jovens, grupos religiosos, de futebol, dentre outros). Além disso, estes sujeitos possuem códigos de linguagem e comunicação, todos de expressão, gírias próprias (p. 214).

Tendo em vista a diversidade cultural desses educandos, com situações socialmente diferenciadas é necessário que esta modalidade de ensino demande uma educação que considere o tempo, os espaços e a cultura dos alunos.

Neste sentido, os processos educativos na EJA inicia-se com o acolhimento das identidades dos sujeitos. Segundo Laffin (2012), os educandos de EJA,

[...] requerem que o acolhimento das diferentes identidades indiquem estratégias de aproximação com vistas a implementar um processo formativo que promova apropriações de conhecimentos com significados de condição inicial, de senso comum, para uma condição em processos de reelaboração diante da realidade dos estudantes (p. 37).

Diante destas constatações, organizar currículos e tempos de aprendizagem para a realidade dos alunos da EJA implica que o educador em sua ação formadora tome para si a responsabilidade de constituir-se e constituir o outro, através do diálogo, criando espaços interativos, propondo atividades que lhes propiciem o pensar e a compreensão de si mesmos (HARACEMIV, 2009).

Reconhecer que os jovens, adultos e idosos, trabalhadores ou não, produzem saberes e são capazes de adquirirem novos conhecimentos, implica reconhecer a escola da EJA como modalidade especial de formação ao longo da vida, numa perspectiva de educação para a emancipação humana dos sujeitos.

2.4 DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA

Pensar em educação escolar na EJA é pensar uma educação de direito e voltada para a perspectiva da emancipação humana. Para Saviani, (2007) a noção de emancipação refere-se à uma educação que forma o homem autônomo intelectual e moralmente, com capacidade de compreender as condições histórico-culturais da sociedade em que vive. Trata-se no âmbito escolar de uma educação

voltada para a crítica e reflexão dos contextos sociais, visando propiciar formas aos educandos de se situar na sociedade na sociedade em que vivem.

Freire (1998), defendeu uma perspectiva de educação emancipatória, a qual valoriza o homem no mundo e possibilita-lhe adquirir a consciência da sua importância na construção da realidade em que vive, ou seja, do próprio mundo.

Para Freire (1998),

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão (p.124).

Desta forma, faz-se necessário que o professor ensine aos educandos da EJA, que o mundo real é uma construção humana e social a partir das nossas atitudes, das nossas ideias e da nossa relação com o outro.

Neste sentido, a escola é a instituição social que tem por princípio instrumentalizar os sujeitos que por ela passam, por meio da apropriação do conhecimento científico, levando-os ao desenvolvimento, aprimoramento e autonomia intelectual, numa prática pedagógica dialógica, transformadora e emancipadora (FREIRE, 1998).

A escola de Educação de Jovens e Adultos na sua incumbência de ensinar os conhecimentos para os alunos trabalhadores, não pode fazê-lo apenas através da transmissão técnica dos conteúdos, pois os educandos são sujeitos sociais de aprendizagem e necessitam compreender cientificamente, o conjunto de conhecimentos do mundo real em que vivem, para nele atuarem de forma consciente e com autonomia. Neste sentido,

Os sujeitos da EJA – professores e alunos – mais do que constatar a realidade, precisam compreendê-la, não para se adaptar, mas para contribuir com a promoção de mudanças. Essa compreensão crítica da realidade constitui expressão da dimensão política da educação e do trabalho docente (VENTURA, 1999, p. 81).

Nesta perspectiva, o ensino na escola é um processo que consiste numa atividade humana e política de formação e emancipação, isso exige um professor que estude continuamente, que leia, que reflita sobre a prática, um pesquisador,

um profundo conhecedor do homem e da sua história, da produção do conhecimento e da necessidade de conhecimento e formação humana de cada contexto social, no espaço e no tempo (FREIRE, 2003).

Desta forma, o processo de educação continuada se faz imprescindível para a profissão da docência. Haddad (2007) revela que a educação continuada do professor implica apropriação, ressignificação e criação. Nesse sentido, o pensar é uma tomada de decisão realizada pelo educador, que nas palavras de Freire (1998, p. 38) “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

O fazer pedagógico e a produção do conhecimento são permanentes desafios para educadores e educandos. O educador consciente de sua prática pedagógica apoia-se na constante reflexão crítica de seu fazer pedagógico. A docência não pode ser exercida de outra forma. O profissional da educação, para realizar plenamente o seu trabalho, é desafiado a trabalhar com as transformações dos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais que alteram e determinam o mundo em que vive.

Um dos desafios postos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), indica que o ensino na EJA deve atender a três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora refere-se à dívida social, constituída pela negação do direito à educação de jovens e adultos no país até a Constituição de 1946. A função equalizadora diz respeito à garantia de direitos e distribuição de bens às pessoas, possibilitando-lhes novas inserções na vida social, no trabalho e na participação ampliando-se para além da alfabetização. A função permanente, atribui à EJA o papel de propiciar aos educandos constante processo de aprendizado a atualização dos conhecimentos, ao longo de toda a vida (BRASIL, 2000).

Além disso, as DCN/EJA/PR (2000), apresentam os eixos que devem nortear o trabalho pedagógico na EJA: a Cultura por ser produto de significações da atividade humana, o Trabalho que é compreendido como a forma de produção da vida material, assim a dimensão histórica do trabalho está incutida na formação do educando, e o Tempo Físico, Vivido e Pedagógico, que pode ser concebido em várias dimensões pois é um fator na organização do currículo, do tempo de

construção dos conhecimentos, na organização dos espaços, dos tempos de experiência e conhecimentos adquiridos historicamente (PARANÁ, 2000).

Em função desta complexidade de demandas e de outras com o mesmo grau de importância, a EJA requer docentes que possuam formação continuada voltadas para as suas especificidades, por envolver

[...] sujeitos de conhecimento e aprendizagem provenientes de grupos socioeconômicos e culturais peculiares, em momentos determinados de seus ciclos de vida, envolvendo teorias pedagógicas, formas de organização do ensino, métodos, currículos e materiais específicos, a educação de jovens e adultos requer educadores com formação apropriada (DI PIERRO, 2014, p. 244).

Neste sentido, Nóvoa (1995) afirma que “a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores (p.30).

Tardif (2014) destaca que um dos eixos das atuais tendências de formação continuada de professores valoriza o saber docente, entendendo-o num “sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber-fazer e de saber-ser”(p. 60).

Estas constatações implicam ver na urgência de formar docentes com o hábito de estudo e da pesquisa vinculados às suas experiências cotidianas coletivas e individuais, com o intuito de pensar a prática pedagógica, a carreira, a profissão, suas condições de trabalho, como processos que integram a sua identidade profissional. Essas questões necessitam ser amplamente discutidas pelos próprios docentes da EJA, e como propôs Freire (1998), é preciso intervir para melhorar.

Nesta perspectiva, o pedagogo tem o papel de intervir tornando-se mediador no processo de formação continuada dos professores. O pedagogo é o profissional que se coloca lado a lado com o professor e, ao refletirem juntos a prática pedagógica associada à teoria, concebem um ensino em construção revelando estratégias e condições de aprendizagens mais efetivas de acordo com as necessidades dos educandos.

2.5 PEDAGOGO: MEDIADOR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A educação é um processo humano de socialização do conhecimento produzido pelo conjunto dos homens, no qual, se constroem, se solidificam e se transformam conhecimentos e valores sociais. Disseminar essa cultura através dos conteúdos escolares, significa garantir a sua apropriação às demais gerações, por meio das aprendizagens dos sujeitos na escola (SAVIANI, 2007).

Tendo por base o direito à educação como um requisito fundamental ao exercício da cidadania, o papel do pedagogo na escola legitima-se por um conjunto de ações organicamente articuladas voltadas à promoção da aprendizagem contribuindo com o desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos, bem como, com a sua inserção na sociedade.

De acordo com Pimenta, (2006)

Os pedagogos são profissionais necessários na escola: seja nas tarefas de administração (entendida como organização racional do processo de ensino e garantia de perpetuação desse processo no sistema de ensino, de forma a consolidar um projeto pedagógico – político de emancipação das camadas populares), seja nas tarefas que ajudem o (s) professor (es) no ato de ensinar, pelo conhecimento não apenas dos processos específicos de aprendizagem, mas também da articulação entre os diversos conteúdos e na busca de um projeto – político coerente (p. 34).

Para compreender o papel do pedagogo, é preciso compreender a função social da escola, que segundo Freire (1998) é o espaço que se encontra a relação de dialogicidade, de problematização em torno do conhecimento, tornando-o significativo oportunizando voz às culturas e histórias silenciadas pelo currículo oficial. Portanto,

[...] a escola tem importante papel na socialização do conhecimento, processo este que deve ser desenvolvido em conjunto por educandos e educadores em sua tentativa de responder aos desafios de sua realidade e de lutar por uma sociedade igualitária (PARANÁ, 2006, p. 37).

Neste sentido, é imprescindível o conhecimento e a clareza do papel e objetivo da escola, assim é essencial que toda a ação pretendida esteja pautada no plano maior da escola que é seu Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo esse

[...] um documento que possibilita a organização do trabalho pedagógico na escola. A construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) é fundamental no planejamento das instituições de ensino. É o Projeto Político Pedagógico (PPP) que concretizará o que a escola idealiza, quais suas metas e objetivos e definições das ações para atingi-las (VEIGA, 1995, p. 5).

O pedagogo é o profissional que articula o Projeto Político Pedagógico da instituição, organiza a reflexão sobre as necessidades reais da escola, a participação dos segmentos de pais, alunos, professores, funcionários e comunidade a fim de viabilizar meios para que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm o direito e são capazes de aprender (VEIGA, 1995, p. 5). Portanto, o pedagogo:

[...] é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. (LIBÂNEO, 2006, p. 116).

Para Pimenta (1999) a formação acadêmica do pedagogo tem suas bases nas teorias de ensino que fundamentaram historicamente a prática pedagógica, sendo a Pedagogia uma ciência que “se constrói como discurso sobre a educação. Mas a partir da prática dos educadores tomada como referência para a construção dos saberes no confronto com os saberes teóricos” (p. 47).

Entende-se, neste sentido, que o pedagogo é apontado como o profissional que reúne as condições necessárias para refletir junto aos professores os enfoques adotados na prática docente, confrontando-os com os postulados teóricos e o contexto sócio cultural dos educandos.

Neste sentido, para Hagemeyer (2006) é através da

[...] interação entre a consciência e as circunstâncias, entre pensamento/conhecimento e realidade sócio-cultural, que se configura a possibilidade de atuação do profissional pedagogo/ professor. O caráter mediador de articulação entre os dois pólos, o teórico e o prático, é realizado pelo caráter mediador do trabalho pedagógico (p. 37).

Os dois últimos Editais, sendo um da Secretaria de Estado da Administração e da Previdência, Edital nº 017/2013, e o outro da Secretaria de Estado da Educação, Edital nº 10/2007, dos concursos públicos de seleção de pedagogos para a rede Estadual de Educação do Estado do Paraná, estabeleceram como funções desses profissionais algumas atribuições, como: “participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola e promover ações para a sua efetivação” (PARANÁ, 2007) e “coordenar no âmbito da escola atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional” (PARANÁ, 2013).

Neste sentido, o pedagogo utiliza os tempos e espaços da escola para estudar, refletir, debater, pesquisar, concebendo o ensino como uma atividade continuamente reflexiva de ordem teórica e prática, porque a atuação do

[...] pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula (LIBÂNEO, 2006, p. 127).

Ensinar é uma prática pedagógica grandiosa e difícil. Segundo Libâneo (1982), ensinar é uma prática social de modificações profundas nos sujeitos envolvidos a partir de aprendizagens de saberes existentes na cultura, conduzidas de tal forma a preencher necessidades e exigências da transformação da sociedade. (p. 48)

Todavia, ainda hoje, observa-se nas salas de EJA, o professor ensinando os adultos de forma infantilizada, ou ainda, com características de concepções de ensino que se preocupam com a armazenagem de conhecimentos, existe o predomínio da metodologia expositiva e a avaliação concebida como memorização de conteúdos ou através de provas com consultas.

Diante dessa situação, ensinar na EJA é um desafio e requer do professor formação inicial e continuada.

Conforme Contreras (2012):

Trabalhar as informações, na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa primordial da escola. Realizar o trabalho de

análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores é trabalho para professor e não para um monitor. Ou seja, para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. O que supõe sua sólida formação inicial e continuada (p. 20).

Quando o professor e o pedagogo refletem e repensam juntos a prática pedagógica, há possibilidade de fortalecer uma identidade pedagógica própria para esta modalidade de ensino, e modificar modelos curriculares tradicionais e rígidos passando a pensar em metodologias que atendam as especificidades dos sujeitos do EJA. Paulo Freire (1998) afirma que na formação continuada dos professores o momento essencial é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a prática do amanhã (p. 43).

2.6 CONHECENDO OS CENTROS ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS – CEEBJAs DE CURITIBA

Para o desenvolvimento deste trabalho, fez-se necessário o reconhecimento do campo empírico no qual aplicou-se a pesquisa com os pedagogos. Para tanto, realizou-se a observação *in lócus* dos sete CEEBJAs da cidade de Curitiba, com o intuito de conhecer a história e o contexto social no qual essas instituições estão inseridas, bem como, os aspectos quanto à infraestrutura e a organização administrativa e pedagógica destes estabelecimento de ensino.

Apresenta-se a seguir, por ordem cronológica de criação, o perfil dos referidos locais com informações iniciais sobre a origem dos CEEBJAs; horários de funcionamento; o número de turmas e de matrículas por período; a quantidade de profissionais e de ambientes educativos; os programas e os recursos financeiros destas escolas; a proposta curricular; os projetos pedagógicos desenvolvidos pelos CEEBJAs; a relação pedagógica e o sistema de avaliação da aprendizagem.

Realizou-se esse levantamento de dados, com base nas informações contidas no Projeto Político Pedagógico dos CEEBJAs atualizados a partir do ano de 2012 e por meio de pesquisas realizadas no site da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED) em 2014.

2.6.1 Históricos dos CEEBJAs

CEEBJA POTY LAZZAROTTO

Recebeu esse nome em homenagem à Napoleon Potyguara Lazzarotto, desenhista e gravurista conhecido artisticamente como Poty, nascido em Curitiba em 29 de março de 1924 e falecido em 1998. Tornou-se famoso pelos seus desenhos e gravuras espalhados pelo Brasil e pelo exterior.

Primeiro Centro de Estudos Supletivo de Curitiba (CES) que em 1980 atendia alunos do primeiro grau de Ensino, na modalidade semi - presencial. Em 1982, pelo parecer 206/82, esse centro de Estudos Supletivos implantou o segundo grau de Ensino. Somente, em 1988, o Conselho Estadual de Educação, do Paraná (CEE-PR), possibilitou a oferta de estudos correspondentes às quatro primeiras séries do 1º Grau, através dos Exames de Equivalência em regime de matrícula ou inscrição por disciplina e, em outubro de 1991, foram autorizados os estudos correspondentes ao 2º Grau (PPP, 2013).

A partir de 1993, foram implantados os termos de Cooperação Técnica para os jovens e adultos trabalhadores com dificuldades de chegar ao CES. Também nesta época, foram implantados os Programas de Postos Avançados (PACs), os quais hoje são denominados de APEDs – Ações Pedagógicas Educacionais Descentralizadas - que se constituem em turmas de EJA nos espaços ociosos das escolas Municipais de Curitiba, no período noturno (PPP, 2013).

O atendimento ao aluno até 1996, caracterizou-se de forma semipresencial (sem frequência obrigatória) sendo exigido que apenas a avaliação fosse realizada na unidade escolar. Em 1997, com o aumento de alunos que desejavam concluir seus estudos, o CES passou a exigir dos alunos frequência obrigatória, conforme Instrução Normativa da SEED-PR, combinando o atendimento aos alunos de forma coletiva e individual, utilizando a proposta de blocos de estudos por disciplina, sendo 30% do total de conteúdos cumprido coletivamente na escola e 70%, individualmente, a distância. Em 2006, a Deliberação 004/05 estabeleceu normas para a EJA no Ensino Fundamental e Médio e alterou o ensino para 100% presencial (PPP, 2013).

Em 2005, o estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado do Emprego, Trabalho e Promoção Social, por meio do Instituto de Ação Social do Paraná (IASP) e a Secretaria de Estado da Educação, constituiu o Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas (PROEDUSE) com objetivo de ofertar o direito à escolarização básica, no nível Fundamental e/ou Médio aos adolescentes e jovens infratores ou em situação de risco social e pessoal, atendida nas Unidades Sócio - Educativas (PPP, 2013).

A partir de 2007 o Programa passou a envolver, além da Secretaria de Estado da Educação, a Secretaria Estadual da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU) e a Secretaria do Estado da Família e do Desenvolvimento Social (SEDS).

CEEBJA PROFESSORA MARIA DEON DE LIRA

O CEEBJA Professora Maria Deon de Lira, fundado em 10 de março de 1983, recebeu este nome em homenagem à Professora Maria Deon de Lira, que prestou significativo trabalho e dedicação à Educação de Jovens e Adultos. Ela acreditava que a arte de ensinar levava à liberdade. Por isso a gaivota foi escolhida como sendo o símbolo dessa escola (PPP, 2012).

O funcionamento inicial desta Instituição de Ensino estava vinculado ao Centro de Estudos Supletivos de Curitiba e Supervisionado pelo Departamento de Ensino Supletivo (DESU) da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e funcionava na Escola Estadual Polivalente, no bairro do Boqueirão.

No decorrer dos anos, este Centro mudou sua denominação por muitas vezes. De acordo com as informações contidas no Projeto Político Pedagógico (2012) em 1991 chamava-se NAES (Núcleo Avançado de Estudos Supletivos). Nesse mesmo ano passou a ser CES (Centro de Estudos Supletivos). Em 1998, CEAD (Centro de Educação à Distância). Em 1999, recebeu o nome de CEEBJA (Centro de Educação Básica de Jovens e Adultos) Professora Maria Deon de Lira.

CEEBJA CAMPO COMPRIDO

De acordo com a resolução n.º 3067/93, de 03/06/93, que levou em consideração o teor da Deliberação n.º 030/80, do Conselho Estadual de Educação (CEE) e o Parecer Técnico n.º 04/93, do Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (DESU-SEED) foi criado, em 1993, o Núcleo Avançado de Estudos Supletivos de Campo Comprido. Recebeu esse nome por estar localizado no bairro chamado Campo Comprido (PPP, 2013).

Esse colégio iniciou a oferta do Ensino do 1º Grau com o objetivo não só de auxiliar na eliminação do analfabetismo, mas, sobretudo na formação plena do cidadão, capaz de se tornar ele mesmo agente de mudança social (PPP, 2013).

No ano de 1996, a comunidade questionou a possibilidade da oferta do ensino do 2º Grau e, a partir de 1997, a SEED permitiu a implantação desse nível de Ensino. A escola passou a atender os alunos e o material pedagógico foi elaborado pelos professores da escola. Passou-se então a denominar-se, Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Campo Comprido, com oferta dos Ensino Fundamental – Fase II e do Ensino Médio (PPP, 2013).

CEEBJA PAULO FREIRE

Seu nome é uma homenagem ao educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, nascido no Recife em 19 de setembro de 1921 e falecido em 1997. Considerado o patrono da educação brasileira, Freire foi um dos pensadores mais importante da história da pedagogia nacional e mundial tendo influenciado o movimento da pedagogia na perspectiva crítica e emancipadora do ensino.

Esse CEEBJA surgiu de uma escola que existia na Secretaria da Educação (SEED), criada pela Resolução nº 2.548/95, de 23/06/95, com a denominação de Núcleo Avançado de Estudos Supletivos (NAES). Em decorrência desta mesma resolução foi concedida a autorização para o funcionamento do Curso de 1º Grau Supletivo – Função Suplência de Educação Geral, para atender a escolarização dos

funcionários que não haviam concluído os seus estudos de 1ª a 4ª série (PPP, 2012).

A partir de agosto de 1997, o Núcleo Avançado de Estudos Supletivos do Município de Curitiba iniciou o atendimento descentralizado. A partir de 1998, em novo endereço, Rua Dr. Pedrosa e tendo em vista, a exigência de escolarização e de melhor qualificação de mão de obra dos trabalhadores, passou a atender a população jovem e adulta no seu local de trabalho, através do Termo de Cooperação Técnica, em parcerias com várias empresas públicas e privadas, instituições, prefeituras e órgãos governamentais, possibilitando a escolarização de milhares de pessoas, no processo de alfabetização e na conclusão do Ensino Fundamental Fase I e II e Ensino Médio (PPP, 2012).

Incluem-se nesta população atendida, os alunos com necessidades especiais, alunos de projetos sociais como os menores infratores e os de liberdade condicional que procuram este estabelecimento de ensino, tendo em vista as características deste espaço escolar, acolhedor, uma escola por natureza inclusiva.

Em cumprimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96) a Secretaria da Educação através da Resolução 3.120/98, determinou que os Centros de Estudos Supletivos (CES) passassem a ser denominados de Centro de Educação Aberta, Continuada, à Distância (CEAD). Com a nova designação, o CEAD PAULO FREIRE, passou a ofertar na sua escolarização de jovens e adultos, uma educação aberta (o aluno organizava o seu currículo e determinava o ritmo de aprendizagem, segundo seus interesses e necessidades), continuada (aprofundamento e atualização dos conhecimentos anteriormente adquiridos) e à distância (uma forma sistematicamente organizada de auto – estudo, no qual o aluno se instrui a partir de um material de estudo sob o acompanhamento e supervisão de professores) (PPP, 2012).

O Conselho Estadual de Educação – CEE nos termos da Deliberação nº 008/00 e Parecer nº 387/01 de 19/10/01, autorizou o funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Semipresencial, a partir do 1º semestre de 2002 e, conseqüentemente, a cessação do Ensino Supletivo, dos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e

Adultos – CEEBJAs, que substituíram os antigos CES – Centros de Estudos Supletivos.

A partir de 2002, esse CEEBJA iniciou as atividades pedagógicas nas APEDs, no local/região de concentração de uma grande população de jovens e adultos interessados na escolarização, mas com dificuldade de se locomover até ao CEEBJA Sede, por diversos motivos, desde a falta de recursos para transporte, fator tempo, trabalho e principalmente, o interesse de estudar próximo à sua casa.

Conforme o PPP (2012), a necessidade crescente de oportunizar uma formação profissional aos educandos jovens e adultos, além da escolarização básica, para a sua inserção no mundo do trabalho, levou a comunidade escolar a reivindicar junto ao Departamento de Trabalho e Educação (DET) da Secretaria de Estado da Educação, a implantação de curso profissionalizante neste CEEBJA. A partir de julho de 2009, iniciou-se no CEEBJA Paulo Freire, o Ensino Profissionalizante de nível Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, com o Curso Técnico em Segurança do Trabalho.

CEEBJA SESI - CIC

O Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos - CEEBJA SESI CIC, surgiu a partir da parceria entre a SEED e o Serviço Social da Indústria (SESI), por meio do “Termo de Acordo”. O objetivo era levar o aluno jovem e adulto, trabalhador da Cidade Industrial de Curitiba, à oportunidade de escolarização e de educação básica, facilitando o acesso a uma escola geograficamente mais próxima de seu universo de trabalho, bem como, a apropriação de conteúdos voltados à construção de seus conhecimentos (PPP, 2013).

Assim, em 1997 foi autorizado o funcionamento do Centro de Estudos Supletivos do SESI CIC, com atendimento ao aluno para cursar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, nos períodos vespertino e noturno, com nove salas de aula e dezenove professores.

No ano de 1998, o crescimento quantitativo e qualitativo da Escola foi se estabelecendo, tendo sido assumidos novos programas como os Exames Supletivos

(certificação da disciplina através de uma única prova com aproveitamento de 60%) e os Postos Avançados do CEEBJA (PACs). Devido ao crescimento de matrículas/ano (1.299 no ano letivo de 1997, para 3049 no ano letivo de 2000), o SESI cedeu o espaço para o acolhimento dos alunos (PPP. 2013).

Em dezembro, de 2008 cessou a parceria SESI-SEED e a partir de 2009, com nova nomenclatura, porém no mesmo bairro, o CEEBJA CIC passou a ocupar o endereço atual, espaço locado pela mantenedora e oferta à comunidade os Ensinos Fundamental – fase II e o Ensino Médio.

CEEBJA PROFESSORA LAÍS MIQUELOTTO

No ano de 2003, o Núcleo Regional de Educação, através do Departamento da Educação de Jovens e Adultos (DEJA) realizou visitas em todos os Postos Avançados dos CEEBJAs (PAC), no município de Curitiba, com o objetivo de melhor conhecer e acompanhar o funcionamento destes locais que ofertavam a EJA semipresencial nos diferentes bairros, utilizando as salas de aula em parceria com a prefeitura Municipal de Curitiba.

Somente a partir do segundo semestre de 2005 que o PAC São Miguel passou a funcionar como CEEBJA PROFESSORA LAIS MIQUELOTTO. Recebeu este nome em homenagem à Professora Laís Miqueloto, falecida, que prestou por muito anos significativo trabalho e dedicação à Educação de Jovens e Adultos (PPP, 2012).

Em julho de 2009, iniciou-se neste CEEBJA, o Ensino Profissionalizante de nível Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, com o Curso Técnico em Segurança do Trabalho. Este CEEBJA funciona somente no período da noite e oferta a comunidade o Ensino Fundamental – Fase II e o Ensino Médio.

CEEBJA Dr. LUIS LOSSO FILHO

A SEED, em 2009, por meio do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) implantou a modalidade de Educação de Jovens e Adultos vinculado à Escola Municipal Professor Anísio Teixeira, localizada no bairro do Atuba. Houve um acordo entre a SEED e o Departamento Municipal de Educação de Curitiba, no sentido de utilizar o espaço desta escola que encontrava-se ocioso no período noturno. Esse CEEBJA possui um diretor, uma secretaria e duas pedagogas que atendem nove turmas, 292 alunos e 16 professores (PPP, 2012).

2.6.2 Contextualização dos CEEBJAs

CEEBJA POTY LAZZAROTTO

A sede deste CEEBJA localiza-se na região central da cidade de Curitiba, onde há muitas lojas comerciais, escritórios, empresas, shoppings, praças, igrejas, terminais com variadas linhas de ônibus que realizam o transporte da maioria da população que reside nos bairros, bem como, das pessoas que moram na região Metropolitana de Curitiba.

A faixa etária dos alunos matriculados, nesta Instituição de Ensino, encontra-se entre 15 a 80 anos. Os alunos trabalham durante o dia próximo à escola e, no período noturno, buscam os estudos que lhes faltam aproveitando, desta forma, a passagem de ônibus paga pela empresa em que trabalham. Observa-se, de acordo com as informações do Projeto Político Pedagógico (2013) que as mulheres são a maioria dos alunos matriculados nos três turnos.

As atividades profissionais dos alunos deste CEEBJA são muito variadas, com incidência para os atendentes de lojas (balconistas ou vendedores e caixas), diaristas, trabalhadores autônomos, auxiliar de produção, manicures e cabeleireiras. São assalariados que buscam terminar o Ensino Fundamental ou Médio visando melhores oportunidades no mercado de trabalho, como também, o seu crescimento pessoal (PPP, 2013).

CEEBJA PROFESSORA MARIA DEON DE LIRA

Essa instituição atende aos estudantes de faixa etária compreendida entre 15 a 66 anos de idade e de diferentes classes sociais e econômicas. Ainda, deste público, por se tratar também de uma instituição de ensino de inclusão social, observou-se, conforme explícito no PPP (2012) que há um grande número de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

A grande maioria dos alunos que procuram à instituição, principalmente do período noturno, já estão inseridos no mercado de trabalho. São trabalhadores assalariados, que buscam uma elevação no seu nível cultural com a aquisição de conhecimentos básicos, que possibilitem uma evolução na sua prática profissional.

Esse colégio está localizado num dos maiores bairros de Curitiba, o bairro do Boqueirão e recebe alunos trabalhadores do setor comercial e profissionais autônomos, como, cabeleireiro, manicure, diarista, mecânico, taxista, vendedor e outros. A localização deste CEEBJA é de fácil acesso para os alunos, pois há um terminal de ônibus bem próximo à escola que atende várias linhas de ônibus, inclusive da Região Metropolitana de Curitiba (PPP, 2012).

CEEBJA CAMPO COMPRIDO

Está localizado no bairro do Campo Comprido que se destaca por ser uma das regiões mais antigas da cidade de Curitiba. Colonizado pelas famílias de origem italiana, ucraniana e polonesa apresenta um grande número de residências. Neste bairro há diversificados serviços na área comercial como lojas, restaurantes panificadoras, pizzarias, postos de gasolina, farmácias e supermercados. Situa-se a dez quilômetros e meio do centro da cidade, mantém divisas com os bairros de Santa Felicidade, Orleans, Vila Isabel, Bigorrião, Campina do Siqueira, Batel e Seminário. Possui uma Unidade de Saúde da Prefeitura com atendimento 24 horas, um terminal de ônibus interligado às variadas linhas de atendimento ao público que transita pelas diversas localidades de Curitiba, como também, pelas cidades vizinhas de Campo Largo e Araucária (PPP, 2013).

Conforme dados pesquisados no site da SEED/PR, estão matriculados neste estabelecimento, alunos distribuídos entre o Ensino Fundamental Fase II e Ensino Médio, sendo a faixa etária dos estudantes compreendida entre 15 a 70 anos. Esses alunos são oriundos do próprio bairro, localidades vizinhas da região metropolitana de Curitiba, são adultos trabalhadores, que procuram a escolarização formal tanto por questões pessoais quanto pelas exigências do mundo do trabalho. Contudo, os adolescentes são presença marcante na escola, nos períodos da manhã e da tarde, sendo que a grande maioria, vem de um processo educacional fragmentado marcado pela evasão e reprovação no Ensino Fundamental e Médio de outras escolas. Outro segmento atendido é o de pessoas idosas que buscam a escola para desenvolver e ampliar seus conhecimentos, bem como, pelo interesse em outras oportunidades de convivência social e realização pessoal (PPP, 2013).

CEEBJA PAULO FREIRE

Situada na região central de Curitiba, os alunos deste CEEBJA, em sua grande maioria, moram em Curitiba, porém necessitam pegar o ônibus para ir à escola, porque residem nos bairros e nas regiões próximas à cidade (PPP, 2012).

Em relação aos dados sócio- econômicos, as diferenças encontram-se na relação emprego versus desemprego, refletindo na renda familiar e no acesso aos bens culturais e tecnológicos. Mais da metade dos alunos deste CEEBJA são assalariados, com carteira assinada. Em relação à renda familiar dos alunos, os mesmos possuem uma média entre três a cinco salários mínimos, conforme dados do PPP (2012) da escola.

As exigências crescentes por qualificações de um mercado de trabalho excludente e seletivo e o desejo de continuidade nos estudos para realizarem cursos profissionalizantes são motivações para o retorno dos alunos à escola. Tem sido comum pelos depoimentos dos alunos o abandono dos estudos por problemas pessoais, familiares, de saúde, como também em relação ao local e horário de trabalho. (PPP, 2012).

CEEBJA CIC

Localizado na Região Industrial da cidade de Curitiba, constituída de comércio, residências e muitas indústrias, essa escola atende alunos trabalhadores oriundos tanto da região próxima quanto de bairros e municípios vizinhos. Oferta escolarização para jovens, adultos e idosos que buscam dar continuidade aos seus estudos no Ensino Fundamental ou Médio, assegurando-lhes oportunidades apropriadas, considerando suas características, interesses, condições de vida e de trabalho, mediante ações didático-pedagógicas inseridas nas organizações coletivas e/ou individuais de ensino (PPP, 2013).

CEEBJA PROFESSORA LAÍS MIQUELOTTO

Está localizado no bairro da Fazendinha, região da cidade que apresenta além de muitas residências, casas comerciais e serviços do setor terciário como, mecânica de automóvel e salão de beleza. Este colégio atende os alunos somente no período da noite, ocupa um espaço cedido pela Escola Municipal São Miguel – Atende alunos trabalhadores e jovens que não puderam frequentar o Ensino Regular e abandonaram seus estudos por motivos de reprovações sucessivas, estudo fragmentado e, principalmente, incompatibilidade de tempo para estudar e trabalhar que não coincidem com o horário ofertado pela escola. Para esses alunos a busca pela formação escolar se dá pela necessidade de escolarização para a ascensão no mercado de trabalho ou pelo reconhecimento social (PPP, 2012).

Este Estabelecimento Escolar oferta Exames Supletivos, atendendo ao disposto na Lei n.º 9394/96, por meio de Edital próprio emitido pelo Departamento de Educação Básica, através da Coordenação da Educação de Jovens e Adultos que certifica a disciplina mediante a média 6,0 podendo o aluno concluir o curso do Ensino Fundamental – Fase II e o Ensino Médio.

CEEBJA DRº LUIZ LOSSO FILHO

Este Colégio funciona no período noturno e conta com o espaço da rede municipal de Ensino de Curitiba. Os educandos são jovens que não conseguiram terminar os estudos em tempo hábil no Ensino Regular, e adultos inseridos no mercado de trabalho da região. A maioria pertence às famílias composta de três a quatro pessoas, exerce profissões como, vendedor, mecânico, cabeleireiro, cuidador de idosos, domésticas, motorista e outros, recebem salários nos valores aproximados entre dois a quatro salários mínimos (PPP, 2012)

Os aluno que frequentam o CEEBJA, em sua maioria, é o sujeito que apresenta diferentes experiências de vida, mas que em determinado momento afastou-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais. Dentre esses fatores, destaca-se o ingresso prematuro no mercado de trabalho, a evasão e a repetência como fatores de afastamento do ensino formal, então ele busca na Educação de Jovens e Adultos a conclusão de seus estudos.

2.6.3 Estrutura e Organização Escolar dos CEEBJAs

CEEBJA POTY LAZZAROTTO

Nos CEEBJAs, quanto ao sistema de matrícula, os alunos podem realizá-la no Ensino Fundamental - Fase II ou no Ensino Médio, na organização coletiva ou na organização individual. Este CEEBJA possui dois mil cento e quinze alunos distribuídos em sessenta e oito turmas e atende nos períodos da manhã, tarde e noite, conforme site da SEED/PR. O colégio possui quatro APEDs que são turmas de EJA que ocupam os espaços ociosos do período noturno das escolas da Prefeitura Municipal de Curitiba (PPP, 2013).

Segue abaixo o Quadro I explicativo de como a escola está organizada nas turmas do coletivo.

QUADRO I – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CEEBJA POTY LAZZAROTTO

NÍVEIS DE ENSINO	TURMAS	MATRÍCULAS	PROFESSORES
FUNDAMENTAL FASE II	M ⁸ - 09	M - 292	M - 24
	T ⁹ - 07	T - 240	T - 14
	N ¹⁰ - 10	N - 321	N - 18
ENSINO MÉDIO	M - 12	M - 408	M - 21
	T - 09	T - 292	T - 12
	N -16	N - 552	N - 33
	Total: 64	Total: 2.115	Total:122

Fonte: www.diadiaeducacao.pr.gov.br (2014).

CEEBJA PROFESSORA MARIA DEON DE LIRA

Nos CEEBJAs o regime da oferta da Educação Básica é de forma presencial, com a organização por disciplina - Coletiva e Individual - 1.600 horas (1.932 horas-aula) para o Ensino Fundamental – Fase II, distribuídas entre as disciplinas conforme consta na Matriz Curricular. E um total de 1.200 horas (1.440 horas-aula) para o Ensino Médio, distribuídas entre as disciplinas conforme consta na Matriz Curricular (PPP, 2012).

Este estabelecimento de ensino oferta os Exames Supletivos realizados para a conclusão do Ensino Fundamental aos maiores de quinze anos e para a conclusão do Ensino Médio, aos maiores de dezoito anos. Desenvolve Ações Pedagógicas Descentralizadas – APED, nas quais as aulas acontecem de segunda a quinta-feira, com oferta de 04 (quatro) horas-aulas diárias no período noturno.

Esse colégio possui sala de Recursos Multifuncional Tipo I, para o atendimento aos alunos com Área da Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Funcionais Específicos, para os três turnos em decorrência do grande número de casos de alunos com necessidades educacionais especiais.

As aulas neste CEEBJA são ofertadas à comunidade nos períodos da manhã, da tarde e da noite, com cronograma de 05 (cinco) horas-aulas diária por turno. O número de turmas encontra-se no Quadro II abaixo:

⁸ Manhã

⁹ Tarde

¹⁰ Noite

QUADRO II – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CEEBJA PROFª MARIA DEON DE LIRA

NÍVEIS DE ENSINO	TURMAS	MATRÍCULAS	PROFESSORES
FUNDAMENTAL FASE II	M - 09	M - 298	M - 18
	T - 07	T - 237	T - 18
	N- 20	N- 672	N - 30
ENSINO MÉDIO	M-11	M- 363	M - 12
	T- 09	T- 312	T - 18
	N- 27	N- 913	N - 32
	Total: 83	Total: 2795	Total: 90

Fonte: www.diadiaeducacao.pr.gov.br. (2014).

CEEBJA CAMPO COMPRIDO

Nesse colégio antes da realização da matrícula, é obrigatório que as pessoas interessadas participem da palestra explicativa sobre a organização e o funcionamento da escola, realizada três vezes por semana, pela pedagoga.

As matrículas são realizadas no decorrer do ano letivo e os dados do aluno encontram-se informatizados no Sistema de Educação para Jovens e Adultos (SEJA). Enquanto ele for estudante da rede estadual de educação do Paraná, nos CEEBJAs, é possível acessar o seu Código Geral de Matrícula (CGM), de acordo com o seu número do Registro Geral (RG), que possibilita - lhe o uso contínuo e a consulta sobre sua vida escolar. Neste documento encontra-se as cargas horárias e notas das disciplinas em andamento, das disciplinas concluídas, bem como demais informações em relação aos cursos e exames efetuados, aprovados ou não nesta modalidade.

Segue abaixo, o Quadro III, com os dados referentes ao número de turmas, de matrículas e de docentes neste CEEBJA.

QUADRO III – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CEEBJA CAMPO COMPRIDO

NÍVEIS DE ENSINO	TURMAS	MATRÍCULAS	PROFESSORES
FUNDAMENTAL FASE II	M - 5	M - 115	M - 9
	T - 3	T - 70	T - 06
	N - 9	N - 352	N - 25
MÉDIO	M - 4	M - 174	M - 14
	T - 2	T - 87	T - 11
	N - 11	N - 295	N - 15
	Total: 34	Total: 1093	Total: 80

Fonte dos dados: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br (2014).

CEEBJA PAULO FREIRE

A escola oferta os cursos de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação Profissional, nos três turnos, nas formas de estudo coletivos e individuais. Atende uma população de, aproximadamente, 1.443 alunos distribuídos em quarenta e seis turmas na própria escola e em três APEDs (PPP, 2012).

Conforme informações do Projeto Político Pedagógico da Escola (2012) é interessante ressaltar que apenas 8% dos alunos correspondem à população de adolescentes na faixa dos 14 a 18 anos. Isto significa que 92% são adultos, sendo que o maior número corresponde à faixa etária de 31 a 40 anos. É grande o número de mulheres, tanto no CEEBJA quanto nas APEDs, correspondendo a 65% a mais, em relação aos homens. Essa escola contempla, também, o atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais, inserindo estes no conjunto de educandos da organização coletiva ou individual, priorizando ações que oportunizam o acesso, a permanência e o êxito dos mesmos no espaço escolar.

A organização escolar dessa escola se apresenta conforme o Quadro IV abaixo:

QUADRO IV – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CEEBJA PAULO FREIRE

NÍVEIS DE ENSINO	TURMAS	MATRÍCULAS	PROFESSORES
FUNDAMENTAL FASE II	M - 5	M - 150	M - 09
	T - 3	T - 100	T - 08
	N - 9	N - 305	N - 20
MÉDIO	M - 6	M - 192	M - 12
	T - 3	T - 101	T - 12
	N - 14	N - 466	N - 26
TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	N - 4	N - 63	N - 09
CELEM	N - 2	N - 66	N - 01
	Total: 46	Total:1443	Total: 97

Fonte dos dados: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br (2014).

CEEBJA CIC

Nessa escola as turmas ofertadas pelas três APEDs (Ações Pedagógicas Descentralizadas) funcionam somente na organização coletiva, no período noturno, em espaços cedidos nas escolas municipais. Há duas APEDs que ofertam aula nos locais de trabalho dos alunos, sendo uma delas nas dependências do Hospital Evangélico e, outra na Rua da Cidadania do bairro da Fazendinha.

A oferta de Educação de Jovens e Adultos desse CEEBJA compreende também o Exame On-line, que certifica a disciplina mediante a realização de uma prova com dez questões objetivas, na qual uma alternativa é a correta. O aluno pode realizar a matrícula em todas as disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental e Médio e necessita tirar nota igual ou acima de 6,0 (seis) para aprovação.

Os alunos com necessidades educacionais especiais, são atendidos nesse estabelecimento, priorizando ações educacionais diferenciadas possibilitando o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos.

Esse estabelecimento escolar oferta Educação de Jovens e Adultos de forma presencial e se organiza conforme explicitado no Quadro V a seguir:

QUADRO V – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CEEBJA CIC

NÍVEIS DE ENSINO	TURMAS	MATRICULAS	PROFESSORES
FUNDAMENTAL FASE II	M - 08	M - 264	M - 18
	T - 05	T - 166	T - 14
	N - 20	N - 694	N - 45
ENSINO MÉDIO	M - 11	M - 372	M - 15
	T - 08	T - 250	T - 15
	N - 34	N - 1160	N - 50
	Total: 86	Total: 2906	Total: 157

Fonte dos dados: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br (2014).

CEEBJA PROFESSORA LAÍS MIQUELOTTO

Esse colégio atende os alunos somente no período da noite, ocupa um espaço cedido pela Escola Municipal São Miguel. O educando do Ensino Fundamental – Fase II e do Ensino Médio, pode matricular-se em até quatro disciplinas simultaneamente. Tanto no Ensino Fundamental - Fase II, como no Médio, o aluno pode aproveitar as disciplinas concluídas por meio de cursos organizados por disciplina, por exames supletivos, série(s) e de período(s), etapa(s), semestre(s) equivalente(s) à conclusão de série(s) do ensino regular, mediante apresentação do histórico escolar.

Para os educandos que não participaram do processo de escolarização formal/escolar; bem como, o educando desistente do processo de escolarização formal/escolar, em anos letivos anteriores e sem documentação comprobatória necessária para efetivar a matrícula, poderão ter seus conhecimentos aferidos por processo de classificação, o qual consiste numa prova escrita para posicionar o aluno numa determinada etapa do curso ao qual ele pretende estudar (PPP, 2012).

Após a matrícula, será considerado desistente na disciplina, o educando que se ausentar por mais de 02 (dois) meses consecutivos, devendo a escola, no seu retorno, reativar sua matrícula para dar continuidade aos seus estudos, aproveitando a carga horária cursada e os registros de notas obtidos, desde que o prazo de desistência não ultrapasse 02 (dois) anos, a partir da data da matrícula inicial. Essa escola apresenta-se organizada, conforme o Quadro VI a seguir.

QUADRO VI – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CEEBJA PROFª LAÍS MIQUELOTTO

NÍVEIS DE ENSINO	TURMAS	MATRÍCULAS	PROFESSORES
FUNDAMENTAL II	N - 07	N - 305	N - 17
ENSINO MÉDIO	N - 09	N - 419	N - 21
	Total: 16	Total: 724	Total: 38

Fonte dos dados: www.diadiaeducacao.pr.gov.br (2014).

CEEBJA DRº LUIZ LOSSO FILHO

Este estabelecimento de ensino desenvolve suas atividades pedagógicas com aulas de segunda a quinta-feira, com oferta de 04 (quatro) horas-aulas diárias, no período noturno. Na sexta-feira, possui organização de hora-atividade concentrada, isto é, todas os professores das disciplinas do Ensino Fundamental - Fase II e do Ensino Médio, realizam juntos a hora-atividade, momento oportuno para discussão em grupo, debates, estudos e trocas de ideias, bem como, revisão e reelaboração do planejamento das aulas. Quanto ao atendimento à comunidade a escola se organiza de acordo com o Quadro VII a seguir:

QUADRO VII – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CEEBJA Drº LUIZ LOSSO FILHO

NÍVEIS DE ENSINO	TURMAS	MATRÍCULAS	PROFESSORES
FUNDAMENTAL – FASE II	N - 05	N - 157	N - 09
MÉDIO	N - 04	N - 135	N - 11
	Total:09	Total:292	Total: 20

Fonte dos dados: www.diadiaeducacao.pr.gov.br (2014).

2.6.4 Infraestrutura e Aspectos Financeiros dos CEEBJAs**CEEBJA POTY LAZZAROTTO**

Este colégio está localizado no centro de Curitiba e atende os alunos num prédio de três andares locado pela SEED. O imóvel possui espaços bem iluminados, com boa ventilação e apresenta salas amplas para o trabalho administrativo e pedagógico.

Quanto aos recursos financeiros, observa-se que esse CEEBJA recebe verbas de dois programas com a finalidade de manter o funcionamento da instituição. O Fundo Rotativo, verba estadual, gerenciada pelo diretor, composta pelo envio de cotas durante os meses do ano, para ser aplicada em despesas de manutenção, consumo e de prestação de serviços. E o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), consiste num recurso financeiro do Ministério da Educação e Cultura e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o qual chega à escola em parcela única, sendo o presidente da Associação de Professores, alunos e Funcionários (APAF) o gestor responsável pela administração, pagamentos e prestação de contas desta verba.

Os dados da escola em relação ao número de profissionais, a infraestrutura e aos valores referentes aos recursos financeiros podem ser verificados no Quadro VIII a seguir.

QUADRO VIII – INFRAESTRUTURA E RECURSOS FINANCEIROS DO CEEBJA POTY LAZZAROTTO

PROFISSIONAIS	INFRAESTRUTURA	RECURSOS FINANCEIROS - 2013	
Diretora:01	Salas de aula: 14	Fundo Rotativo	PDDE
Diretor – auxiliar : 02	Salas de professores : 01	Recebeu:R\$ 90.752,40	Não há dados.
Pedagogos: 08	Sala de pedagogos: 01		
Coordenadores: 05	Laboratório de Informática: 01	Investiu:R\$ 88.221,40	
Profº intérprete: 07	Lab/ Química-Física: 01	Devolveu:R\$ 2.531,00	
Professores: 122	Cozinha: 01		
Agente educacional II: 12	Secretaria: 01		
Agente educacional:13	Banheiros: 05		

Fonte dos dados: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br (2014).

CEEBJA PROFESSORA MARIA DEON DE LIRA

A direção desse CEEBJA está composta por dois professores eleitos por meio de consulta à comunidade escolar. Os demais profissionais somam quarenta e três pessoas distribuídas em professores intérpretes, pedagogos e agentes educacionais I, que são os trabalhadores dos serviços gerais da escola e, agentes educacionais II são os profissionais do setor administrativo.

Esse CEEBJA funciona nas dependências de um prédio estilo comercial locado pela Secretaria de Estado da Educação. Os espaços foram adaptados com divisórias de madeira resultando numa ampla secretaria e salas pequenas para a Direção, Equipe Pedagógica, sala dos professores, salas de aula, cozinha e banheiros.

Quanto aos recursos financeiros, este CEEBJA recebe verbas do Fundo Rotativo e do PDDE. Os valores podem ser verificados conforme demonstra o Quadro IX abaixo.

QUADRO IX – INFRAESTRUTURA E RECURSOS FINANCEIROS DO CEEBJA PROFª MARIA DE LIRA

PROFISSIONAIS	INFRAESTRUTURA	RECURSOS FINANCEIROS – 2013	
		Fundo Rotativo	PDDE
Diretor: 01	Salas de aula: 13	Recebeu: R\$ 94.161,30 Investiu: R\$ 94.161,30	Recebeu: 56.393,94 Investiu: R\$ 56.393,94
Diretor- Auxiliar: 01	Sala de profº: 01		
Pedagogas: 06	Sala de direção: 01		
Secretaria: 01	Secretaria: 01		
Agente educacional I : 12	Banheiros: 04		
Agente educacional II: 09	Biblioteca: 01		
Coordenação das APEDs: 03	Laboratório de Informática:01		
Professor Intérprete: 03	Laboratório – Quim/ Fis: 01		
Professor de apoio: 03	Refeitório: 01		
Professores: 90	Cozinha		
Coordenador Geral: 02	Sala para Xerox: 01		
	Sala de pedagogos:01		
	Estacionamento: 01		

Fonte dos dados: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br (2014).

CEEBJA CAMPO COMPRIDO

A direção está composta por dois professores eleitos por meio de consulta à comunidade escolar, para o período compreendido entre os anos de 2012 a 2015, sendo que o diretor auxiliar assumiu a direção em setembro de 2013, devido à desistência da direção anterior que permaneceu no cargo por 16 anos. O grupo de professores está

composto por uma parte de profissionais concursados, pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) do Estado do Paraná e com longa experiência nesta modalidade de ensino. A secretaria conta com profissionais concursados e fixados na escola há mais de cinco anos (PPP, 2013).

O Quadro X abaixo apresenta o número de profissionais que trabalham neste CEEBJA, o espaço físico e os valores das verbas recebidas pela escola em 2013.

QUADRO X – INFRAESTRUTURA E RECURSOS FINANCEIROS DO CEEBJA CAMPO COMPRIDO

PROFISSIONAIS	INFRAESTRUTURA	RECURSOS FINANCEIROS - 2013	
		Fundo Rotativo	PDDE
Diretor: 01	Salas de aula: 12		
Diretor- auxiliar: 01	Sala de professor: 01	Recebeu: R\$ 59.408,80	Recebeu: R\$ 52.910,00
Pedagogos: 06	Sala de direção: 01		
Secretária: 01	Salas de pedagogas: 01		
Agente Educacional: 06	Banheiros:05	Investiu R\$ 55.382,40	Investiu: R\$ 51.893,45
Agente Educacional : 06	Cozinha pequena: 01	Devolveu: R\$ 4.026,10	Devolveu: R\$ 1.016,84
Coordenador das APEDs: 02	Banheiros:05		
Professores: 80	Secretaria: 01		

Fonte dos dados : www.diaadiaeducacao.pr.gov.br (2014).

Esse CEEBJA atende os alunos num sobrado de dois andares, locado pela mantenedora. Foram executadas muitas reformas e adaptações com divisórias nas dependências deste estabelecimento para acomodar doze salas de aulas. Composto por dois blocos, separa os espaços das salas de aula deixando as mesmas distantes das salas de direção, da coordenação pedagógica e da secretaria da escola. Apesar das reformas, as dependências apresentam-se pequenas e com pouca iluminação. Além, das doze salas de aula, os professores utilizam nove salas do Colégio Estadual Ivo Zanolrenzi, localizado bem próximo a esse CEEBJA, para atender os alunos do período noturno. Esse CEEBJA não possui espaço para biblioteca, laboratórios, como também não possui quadra esportiva ou outro espaço para o desenvolvimento das atividades práticas da disciplina de Educação Física. Possui

quatro APEDs que funcionam durante a noite nas dependências das escolas da Prefeitura Municipal de Curitiba (PPP, 2013).

Quanto aos valores dos recursos financeiros demonstrado na tabela acima, observa-se que este colégio recebe verbas de dois programas: Fundo Rotativo e PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola). O valor total recebido pelos CEEBJAs resulta do número total de alunos matriculados. Para o planejamento, execução e prestação de contas, o Fundo Rotativo conta com um sistema on-line denominado Gestão de Recursos Financeiros, que permite à comunidade escolar o acompanhamento de todas as transações financeiras através do portal eletrônico da SEED.

CEEBJA PAULO FREIRE

Localiza-se no espaço que antigamente situava-se o Colégio Estadual da Polícia Militar do Paraná. Apresenta ótima estrutura física com salas de aulas grandes e bem iluminadas. Possui um auditório para 150 pessoas, biblioteca, cozinha e banheiros arejados e conservados. Possui duas canchas esportivas e cantina comercial. No colégio, existe um hall de entrada, onde há um funcionário para receber as pessoas e encaminhá-las para as dependências da escola, há também uma telefonista neste espaço. O colégio possui uma boa cozinha, recebe a merenda escolar da SEED e oferta lanche para os alunos dos três períodos.

Os recursos financeiros do Fundo Rotativo são utilizados em material de consumo e outros serviços, não podendo ser usados para compra de material permanente, ou seja, de longa durabilidade.

Quanto aos recursos financeiros do PDE podem ser verificado no Quadro XI a seguir.

QUADRO XI – INFRAESTRUTURA E RECURSOS FINANCEIROS DO CEEBJA PAULO FREIRE

PROFISSIONAIS	INFRAESTRUTURA	RECURSOS FINANCEIROS - 2013	
		Fundo Rotativo	PDDE
Diretor : 01	Salas de aula: 12	Recebeu: R\$ 58.617,00 Investiu: R\$ 54.820,57	Recebeu: R\$ 75.749,15 Investiu: R\$ 60.748,55
Diretor- auxiliar: 02	Sala de professor : 01		
Pedagogos: 06	Sala de direção: 01		
Secretaria: 01	Secretaria: 01		
Agente Educacional: 09	Biblioteca: 01		
Agente educacional II: 06	Almoxarifado: 01		
Auxiliar operacional: 01	Laborat. Inf: 01		
Coor. Itinerante Apeds: 02	Lab. Fis/qui: 01		
Prof. Interprete: 04	Refeitório: 01		
Prof. Apoio alternativa: 02	Quadras esport: 02		
Coordenador de curso: 02	Auditório: 01	Devolveu R\$ 3.796,43	Devolveu R\$15.000,06
Professores: 97	Cozinha: 01		
	Estacionamento: 01		

Fonte dos dados : www.diaadiaeducacao.pr.gov.br (2014).

CEEBJA CIC

No ano de 2009, a SEED encerrou o contrato de parceria com o SESI e este CEEBJA mudou para o espaço atual locado pela mantenedora. O novo endereço é um prédio de dois andares, locado pela mantenedora no bairro da Cidade Industrial de Curitiba (CIC).

A escola conta com infraestrutura adequada para as atividades pedagógicas e administrativas. Os espaços das salas são amplos e iluminados e contempla salas de aula, laboratórios de Informática, de Física, Química e de Informática, além de possuir outras dependências necessárias para as atividades escolares.

Quanto aos recursos financeiros recebidos pela escola resultam de dois programas nos quais a escola esta inserida, o Fundo Rotativo, verba mensal e o PDDE que chega na escola duas vezes ao ano, sendo seus valores expressos no Quadro XII a seguir:

QUADRO XII – INFRAESTRUTURA E RECURSOS FINANCEIROS DO CEEBJA CIC

PROFISSIONAIS	INFRAESTRUTURA	RECURSOS FINANCEIROS / 2013	
		Fundo rotativo	PDDE
Direção : 01	Salas de aula : 15	Valor recebido: R\$ 91.690,60 Valor gasto: R\$ 91.270,50 Valor devolvido: R\$ 420,10	Valor recebido: R\$ 50.840,15 Valor gasto: R\$ 49.587,80 Valor devolvido: R\$ 1.199,37
Dir. auxiliar: 02	Sala de Direção: 01		
Pedagogos: 08	Sala de professores 01		
Professor: 157	Sala de pedagogos: 01		
Agente I: 13	Biblioteca: 01		
Agente II: 06	Lab de Informatica: 01		
Secretária: 01	Lab de Física/ Quim: 01		
Prof. Interprete: 02	Cozinha: 01		
Prof. de Apoio Especial:04			
Coordenadores: 02			

Fonte dos dados : www.diaadiaeducacao.pr.gov.br (2014).

CEEBJA PROFESSORA LAÍS MIQUELOTTO

Quanto a estrutura física da escola, há muitos espaços porém, utilizados somente para os alunos do diurno que pertencem à Escola Municipal. Os espaços para os alunos da EJA são restritos e podem ser observados nas informações do quadro XIII a seguir:

QUADRO XIII – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL- CEEBJA PROF^a LAÍS MIQUELOTTO

PROFISSIONAIS	INFRAESTRUTURA	RECURSOS FINANCEIROS - 2013	
		Fundo Rotativo	PDDE
Diretor: 01	Salas de aula: 05	Recebeu:R\$ 20. 861,90 Investiu: R\$ 14.449,10 Devolveu: R\$ 7.412,80	Não faz parte do programa.
Diretor auxiliar: 01	Sala dos professores: 01		
Pedagogos: 02	Sala de direção: 01		
Secretária: 01	Sala de pedagogo: 01		
Agente educacional I: 09	Banheiros: 05		
Agente educacional II: 02	Cozinha: 01		
Coordenador Itinerante: 01	Secretaria: 01		
Professor de apoio: 01			
Professores: 34			

Fonte dos dados : www.diaadiaeducacao.pr.gov.br (2014).

Quanto aos valores dos recursos financeiros demonstrados na tabela acima observa-se que este CEEBJA está inserido somente no Programa do Fundo Rotativo, verba estadual e utiliza pouco do que recebe.

CEEBJA DRº LUIZ LOSSO FILHO

Esse CEEBJA usufrui da infraestrutura da Escola Municipal Professor Anísio Teixeira. Recebe verbas somente da SEED, não faz parte do programa do MEC, sendo os valores apresentados no Quadro XIV a seguir:

QUADRO XIV – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CEEBJA DR º LUÍS LOSSO FILHO

PROFISSIONAIS	INFRAESTRUTURA	RECURSOS FINANCEIROS - 2013	
Diretor: 01	Salas de aula: 12	Fundo Rotativo	Programa Dinheiro Direto na Escola -PDDE
Pedagogos: 02	Sala de direção: 01	Recebeu: 27.010,80	Não faz parte deste programa.
Agente educacional I: 03	Banheiros: 03	Investiu: 16.871,64	
Agente educacional II: 02	Cozinha: 01	Devolveu: 10.074,16	
Agente de leitura: 01	Laboratório de Informática: 01		
Professores: 16			

Fonte dos dados : www.diaadiaeducacao.pr.gov.br (2014).

2.6.5 Projeto Político Pedagógico dos CEEBJAs

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que sistematiza as ações pedagógicas e administrativas que acontecem na escola, o qual é realimentado ano a ano pelo coletivo escolar, sob coordenação e orientação da Equipe Pedagógica dos CEEBJAs. Portanto, constitui-se num registro de caráter coletivo tendo como base as discussões em relação às necessidades e problemas da escola. As reflexões do coletivo buscam embasamentos nas concepções teóricas sobre a sociedade, o homem, a educação, a escola, o ensino, a aprendizagem e

sobre a avaliação relacionando-as com a prática pedagógica na escola na perspectiva da gestão democrática, oportunizando que esse documento retrate a realidade de cada escola. Neste sentido, este documento passou a ser indispensável para processos de ordem legal que trâmitam na escola como renovação e reconhecimento dos cursos ofertados à comunidade, alteração do sistema de avaliação, bem como, acréscimos e adendos nos Regimentos Escolares.

Neste trabalho com intuito de apresentar os sete Projetos Políticos Pedagógicos dos CEEBJAs de Curitiba, optou-se por realizar uma síntese dos mesmos abordando alguns aspectos em relação à concepção de currículo, educação, ensino, aprendizagem e de avaliação que destacam-se nesses documentos reelaborados entre os anos de 2012 a 2014, conforme orientação da SEED.

Observa-se que para os profissionais da educação dos CEEBJAs construir o PPP, existem orientações da equipe técnica dos Núcleo Regional de Educação de Curitiba (NRE) no sentido de seguir os pressupostos teóricos-metodológicos conforme os documentos norteadores de ordem legal para a EJA como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (DCNs/EJA, 2000); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN/EM, Parecer 15/98); Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná (DCEEJA/PR, 2008) e Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Paraná (DCE/PR, 2009).

Quanto ao Currículo da EJA, as orientações das Diretrizes Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná (2008) estabelecem que o mesmo deve ser pautado nos três grandes eixos: Cultura, Trabalho e Tempo. Esses eixos articulam todas as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas de EJA. Esse documento explicita que os princípios norteadores do currículo da EJA são a Cultura e o Conhecimento, sendo produzidos nas e pelas relações sociais. Entende-se nesta concepção que o currículo e a cultura, são compreendidos como prática da significação, e como tal, vinculados às relações sociais e de poder, enfim, práticas que produzem identidades sociais.

Neste sentido, o aluno passa a ser visto como sujeito sócio-histórico-cultural, com conhecimentos e experiências acumuladas. Cada sujeito possui um tempo

próprio de formação, com elaboração entre saberes locais e universais, a partir de uma perspectiva de ressignificação da concepção de mundo e de si mesmo. Tendo em vista a diversidade destes alunos, com situações socialmente diferenciadas, é necessário que a Educação de Jovens e Adultos proporcione seu atendimento aproveitando outras formas de socialização como expressão de cultura própria (PPPs, 2013).

Em relação ao processo de ensino e de aprendizagem na EJA, a proposta nos PPPs, inclui o desenvolvimento de conteúdos e formas de tratamentos metodológicos que busquem chegar às finalidades da educação de jovens e adultos. Deve-se seguir a compreensão de que jovens e adultos não são atrasados em seu processo de formação, mas são sujeitos sócio-histórico-culturais, com conhecimentos e experiências acumuladas, com tempo próprio de formação e de aprendizagem (PPPs, 2013)

Quanto à avaliação da aprendizagem, os PPPs revelam que é fundamental a análise da capacidade de reflexão dos educandos diante às suas próprias experiências. E, portanto, o ato de avaliar deve ser entendido como processo contínuo, descritivo, compreensivo que oportuniza uma atitude crítico reflexivo diante a realidade concreta. Neste sentido, os PPPs apresentam as orientações contidas no artigo 24, da LDBEN nº 9394/96, e compreende os princípios da avaliação diagnóstica, contínua, permanente e acumulativa. Esta concepção de avaliação ocorre durante o processo de ensino e utiliza técnicas e instrumentos diversificados, tais como: provas escritas, trabalhos práticos, debates, seminários, experiências e pesquisas, participação em trabalhos coletivos e/ou individuais, atividades complementares propostas pelo professor, que possam elevar o grau de aprendizado dos educandos e avaliar os conteúdos desenvolvidos. Quanto aos resultados quantitativos, os mesmos são expressos em uma escala de 0 (zero) a 10,0 (dez vírgula zero); para fins de promoção ou certificação, a nota mínima exigida é 6,0 (seis vírgula zero) sendo a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total da carga horária de cada disciplina, de acordo com a Resolução n.º 3794/04 – SEED-PR (PPPs 2013).

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Considerando que o objetivo deste estudo consiste em analisar o papel do pedagogo dos CEEBJAs da cidade de Curitiba, como mediador do processo de formação continuada dos professores da EJA, optou-se pela investigação de abordagem qualitativa, principalmente, pela sua característica de revelar, explicar e conhecer o fenômeno a ser estudado, além de “garantir a flexibilidade e liberdade para explorar o fenômeno com profundidade”, conforme afirmam Strauss & Corbin (2008, P.51).

Nessa perspectiva, o pesquisador tende a compreender as experiências concretas vividas pelos seres humanos, à medida que interagem com os outros e refletem sobre suas experiências no curso de suas atividades cotidianas.

Desta forma a abordagem de pesquisa qualitativa se debruça no estudo do fenômeno em seu ambiente natural, analisando o problema processualmente com intuito de compreender a totalidade no contexto daqueles que vivenciam o fenômeno, tendo como características:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis (SILVEIRA & CÓRDOVA 2009, p. 32).

Para as autoras André & Lüdke, (1986), o que vai determinar a escolha da metodologia é a natureza do problema. Uma forma de se chegar ao problema é a experiência pessoal e profissional do pesquisador que, na maioria das vezes, diante de um problema realiza um julgamento desumano e injusto do problema, à medida que ele não encontra respostas conhecidas para justificá-los. Assim acredita-se que

um bom método de pesquisa pode contribuir para ajudá-lo a resolver tal situação (STRAUSS & CORBIN, 2008, p. 48).

Para que a realidade complexa, que caracteriza a escola, seja estudada, com rigor científico, se faz necessário que o pesquisador obtenha os subsídios encontrados na vertente qualitativa de pesquisa. Isso pelo fato de haver uma atenção com o preparo do planejamento, com o controle da pesquisa, com a escolha do objeto, bem como, porque os estudos qualitativos são considerados importantes ao proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões pesquisadas no âmbito da escola (ANDRÉ & LÜDKE, 1986).

Neste sentido, toda investigação é uma construção teórica, já que a teoria permeia todas as etapas da pesquisa, porém, Silveira & Córdova (1999) esclarece que o pesquisador:

[...] deve estar atento para alguns limites e riscos da pesquisa qualitativa, tais como: excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo: falta de detalhes sobre o processo através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob os enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados (p. 33).

Segundo Silveira & Córdova (1999) tanto o pesquisador como os sujeitos pesquisados se modificam durante o processo de produção de conhecimento a respeito do objeto pesquisado. Ainda neste sentido, Gamboa (2007), afirma que conhecer é compreender o fenômeno de acordo com o seu contexto, pois os fenômenos dependem dos contextos de produção, que determinam a sua existência e dos contextos da interpretação que determinam seu conhecimento (p. 152).

No caso desta pesquisa o objetivo é de que na medida que este trabalho avance em reflexão quanto ao papel do pedagogo como mediador do processo de formação continuada dos professores da EJA, os sujeitos envolvidos passem a

conhecer, e conhecendo intervenham, e intervindo formem outros e formem-se, transformando o outro e a si mesmo (FREIRE, 1998).

3.2 POPULAÇÃO ALVO

O campo empírico investigado é junto aos CEEBJAs localizados na cidade de Curitiba, Estado do Paraná totalizando sete escolas, sendo que três estão situadas na zona central e as demais nos bairros desta capital. Do universo total de trinta e nove pedagogos que desenvolvem suas atividades na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental – Fase II e no Ensino Médio, nos períodos da manhã, tarde e noite, tomou-se como critério a escolha de dois pedagogos por escola de acordo com a indicação da equipe pedagógica dos CEEBJAs, totalizando quatorze pedagogos sujeitos desta pesquisa.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para a realização da pesquisa, fundamentada na bibliografia a respeito do tema e na própria natureza qualitativa da investigação, utilizou-se a técnica do questionário aplicado, por entender que este Instrumento de Coleta de Dados (ICD) conforme Chizzotti (1999, p.55) “é uma interlocução planejada”. O uso desta ferramenta tem por objetivo colher informações que os participantes da pesquisa podem revelar sobre o problema pesquisado contribuindo desta forma, para uma análise dos dados com mais legitimidade pois o questionário,

[...] consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar (CHIZZOTTI, 1999, p. 55).

Neste sentido, elaborou-se o questionário composto por dezessete questões (APÊNDICE II), distribuídas em três campos investigativos assim explicitados:

Campo Investigativo 1 – Identificação profissional – Busca de informações sobre a formação acadêmica específica dos pedagogos para atuar na educação de jovens e adultos.

Campo Investigativo 2 – Formação continuada na visão do pedagogo – Busca de informações voltadas às modalidades de formação específica em EJA que o pedagogo participa atualmente e como essas contribuem para o seu desenvolvimento profissional como processo de formação continuada sua e dos professores do CEEBJAs.

Campo Investigativo 3 – O pedagogo e a promoção da formação continuada - Busca de informações a respeito da função do pedagogo em relação à formação continuada dos professores; informações referentes aos projetos elaborados pela equipe pedagógica na área de formação continuada para os professores dos CEEBJAs e informações em relação às motivações dos professores da EJA para participarem do processo de formação continuada.

3.4 ETAPAS DA PESQUISA

No primeiro momento, se buscou na bibliografia o embasamento teórico em relação ao perfil histórico da Educação de Jovens e Adultos e da Formação Continuada de Professores, com a intenção de compreendê-los no contexto educacional brasileiro, por meio da análise social, política e econômica revelada nas obras de autores como Contreras (2012), Freire (1998, 2003), Gadotti (2014), Libâneo (2006), Haracemiv (2002), Haddad & Di Pierro (2000, 2002), Laffin (2012, 2013) Nóvoa (1997, 2009), Pimenta (2006), Saviani (1997, 2007), Tardif (2012) entre outros. Desta forma, o trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002, p. 32).

Posteriormente, para a continuidade deste trabalho fez-se necessário o levantamento do campo empírico no qual a pesquisa foi aplicada. Para tanto, foi realizado um levantamento *in loco* com vistas a conhecer o contexto destas escolas, para tomada de conhecimento pela pesquisadora dos aspectos relacionados à

infraestrutura, os de ordem administrativos e pedagógicos e demais características apresentados pelos sete CEEBJAs de Curitiba.

Concomitantemente com as visitas realizadas nos CEEBJAs, as atividades se voltaram para a investigação do objeto de acordo com os fundamentos teóricos da pesquisa qualitativa, na qual se privilegia a relação de construção entre o sujeito e o objeto. Nesse momento foi construído o Instrumento de Coleta de Dados, já mencionado anteriormente. O papel do pesquisador desenvolve-se a partir das interrogações que ele faz dos dados, baseado em tudo que ele conhece do assunto – portanto, em toda teoria acumulada a respeito ele vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado - servindo como um elo mediador entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 4).

No terceiro momento ocorreram os contatos com a equipe pedagógica dos CEEBJAs. Tomou-se o cuidado de, inicialmente, explicitar aos pedagogos os motivos e a relevância deste trabalho para a prática pedagógica dos professores da EJA, bem como, a importância da participação dos pedagogos para a pesquisa aqui tratada. Desta forma, após o convite, foi distribuído o documento “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (APENDICE I), informando aos pedagogos sobre os objetivos, encaminhamentos do estudo e garantia de anonimato das participantes.

No quarto momento a aplicação do Questionário (APENDICE II), cuja estrutura já detalhada no item 3.3 desse trabalho. Registra-se que dos 14 ICD distribuídos aos pedagogos, apenas um questionário não retornou conforme acordado com os participantes.

No quinto momento análise dos dados, tendo como sequenciação os Campos Investigativos constituintes do ICD.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nessa etapa do trabalho a argumentação é a base da atividade do pesquisador, próprio da natureza humana. Sendo o campo empírico da pesquisa, a escola de jovens e adultos, na qual a pesquisadora está inserida, na vida cotidiana, permite a ela ler, reler, com um olhar analítico e epistemológico, expressando e defendendo pontos de vista dos participantes da pesquisa, tecendo com diferentes ou divergentes pesquisadores da área, na intenção de revelar, não só seu espaço, mas um espaço do coletivo dos CEEBJAs de Curitiba (BARBOSA; HARACEMIV, 2009).

Num primeiro momento, de leitura e organização dos dados, houve situação de monólogo, no contexto da leitura dos textos dos questionários aplicados, e no segundo momento, pode-se afirmar que haverá um diálogo, que se realizará na presença das ideias e argumentos dos autores, estudiosos do tema, frente as respostas expressas no ICD. Portanto, nessa empreitada de análise será exercitada uma atividade dialógica, pois, é preciso saber argumentar a partir da análise dos dados, para que não se enfatize causas recorrentes, desigualdades culturais, sociais e econômicas sem um olhar epistemológico. Será preciso saber tomar as palavras confrontando-as com o real, no caso, a escola de jovens e adultos, os pedagogos e a formação continuada dos professores, agentes sociais, históricos e com voz, muitas vezes silenciadas. “Uma sociedade que não propõe à todos os seus membros os meios para serem cidadãos, isto é, para terem uma verdadeira competência ao tomar a palavra, seria verdadeiramente democrática?” (BRETON, 1999, p.19).

Dessa forma, serão considerados os argumentos dos pedagogos, como de autoridade, de confiança, experiência de testemunho, pois todos expressaram seus argumentos, com conhecimento específico, acumulados pelo tempo de convivência nos CEEBJAs, com docentes em processo de formação continuada.

4.1 – PERFIL DOS PEDAGOGOS DOS CEEBJAs DE CURITIBA

Ao perceber o ontem, o hoje e o amanhã, o ser humano percebe a consequência da sua ação sobre o mundo, nas diferentes épocas históricas. Se torna o sujeito da sua história e, por isso, responsável por ela. Faz hoje o que se tornou possível pelo ontem. Fará amanhã o que está semeando hoje (FREIRE, 2003, p.55).

Levando em conta, as palavras do mestre, é possível revelar o perfil dos pedagogos a partir de suas trajetórias profissionais, pessoais, que processos percorreram com relação ao conhecimento na sua formação profissional, o que continuam fazendo e que propostas apresentam para a formação de outros. Assim sendo, de posse dos dados levantados, ao analisá-los e interpretá-los, pode-se verificar o olhar de cada um e de todos sobre o objeto pesquisado, e em que medida precisa ser aperfeiçoado o processo de pesquisa proposto (ENGEL, 2000, p. 188 *apud* BARBOSA; HARACEMIV, 2009).

Segundo Hoffmann (2006),

O registro da história do processo [...], não pode significar apenas memória como função bancária, ou seja, há que se pensar no significado desse registro para além da coleta de dados ou informações a partir da observação da realidade (p. 55).

Nesse sentido, tomou-se como sujeitos da pesquisa dois pedagogos de cada um dos sete CEEBJA de Curitiba, sendo que um pedagogo não devolveu o questionário, portanto, apenas treze deles participaram desta pesquisa.

O primeiro campo do Instrumento de Coleta de Dados refere-se ao perfil dos pedagogos. Os dados coletados apresentam informações que perpassam pela identidade deste profissional, sendo que a intenção inicial foi no sentido de conhecer o grupo pesquisado: quem são eles, a faixa etária, perfil acadêmico, regime de trabalho, carga horária de trabalho na EJA, ingresso no CEEBJA e a formação específica para trabalhar nesta modalidade de ensino.

Desta forma, tendo como base os dados do Quadro XV abaixo, o perfil dos pedagogos participantes vai sendo delineado.

QUADRO XV – IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DAS PEDAGOGAS DOS CEEBJAs

ELEMENTOS DO PERFIL		FREQUÊNCIA
FAIXA ETÁRIA	30 – 40 anos	01
	41 – 50 anos	06
	51 – 60 anos	04
	61 – 70 anos	02
GÊNERO	Feminino	13
	Masculino	00
FORMAÇÃO ACADÊMICA	Graduação	13
	Especialização	13
	Mestrado	01
TEMPO NA FUNÇÃO	01 – 05 anos	02
	06 – 10 anos	01
	11 – 15 anos	01
	16 – 20 anos	03
	21 anos a mais	06
REGIME DE TRABALHO	QPM ¹¹	12
	PSS ¹²	01
CARGA HORÁRIA DE TRABALHO NO CEEBJA	20 horas	05
	40 horas	08
INGRESSO NO CEEBJA	01 – 05 anos	06
	06 – 10 anos	04
	11 – 15 anos	01
	16 – 20 anos	00
	21 anos a mais	02
FORMAÇÃO PARA EJA	Sim	01
	Não	12
FORMAÇÃO CONTINUADA (PDE) ¹³	Sim	03
	Não	10

Fonte: Própria autora

Para Nóvoa (1992, p. 16), “a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Conhecer a idade dos pedagogos, permite compreender melhor o seu modo de ser e de agir, bem como, a sua identidade profissional construída ao longo de sua carreira.

A idade consiste num dado relevante, uma vez que se apresenta como fator de interferência na atuação pedagógica, afetiva e social deste profissional. De acordo com os estudos de Huberman (1992), a idade das pessoas influencia as relações no ambiente de trabalho, pois a mesma está relacionada às características

¹¹ QPM – Quadro Próprio do Magistério – professores que realizam concurso público do magistério, ofertado pela SEED, pertencem a este quadro.

¹² PSS – Processo de Seleção Simplificada – professores contratados pela SEED para trabalhar na rede estadual por tempo determinado.

¹³ PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional - integrado às atividades da formação continuada em educação, disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no "Plano de carreira do magistério estadual", Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004.

dos sujeitos adquiridas ao longo da sua carreira profissional. Conforme esse autor, o campo profissional do sujeito pode ser identificado e analisado por fases, altamente influenciadas pelos aspectos sociais, econômicos, psicológicos entre outros.

Neste sentido, observa-se que a maioria dos sujeitos encontra-se na faixa etária de 41 a 50 anos, seguida da faixa de 51 a 60 anos. Normalmente, nesta fase pode-se avaliar duas situações em relação ao trabalho pedagógico: o profissional possui uma determinada experiência e compromisso com a profissão, na qual identifica-se serenidade profissional e orgulho sobre seu profissionalismo, ou ao contrário, encontra-se numa fase amarga da vida na qual ele apresenta um certo distanciamento afetivo, sentindo-se cansado e decepcionado com as situações vivenciadas na profissão docente e, portanto, apresentando cansaço e desconfiança no meio profissional (HUBERMAN, 1992).

Desta forma, as características pessoais são influenciadas pelos diferentes contextos culturais e a experiência no mundo do trabalho gera a identidade profissional que, junto com a maturidade, possibilitam às pessoas visualizarem as consequências profissionais modificando as relações de trabalho, em que os saberes profissionais assumem relevância na afirmação da imagem para si e para os outros. Para, Torales (2006):

Na medida em que os docentes progredem em sua trajetória profissional, vão adquirindo certezas e integrando-se ao ambiente de trabalho. Assim o conhecimento do eu profissional e a tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional (p. 105).

Há predominância feminina na formação de pedagogos e, conseqüentemente, este aspecto se estabelece neste público pesquisado, pois, todos os participantes da pesquisa são do gênero feminino. Neste sentido, Bittencourt (2008), em seus estudos sobre a feminização do magistério aponta que as principais conclusões sobre este fenômeno referem-se ao desprestígio da profissão docente decorrente dos baixos salários, das transformações pelas quais passou esta ocupação ao ser exercida pelas mulheres e atribuição de características femininas ao trabalho.

Em relação à formação na Pós-Graduação, todas as participantes possuem curso de Especialização, porém estes não apresentam uma relação direta com a área em que atuam, sendo que apenas uma delas tem especialização na área específica da EJA. O Mestrado cursado por apenas uma pedagoga. Os cursos de Pós-Graduação consistem numa modalidade de formação continuada e Menga Lüdke (2001) tratando sobre o tema de formação de professores, afirma que,

O desenvolvimento profissional só poderá acontecer no contexto de um processo que articule intimamente teoria e prática educativas, num diálogo estreito com os sujeitos e as circunstâncias concretas de cada processo educacional e tendo em vista o aprimoramento da sociedade no seu conjunto (p. 5).

Sabe-se que a prática desenvolvida na escola se concretiza como conhecimento e se aperfeiçoa constantemente pela própria natureza do trabalho pedagógico, porém, é necessário que o pedagogo saia deste espaço para realizar a formação continuada que consiste em refletir a prática e a teoria.

A questão sobre a formação continuada, ofertada pela mantenedora para o professor/pedagogo, inclusive com afastamento da escola de 100% em relação à carga horária de trabalho, por um ano para estudar e se aperfeiçoar, no caso o PDE, não justifica a colocação de dez pedagogas que não participaram, sendo que, apenas três já participaram do referido programa.

O PDE é uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense (PARANÁ, 2010).

Esta formação é ofertada pela mantenedora em conjunto com as Instituições de Ensino Superior (IES)¹⁴ das esferas estaduais e federais do estado do Paraná.

¹⁴ Definidas pelo Decreto nº 3.860 de 9 de julho de 2001 em: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos e Escolas Superiores, Centros de Educação Tecnológica.

Diante desta perspectiva, o processo de formação continuada de professores apresenta-se como noção de aprendizagem contínua fora do espaço da escola mediante parcerias estabelecidas entre universidades, escolas e sistemas educacionais. Em contato com outras realidades e atuando em conjunto com outras instituições de ensino é possível desenvolver uma cultura no interior da escola que ofereça apoio ao pedagogo, com vistas a criar novas condições de análise sobre a realização do que faz e como faz nos espaços da escola, em momentos diferentes da sua trajetória profissional.

Observa-se que seis pedagogas responderam que trabalham na EJA há mais de 21 anos. O tempo de profissão colabora com a construção da identidade profissional, quando se estabelecem vínculos de confiança, autonomia e compromisso com a realização do trabalho.

Conforme Contreras (2012), a identidade profissional,

[...] é uma construção que se inicia com a escolha da profissão, nas experiências de trabalho, nos modos que se criam os vínculos com as pessoas, em que a cumplicidade, o afeto e a sensibilidade se integram e se desenvolvem nas formas de viver a profissão (p. 94).

Quanto ao regime de trabalho, doze pedagogas prestaram concurso público e pertencem ao Quadro Próprio do Magistério da rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, e uma delas possui contrato temporário, Processo de Seleção Simplificado (PSS). No Estado do Paraná, além da realização de concurso público para exercer a profissão de docente, é possível ser contratado por um contrato anual sem registro em carteira profissional. Esse vínculo trabalhista, Lei nº 108/2005, configura-se numa forma emergencial de substituir os pedagogos concursados, todavia não garante a permanência deste profissional na escola após o vencimento do contrato (PARANÁ, 2005).

Esse tipo de contratação profissional gera rotatividade de profissionais na escola e induz nestes um sentimento de não pertencimento a esse espaço, ao mesmo tempo, que compromete a organização do trabalho pedagógico que precisa de tempo e de continuidade para obter resultados significativo ao longo do ano

letivo. Como analisam Carreira e Pinto (2007, p.14), “o professor desenraizado não tem estatuto profissional, portanto, perde autonomia”.

Registra-se sobre a formação específica para trabalhar na EJA, que apenas uma tem especialização nesta modalidade de ensino. Na rede estadual de Ensino do Paraná, para atuar na EJA não há exigência de formação acadêmica específica nesta modalidade, porém, ao trabalhar nos CEEBJAs o pedagogo se depara com alunos de diferentes idades e perfis. Neste sentido Haddad (2000) alerta que,

Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. Esses encontram-se nas classes dos programas de escolarização de jovens e adultos e colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola (p.108).

Esse fato se caracteriza por uma diversidade cultural, que inclui comportamentos, atitudes e níveis de aprendizagem que requerem do pedagogo um conhecimento teórico-metodológico específico para organizar o trabalho pedagógico com os professores, no sentido de atender as demandas educacionais e diferenciadas dos jovens, adultos e idosos cujo processo de aprendizagem difere de outros educandos. Quanto a diversidade cultural na EJA, Furini; Durand; Santos (2011) *apud* Laffin (2012), afirmam que:

[...] tanto a juventude quanto a adultícia devem ser considerados ciclos culturalmente organizados de passagem dos sujeitos pela existência humana. Portanto, diferentes atividades exigem diferentes aprendizagens, diferentes ciclos de vida exigem diferentes atividades mediadoras da relação homem-mundo e diferentes diálogos (p. 228).

Sintetizando os dados coletados das treze participantes desta pesquisa permite-me identificá-las como pedagogas, na faixa etária entre 40 e sessenta anos, pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério do Paraná, aproximadamente, há vinte anos. Trabalham na modalidade da Educação de Jovens e Adultos por um período diário de 8 horas, há pelo menos 5 anos. No que se refere à formação destas profissionais, os dados apontam que todas possuem o curso de Pedagogia como formação inicial e curso de Pós - Graduação, porém, não são cursos

relacionados à área da Educação de Jovens e Adultos. Frente a essas posturas, verifica-se que onze pedagogas que já atuam no CEEBJA há mais de cinco anos, não se aperfeiçoarem na área, mesmo tendo a UFPR oferecido Cursos de Aperfeiçoamento em EJA desde 2009, em EaD, denotando desconsideração com a modalidade. Também, é de observar que duas delas, que estão no CEEBJA há mais 21 anos sem formação específica o que reforça a fala de Pimenta (1999), quando se refere a busca da identidade profissional, como um processo que:

[...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, como ator e autor conferem à atividade docente em seu cotidiano com base em seus valores e modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios (p. 42).

Para a fala da autora, os dados analisados, as pedagogas envolvidas na pesquisa, ainda não deram significados a sua formação continuada fora da escola, junto as instituições formadoras, pois, a identidade destas profissionais não está sendo construída para além do saber da experiência, na discussão e aprofundamento junto aos teóricos que podem contribuir nos enfrentamentos, nas expectativas e na superação das dificuldades que sentem no cotidiano escolar.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA NA VISÃO DO PEDAGOGO

Há um consenso entre os estudiosos da linha de formação de professores que a formação inicial do docente, muitas vezes, se realiza de forma precária e frágil devido à fragmentação acentuada apresentada entre a teoria e a prática nos Currículos dos Cursos de Licenciatura. Persistem os problemas quanto à articulação entre os conteúdos específicos dos cursos acadêmicos e os conteúdos de formação pedagógica. Há de se pensar uma proposta para esses cursos desenvolverem suas atividades curriculares sem comprometer a formação deste profissional da educação.

Esse fato, na escola, induz a pensar a formação continuada enquanto forma de aprimoramento, no sentido de que algo ficou faltando e há necessidade de suprir os professores com uma formação compensatória. Neste sentido, a formação continuada,

[...] não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento (NÓVOA, 1992, p.13).

Diante dessa premissa, na EJA seria interessante que a formação continuada se concentrasse em instrumentalizar os educadores com conhecimentos relevantes sobre essa modalidade de ensino, através de estudos engajados com a sistematização de conhecimentos teóricos que contribuam para a constituição do campo pedagógico da EJA.

A formação continuada se realiza enquanto processo que começa na formação inicial e se estende ao longo da carreira a procura de novos conhecimentos que confirmem ao professor as condições necessárias para a competência pedagógica, buscando a relação entre a teoria e a prática (NÓVOA, 1995).

Neste sentido, com o intuito de conhecer a concepção de formação continuada na visão do pedagogo da EJA, questionou-se sobre as modalidades dessa formação, quanto a procura nos últimos meses, de espaços formativos, com o

objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico na escola, em relação à organização e reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida pelos professores em sala de aula.

Cabe sobretudo verificar na visão dos mesmos, a diferença quanto à formação continuada oferecida pela escola, pelo Estado e a buscada pelo próprio professor. Assim sendo, nesse campo da pesquisa focalizou-se três questões: Modalidades, Contribuições para a Prática Pedagógica e Responsabilidades do Processo de Formação Continuada.

4.2.1 Modalidades de Formação Continuada

O processo de formação continuada não se constitui apenas como um momento de aperfeiçoamento da prática pedagógica, mas um processo de formação crítica e reflexiva, elevando ao autoconhecimento intelectual, emocional, pessoal e organizacional do sujeito. Para Nóvoa (1995),

A formação permanente deve constituir-se a partir de uma rede de comunicação, que não se deve reduzir ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, incluindo também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente, se entrelaçam com as situações de ensino (p.119).

Sendo assim, um dos desafios do pedagogo consiste em aprimorar incessantemente o seu “ser profissional” no tempo presente educando-se a cada dia para exercer com sabedoria a sua profissão. De acordo com Torales (2006),

No Brasil, destacam-se as seguintes denominações para a formação continuada: treinamento, atualização, aperfeiçoamento, reciclagem, capacitação e formação continuada de professores. Cada uma delas reflete uma concepção sobre o papel a ser desempenhado pelo professor em seu exercício profissional e nos processos de ensino-aprendizagem (p. 100).

Ressalta-se a importância da participação do pedagogo em eventos como congressos, encontros, grupos de trabalho, seminário e outras modalidades de formação continuada, as quais possibilitam a este profissional a troca de ideias e de

experiências, além do enriquecimento pessoal, teórico e cultural para o seu aperfeiçoamento contínuo de ordem teórica e metodológica.

Desta forma, o Quadro XVI abaixo, apresenta os dados em relação às modalidades de formação continuada nas quais os sujeitos da pesquisa participaram nos últimos meses.

QUADRO XVI – FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PEDAGOGAS DOS CEEBJAS

MODALIDADES	TEMAS	INSTITUIÇÃO FORMADORA	INSTITUIÇÃO CERTIFICADORA	LOCAL	FREQ
Curso	Prevenção ao uso indevido de Drogas	Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENA)	Ministério da Educação e Cultura e Ministério da Justiça	On line	2
	Brigadista	SEED	Secretaria de Segurança Pública	SEED	2
	Formação de Tutores	UFPR	UFPR	On line	2
	Educação Fiscal	Escola de Administração Fazendária (ESAF)	MEC e Ministério da Fazenda	On line	2
	Inclusão	Não mencionado	Não mencionado	-	1
	Formação em Ação	SEED	SEED	Escola	2
Semana Pedagógica	Curriculo	SEED	SEED	Escola	8
Atividade Pedagógica	Grupo de Trabalho em Rede	SEED	SEED	On line	2
Palestras	Não mencionado	-	-	-	1
Grupo de Estudos	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio	SEED	MEC	Escola	1
Encontros	Equipe Multidisciplinar	SEED	SEED	Escola	2

Observa-se, onze eventos de formação continuada indicados pelas participantes, três deles referem-se aos cursos ofertados pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) sendo obrigatória a presença para os pedagogos e professores da rede. É preciso assinalar que três das participantes afirmam não ter participado nos últimos meses de cursos de formação continuada específicos para a EJA.

É de caráter obrigatório, os profissionais da rede estadual de ensino participarem dos programas de capacitação continuada ofertados pela Secretaria de Estado da Educação, como a “Semana Pedagógica”, “Equipe Multidisciplinar” e “Formação em Ação”, tendo-se como docentes os professores e os pedagogos da escola, em suas dependências.

Neste sentido, Fusari (2007) analisa essa questão:

Dado o exagero de a formação contínua durante anos, ter centrado as suas atividades na retirada dos educandos do seu local de trabalho, principalmente da escola – fato amplamente criticado em todas as avaliações realizadas -, há atualmente uma forte tendência em valorizar a escola como *locus* de formação continuada (p.17).

As modalidades de formação continuada realizadas por sete pedagogas referem-se aos cursos que apresentam temas direcionados às questões de âmbito social, como “drogas”, “educação fiscal” e “equipe multidisciplinar”. Não se observou temas voltados para os aspectos de ordem teórico-metodológicos específicos da EJA, tão essenciais e prioritários para a formação do pedagogo que atua neste ensino e que se pretende seja mediador entre estes domínios e os professores.

Investir na formação do pedagogo da EJA consiste em dar-lhe subsídios e condições de questionar as suas funções nesta modalidade de ensino enquanto articulador e mediador intencional do trabalho pedagógico. No dia a dia da escola, o pedagogo se responsabiliza por inúmeras funções, entre elas, assessorar os professores quanto às atividades teórico-metodológicas, acompanhar a vida escolar dos alunos, executar projetos de formação continuada elaborados pela mantenedora, bem como, auxiliar à equipe diretiva e administrativa da instituição.

O pedagogo realiza um trabalho cada vez mais central. A pedagogia enquanto ciência da educação, segundo Cambi (1999, p. 642) “é um saber que se tornou social, político e cultural”. De fato, pelo trabalho do pedagogo passam diferentes problemas, além dos pedagógicos, os de convivência, de continuidade, de renovação sócio-política-cultural e outros, que implicam e exigem do pedagogo um rol de interpretações, orientações, acompanhamentos e intervenções.

Nesse sentido, Nóvoa (1997) afirma a necessidade de se conceber uma formação continuada, centrada na reflexão que se articule com objetivos de desenvolvimento profissional, pedagógico, social e cultural para um maior controle sobre a sua profissão e sobre a vida institucional da escola.

De acordo com Garrido (2007),

[..] é preciso investir na formação do coordenador pedagógico, na medida em que ele é o agente estimulador e articulador do processo educativo. Para tanto, é preciso que ele tenha um espaço coletivo e formador no qual

possa apresentar as dificuldades inerentes à sua função, partilhar angústias, refletir sobre a sua prática como coordenador, trocar experiências, crescer profissionalmente, para poder exercer de forma plena sua função formadora e promotora do projeto pedagógico (p.11).

Sendo assim, há que se repensar um espaço/tempo de formação específica para o pedagogo da EJA a ser construído, espaço este democrático, onde se oportunize ao grupo de pedagogos o diálogo, a interação, a discussão da sua prática, a sua própria formação, as suas referências de âmbito social, cultural, político, ideológico, o seu conhecimento, as suas experiências, enfim o seu trabalho. Neste trabalho, a prática deve se integrar, relacionando-se, num processo dialético que se inicia com a reflexão da e sobre a própria prática, para realizar a interlocução com os professores e contribuir com a aprendizagem do aluno jovem e adulto da EJA.

4.2.2 Contribuições da Formação Continuada à prática do Pedagogo e às Interlocuções com os Professores

A formação continuada dos pedagogos da EJA pressupõe a articulação com um trabalho de flexibilidade mais ampla e crítica sobre a construção de sua identidade na EJA e não pode ser confundida com a participação aleatória e desarticulada do seu contexto escolar. Essa formação não pode voltar-se apenas para obtenção de certificados como meio de avançar economicamente na profissão, e:

[...] o que está em causa na formação continua de professores, não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação, ou a progressão na carreira docente, a vários títulos, joga-se também aqui a possibilidade de uma mudança educativa coerente e inovadora (NÓVOA, 2009. p. 61).

Neste sentido, perguntou-se às treze participantes, como a formação continuada contribuiu para melhorar a sua prática na EJA? Destacam-se duas respostas direcionadas para o conceito de formação continuada, enquanto processo de construção da identidade do pedagogo, dando-lhe condições para rever e

transformar seu trabalho por meio da reflexão crítica, quando as mesmas afirmam que:

A formação continuada é de suma importância para a prática na escola, pois a minha função exige estar sempre evoluindo em relação ao conhecimento. A formação continuada oportuniza a atualização profissional, o redirecionamento e reelaboração da prática, visa mudança através do processo reflexivo (PEDAGOGAS 3 e 9, 2014).

Diante dessas colocações a formação continuada do pedagogo passa a ser assumida numa perspectiva progressista de pensar/fazer coletivamente, tomando como base a própria prática sobre a qual se teoriza, para realizar mudanças significativas no âmbito escolar contribuindo para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem na EJA.

Ao contrário do recomendado, a formação continuada numa perspectiva progressista, nessa pesquisa constatou-se que, 03 (três) pedagogas não consideram a formação continuada com temas direcionados à EJA, relevantes para sua prática pedagógica, ao ponto de não ter subsídios de avaliação, afirmando que: *“Nunca fiz formação continuada relevante que contribuísse para mudar a minha atuação no CEEBJA. Muito pouco. A formação continuada em EJA é insuficiente, não posso avaliar”* (PEDAGOGAS 6, 10 e 13, 2014). Diante deste olhar, torna-se relevante considerar a observação de Behrens (1996), que a formação continuada é necessária e fundamental, todavia:

[...] por si só, nenhum curso de formação e capacitação docente leva as mudanças substanciais no meio educacional, principalmente se for apresentado ao grupo de professores de maneira estanque e desligada da prática pedagógica realizada na escola (p.115).

Uma pedagoga reconhece a necessidade da formação continuada para a ampliação do conhecimento no que se refere à especificidade do trabalho nesta área da educação. Afirmou que *“a troca de experiência se faz válida, quando proporciona a reflexão-ação-reflexão da prática contextualizada, isto sim é uma formação significativa que atenda e entenda nosso contexto”*(PEDAGOGA 4, 2014).

Destacam-se também, os posicionamentos de três outras que enfatizam as contribuições da formação continuada, enquanto possibilidade de aprimoramento de seus conhecimentos, e a partir desses propor melhorias na prática pedagógica do professor, o que pode ser observado quando afirmam que:

[...] a formação continuada possibilita um crescimento profissional na área pedagógica e oportuniza [...] auxiliar os professores em relação as suas disciplinas e práticas pedagógicas, [...] com os profissionais da escola no processo de investigação e reflexão sobre suas próprias condições de trabalho e na integração com seus pares (PEDAGOGA, 1,7 e 9, 2014).

Libâneo (2006) nesta perspectiva, afirma que:

A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula (p. 127).

Observa-se que as participantes reconhecem a contribuição da formação continuada para o desenvolvimento de metodologias que garantam a comunicação e um clima de confiança para discussões no coletivo escolar, que ampliem a habilidade de leitura sobre o real, favorecendo um ambiente escolar no qual é possível a realização de um trabalho participativo e coletivo levando à autonomia intelectual das próprias pedagogas e dos professores.

4.2.3 Dimensões e Responsabilidades de Formação Continuada

A formação continuada consiste num propósito de alcançar níveis mais aprofundados do conhecimento dos professores e da equipe pedagógica, por meio dos estudos, do diálogo, das discussões e, principalmente, com a possibilidade de refletir a própria prática do professor para provocar mudanças, pois essas,

[...]expressam as experiências pedagógicas vividas por eles nas suas instituições de ensino e problematizam-nas, buscando a superação dos problemas postos por essa prática. Assim, ao mesmo tempo em que avançam na solução dos problemas da sua prática pedagógica, fornecem

elementos para a sistematização de novos conhecimentos para a área e participam dessa elaboração (MARTINS, 2003, p. 5).

Neste sentido a formação continuada dos professores, legalmente instituída, pode apresentar-se sob diferentes ofertas. Quando perguntou-se às pedagogas sobre a percepção em relação às diferentes dimensões do processo de formação: sob responsabilidade da escola, do professor e do Estado; quatro delas responderam na perspectiva,

[...] de que a formação no espaço escolar atinge aos interesses diretos dos professores porque contempla as necessidades reais e expectativas do coletivo escolar. Segundo elas, as propostas de “formação da escola possibilitam discussões e reflexões à procura da resolução dos problemas comuns do próprio contexto escolar [...] com autonomia de oferta, na maioria das vezes atinge as necessidades dos docentes, [...] é mais pontual e específica porque está baseada na necessidade real dos alunos (PEDAGOGAS, 3, 4, 6 e 8, 2014).

Neste sentido as pedagogas retratam que a formação no espaço escolar se apresenta inerente ao contexto imediato escolar, tornando possível as discussões das situações experienciadas pelo grupo, bem como, o desenvolvimento de novas ações coletivas em busca de possíveis soluções para os problemas ali vivenciados.

Segundo Vasconcellos (2006), a escola,

[...] não pode ser vista apenas como local de trabalho deve ser ao mesmo tempo espaço de formação. É preciso investir prioritariamente na formação permanente e em serviço do professor, para que possa ter melhor compreensão do processo educacional, postura e métodos de trabalho mais apropriados (p.123).

Em relação à questão sobre a formação continuada ofertada pelo Estado, registram-se relatos que esta formação se constitui um dever do Estado, possibilita ao professor uma visão mais ampla de educação e se apresenta distante dos aspectos reais do cotidiano escolar. Afirmam que:

A do Estado visa abranger quase a totalidade da classe de professores, por isso é um pouco generalista, pois **não contempla a especificidade da EJA**. O Estado, enquanto gestora e mantenedora, tem o dever de propiciar a formação continuada para os professores e funcionários para a melhoria

da qualidade da educação. A **SEED dimensiona a formação numa visão** onde muitas vezes, ou a maioria delas, **não atende às necessidades dos Estabelecimentos de Ensino e nem os próprios professores** (PEDAGOGAS, 3, 9 e 1, 2014. Grifo nosso).

Segundo Rummert (2005), desde a formação inicial, nos cursos de licenciaturas e de Pedagogia, formação de professores, há uma ausência de estudos voltados para essa modalidade, e no estados não há concursos públicos específicos para professores de EJA. Assim sendo, percebe-se claramente o não reconhecimento pelo Estado da EJA enquanto campo de atuação profissional diferenciado dos demais (p. 124).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, em relação aos profissionais da educação no texto do Art. 67, recomenda alguns princípios importantes que devem nortear a formação dos profissionais da educação, tais como: “I) a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” Prevê ainda que: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996).

Desta forma, perguntou-se às pedagogas quais são as modalidades de formação continuada ofertadas pelo Estado aos professores dos CEEBJAs de Curitiba. Relaciona-se no Quadro XVII a seguir, as seguintes respostas:

QUADRO XVII – MODALIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS CEEBJAs OFERTADA PELO ESTADO

MODALIDADE	FORMAS DE DESENVOLVIMENTO	POSICIONAMENTO
Semanas pedagógicas	Reuniões pedagógicas previstas no calendário escolar.	Pedagogas 2,3 e 8
Grupo de Trabalho em Rede - GTR	Grupos de Estudos em EaD voltados à EJA inseridos no projeto dos professores PDE.	Pedagogas 1 e 7
CURSOS	Não há formação específica para os trabalhadores da EJA.	Pedagogas 4 e 9
	São relativos ao objeto de estudo da formação e sua proposta de desenvolvimento.	Pedagogas 5
	É muito esporádico haver curso específico nessa área.	Pedagogas 6,10 e13
	Os cursos ofertados são: Curso do SISMÉDIO (EaD); o Curso da Equipe Multidisciplinar; Curso de Formação em Ação sobre as disciplinas; Cursos em EaD das disciplinas e de Tecnologias.	Pedagoga 11 e 12

Fonte: Própria autora

Conforme verificou-se nas respostas constata-se que há iniciativas da SEED na oferta de formação continuada aos professores da EJA e das quais eles participam. As semanas pedagógicas e reuniões são espaços de formação continuada na escola nos quais as reflexões e discussões abordam o contexto da EJA. Observa-se a oferta de curso na modalidade à distância, como o Grupo de Trabalho em Rede (GTR), nos quais os tutores, às vezes, são os próprios professores da rede estadual que participam do PDE e apresentam temas relacionados à EJA.

Duas pedagogas mencionam a formação continuada realizada pelos próprios professores fora do espaço escolar e sem vínculo com a mantenedora, como importante para a profissionalização porque retrata a necessidade do professor de buscar alternativas para resolver as suas dificuldades específicas e pessoais necessárias para o autoconhecimento. Quanto a essa afirmação Fusari (2000), afirma que:

Não há possibilidade de deixar a formação continuada apenas para a mantenedora, pois cada educador também é responsável pelo seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminho recorrer. Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não receba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal e profissional (p. 23).

Tanto a formação realizada no âmbito da escola, a realizada em outros espaços, como também, a formação oferecida pelo Estado, exige interesse pessoal dos professores e dos pedagogos frente às suas necessidades em relação ao compromisso pedagógico para a sua atuação na escola, além de outras condições, como tempo e recursos financeiros próprios suficientes para aprimorar-se e ampliar os seus conhecimentos. Exige consciência do inacabamento, que é necessário ser discente todo tempo que se é docente (FREIRE, 1998).

4.3 RESPONSABILIDADE E LEGITIMIDADE: O PEDAGOGO E A PROMOÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O pedagogo é o profissional da educação que tem a responsabilidade de trabalhar diretamente com o saber cultural, social e científico e a ação educativa do professor na escola. Para tanto, investiga a realidade no contexto social, político, econômico e cultural com intuito de compreender a educação na sua totalidade para articular e organizar o trabalho pedagógico numa perspectiva de relacionar o mundo com a escola e de forma coletiva criar condições de aprendizagem a todos os alunos.

Neste perspectiva, Libâneo (2001) contribui afirmando que o pedagogo responde pela:

[...] viabilização, integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino. A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática ao professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível) auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos (p. 183).

Desta forma, o pedagogo assume papel importante na escola, pois o seu trabalho vem contribuir com à qualidade da educação e do ensino na escola. Para Libâneo (2001), uma

[...] educação de qualidade é aquela em que a escola promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania (p.19).

Neste sentido o campo de trabalho do pedagogo se dá nas relações sociais, pessoais e interpessoais com os professores, alunos, direção, pais e demais profissionais envolvidos no contexto educacional do qual ele está inserido exigindo-lhe atualização, participação, construção e diálogo permanente com os demais contextos da sociedade no âmbito cultural, político, econômico e social.

Diante deste quadro, o pedagogo na escola organiza a proposta de trabalho pedagógico juntamente com os professores orientando as ações planejadas e desenvolvidas, considerando as características e especificidades dos educandos.

Pimenta (2006, p.63), postula que é “nessa perspectiva que se situa a mediação pedagógica do conteúdo escolar, ou seja, professores e pedagogos têm suas atividades mutuamente fecundadas por conta das especificidades de cada um”.

Juntos, professor e pedagogo estabelecem relações complexas que se alinham e tomam consciência das consequências das suas reflexões realizadas por meio das práticas educacionais inserida no ensino (PIMENTA, 2006).

Isto posto esse campo investigativo buscou informações a respeito da função do pedagogo em relação à formação continuada dos professores da EJA; Informações referentes aos projetos elaborados pela equipe pedagógica na área de formação continuada para os professores dos CEEBJAs e Informações quanto às motivações dos professores da EJA para participarem dos processos de formação continuada.

4.3.1 Funções do Pedagogo da Escola em Relação à Formação Continuada dos Professores

O diálogo entre professor e pedagogo fortalece propostas concretas de transformação da escola e contribuem para o enfrentamento das dificuldades e dos problemas educacionais vividos pelo professores possibilitando o seu desenvolvimento profissional ao longo da sua profissionalização, pois:

[...] assim como o professor é responsável na sala de aula pela mediação aluno/conhecimento, a parceria entre coordenador pedagógico-educacional e professor concretiza as mediações necessárias para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na escola. Essa parceria se traduz em um processo formativo contínuo, em que a reflexão e os questionamentos do professor quanto à sua prática pedagógica encontram e se confrontam com os questionamentos e fundamentos teóricos evocados pelo coordenador, num movimento em que ambos se formam e se transformam (PLACCO, 2007, p. 95).

Neste sentido, a autonomia do professor necessita da competência em suas decisões e tomadas de atitude que resultam do conjunto elaborado de conhecimentos gerados pelo acúmulo das suas experiências individuais, como também, as partilhadas entre seus pares, as diferentes concepções pedagógicas, as diversas tradições e os interesses demonstrados pelos diálogos sociais, o que pressupõe formas diferenciadas de compreender a realidade escolar, as ações docentes e as expectativas educacionais (CONTRERAS, 2012).

Desta forma, perguntou-se às pedagogas a função do pedagogo na escola em relação ao processo de formação continuada dos professores dos CEEBJAs, sendo as respostas apresentadas no Quadro XVIII a seguir:

QUADRO XVIII – FUNÇÃO DO PEDAGOGO EM RELAÇÃO RESPONSABILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS CEEBJAs DE CURITIBA

FUNÇÃO	ATRIBUIÇÕES PRÁTICAS DAS FUNÇÕES DO PEDAGOGO	POSICIONAMENTO DO PEDAGOGO
MEDIADOR	[...] mediar as discussões, promover a trocas de experiências e a integração dos docentes, levantar sugestões, registrar e sistematizar os relatos, selecionar materiais, contatar palestrantes e outras; [...] realizar a mediação das discussões entre os professores, enriquecendo as práticas pedagógicas; [...] discutir com o professor a sua prática e, ao mesmo tempo incentivá-lo à participar da formação continuada.	01, 04, 07 e 11
ORIENTADOR	[...] direcionar leituras e tema para serem estudadas e oferecer suporte bibliográficos para os professores; [...] ser o canal entre os professores e as diferentes formações, atendendo aquilo que é gradativo, sequencial e permanente em relação ao processo pedagógico e aos professores; [...] propiciar aos professores momentos de reflexão da nossa realidade nos espaços destinados à formação.	02, 05, 03 e 12
ORGANIZADOR DO TRABALHO PEDAGÓGICO	[...] organizar e executar a formação continuada de professores; [...] realizar um levantamento dos interesses e temas a serem abordados com os professores; [...] selecionar materiais pedagógicos como filme, textos, documentários e providenciar profissional para palestrar conforme outras necessidades. [...] trazer aos professores estudos e discussões sobre a nossa realidade.	10, 09 e 13
AS TRÊS FUNÇÕES	[...] estudar, organizar, administrar e coordenar a formação continuada na escola; [...] elaborar projetos de formação continuada para os professores.	06 e 08

Fonte: Própria autora

Conforme os relatos verifica-se que as atividades desenvolvidas pela equipe pedagógica dos CEEBJAs são atribuições da sua função, numa perspectiva progressista de educação, na qual o pedagogo exerce o papel de mediador, orientador e organizador do trabalho pedagógico. As pedagogas referem-se às práticas quanto à realização de cursos, leituras, discussões e reflexão da prática no coletivo, bem como, pensar as possíveis soluções para os problemas do cotidiano escolar como ações que contribuem com o docente para pensar “no que faz e como faz”, possibilitando-lhe o aperfeiçoamento do “seu fazer pedagógico, do seu ensinar”. Essas ações do pedagogo, interferem na prática pedagógica do professor e ambos se elevam intelectual e profissionalmente, demonstram assim, que o pedagogo é o profissional que,

[...] atua em várias instâncias da prática educativa, direta e indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. Em outras palavras, pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações (LIBÂNEO, 2011, p. 116).

Ressalta-se, porém, que o momento fundamental da formação continuada de professores, é a reflexão crítica sobre a prática, na qual essa reflexão busca a teoria para ampliar a visão do contexto tornando-se prática refletida e crítica. Freire afirma que “o de que se precisa é possibilitar que, voltando-se a si mesma, através da reflexão crítica sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (2008, p.43).

Desta forma reafirma-se que o saber teórico e técnico próprios do campo da educação, as experiências da docência, a vivência cultural, além dos demais saberes advindos nas interações sociais do cotidiano escolar são elementos fundamentais que contribuem para reflexão e aperfeiçoamento do trabalho do professor na EJA.

Para Martins (2007) a prática necessita de uma

[...] concepção de ensino, uma concepção de didática que leve em consideração a forma da relação social, alterando, de forma prática, as

relações sociais no interior da organização escolar, que possibilitará novas formas de relação com o conhecimento. (p. 10).

Neste sentido o pedagogo contribui com a reflexão sobre o fazer pedagógico sob à luz da teoria possibilitando a reelaboração de novos saberes que considerem os aspectos culturais e sociais da sociedade, para a elaboração de uma nova prática pedagógica pelo professor que revele a construção da cultura escolar com base nos dados concretos da realidade da EJA.

4.3.2 Projetos Desenvolvidos pela Equipe Pedagógica Voltados à Formação Continuada de Professores dos CEEBJAs

Algumas pesquisas já apontaram a fragilidade e a incoerência da prática pedagógica de alguns docentes na EJA em virtude da fragilidade do curso de formação inicial de professores com questões voltadas para a EJA. A EJA possui demandas e especificidades que o docente sem uma formação específica não consegue atingir, deixando lacunas na formação dos alunos (LAFFIN, 2013).

Além disso, na sociedade da informação e da comunicação, na qual o conhecimento converge-se rapidamente em tecnologia, novos perfis profissionais se formam em curtos períodos de tempo exigindo a formação continuada do docente. Essas mudanças externas também alteram as mudanças interiores, do modo das pessoas pensarem, seus critérios, seus valores, compromisso e ética. São elementos importantes que apresentam forte influência na construção da autonomia do professor (CONTRERAS, 2012).

Neste sentido perguntou-se às pedagogas como a equipe pedagógica organiza o processo de formação continuada dos professores da escola. Observa-se as respostas no Quadro XIX abaixo:

QUADRO XIX – PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDOS PELAS EQUIPES PEDAGÓGICAS DOS CEEBJAs DE CURITIBA

PROJETO	AÇÕES FORMADORAS NA ESCOLA	POSICIONAMENTO DAS EQUIPES PEDAGÓGICAS DOS CEEBJs
CURSO	[...] Cursos na área de psicomotricidade; [...] Curso do Pacto do Ensino Médio e da Equipe Multidisciplinar aos sábados. São projetos de formação da SEED sob coordenação do pedagogo.	1 e 6
SEMANA PEDAGÓGICA	[...] buscamos profissionais de diferentes áreas para realizarem palestras aos professores. (Inclusão, Filosofia, Meio Ambiente, Estatuto da Criança, Tecnologia da Informação e outros). [...] avaliamos os eventos e sempre solicitamos aos professores sugestões que venham de encontro com as suas necessidades e anseios por parte dos professores.	3
HORA-ATIVIDADE	[...] direcionamos as horas-atividades dos professores para leitura de textos sobre a EJA; realizamos discussões e reflexões orientadas nas reuniões pedagógicas sobre a nossa realidade; [...] discutimos com o professor sobre o Plano de Trabalho Docente durante a hora-atividade e ofertamos palestras.	4 e 2
OUTROS	[...] outras ações que envolvem passeios, eventos e atividades fora do espaço escolar; [...] análises e discussão de filmes; roda de conhecimento e experiências; confecção e material didático alternativo no dia a dia da escola e outras atividades pedagógicas.	5 e 7

Fonte: Própria autora

As pedagogas fizeram indicações sobre a suas atuações frente aos projetos de formação continuada que ocorrem ao longo do ano na escola. Apontaram que os projetos de formação contemplam temas de interesse e necessidade dos próprios professores. Muitos dos projetos citados são propostos pela SEED e pelo MEC, porém exigem que o pedagogo faça a mediação dos encontros e realize as discussões pertinentes aos temas selecionados pelos respectivos órgãos.

Outras atividades, consideradas pelas pedagogas como práticas de formação continuada, refletem o cotidiano escolar e consistem das análises e reflexões coletivas realizadas durante as semanas pedagógicas, aos sábados e durante a hora-atividade dos professores. Libâneo (2001), considera

[...] um passo positivo para o desenvolvimento profissional e a conquista da identidade profissional é a assunção da gestão do cotidiano da escola por professores e pedagogos, ligando o projeto pedagógico, o sistema de gestão, o processo de ensino e aprendizagem e a avaliação. Com isso,

teremos uma organização preocupada com a formação continuada, com a discussão conjunta dos problemas da escola, discussão que é de natureza organizacional, mas principalmente pedagógica, psicopedagógica e didática (p. 25).

Ressalta-se que a hora-atividade apontada pelas pedagogas como um momento de reflexão a partir das discussões e do levantamento dos obstáculos que interferem diretamente no processo de ensino e de aprendizagem, na perspectiva de uma investigação teórica, fundamenta-se num espaço de formação continuada do professor.

Segundo a Lei n.º 13807, art. 3º, consta que,

A hora-atividade é o período em que o professor desempenha funções da docência, reservado aos estudos, planejamento, reunião pedagógica, atendimento à comunidade escolar, preparação de aulas, avaliação dos alunos e outras correlatas, devendo ser cumprida integralmente no local de exercício (SEED/PR, 2002).

Observa-se que os projetos desenvolvidos pela equipe pedagógica nos CEEBJAs indicam a busca de temas de acordo com as necessidades dos professores dessa modalidade de ensino. Para Fusari (2007) um projeto de formação continuada realizado na escola ou em outro local, para ser bem sucedido,

[...] precisa que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, ideias e expectativas. É preciso também que o saber advindo das suas experiências seja valorizado; que os projetos identifiquem a teoria e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades (FUSARI, 2007, p. 22).

Neste sentido, chama-se atenção para os fundamentos explicitados nas Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA (2000) ao apresentar que “o preparo de um docente voltado para a EJA devem incluir além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (MEC, 2000).

4.3.3 Motivação do Professor do CEEBJA em Participar dos Projetos de Formação Continuada

Outras dificuldades, além da falta de formação inicial para trabalhar na EJA, somam-se a realidade da EJA, muitas vezes, impedindo que o professor invista na sua formação continuada fora do espaço escolar. Os professores da EJA em geral apresentam dificuldade e escassez de tempo para se dedicarem aos estudos e tarefas propostas, principalmente, pela incompatibilidade com os turnos de trabalho.

Normalmente, o professor da EJA trabalha três turnos, sendo as escolas localizadas em bairros distantes um do outro, bem como, de longa distância em relação à sua residência. Essas condições precarizam o trabalho do professor, além da desvalorização salarial e a perda de prestígio social em relação à sua profissão. Essas condições negativas o impede, muitas vezes, de motivar-se para investir em sua carreira.

Neste sentido questionou-se às pedagogas quais os motivos que os professores demonstram para participar dos programas de formação continuada. No Quadro XX abaixo estão elencados os argumentos dos professores na visão dos sujeitos desta pesquisa.

QUADRO XX – MOTIVOS DOS PROFESSORES PARTICIPAREM DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA VISÃO DO PEDAGOGO

MOTIVOS	ARGUMENTOS	POSICIONAMENTO DO PEDAGOGO
APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL	[...] os professores tem grande aceitação e estão sempre prontos à participarem, inclusive de cursos não específico para a EJA, como o SISMÉDIO, no qual há trinta professores do CEEBJA participando; [...] buscar na formação continuada formas de aperfeiçoar o conhecimento, para avançar na atualização dos conhecimentos teóricos e metodológicos em relação a EJA.	1, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11 e 13.
PROGRESSÃO NA CARREIRA	[...] interesse pelas horas do curso e porque é obrigatório para progressão na carreira docente no Plano de Cargos e Salários do Magistério Público do Paraná	2, 3, 4, 5, 6 e 7
SEM MOTIVAÇÃO	[...] porque a SEED não conhece a dimensão do trabalho do profissional que atua na EJA.	9 e 12

Fonte: Própria autora

Observa-se que a maioria das pedagogas, afirmaram que os professores participam da formação continuada porque acreditam que esse processo eleva o seu potencial intelectual, pedagógico e cultural. Entre elas, algumas afirmaram o interesse também quanto à carga horária dos cursos de formação para computar pontos para progressão na tabela referente ao Plano de Cargos e Salários do Magistério Público do Paraná, na qual a realização de cursos eleva o seu ganho salarial.

Neste sentido, Laffin (2012) postula que,

[...] o processo de formação docente e profissionalização requer a compreensão de que a constituição da docência se dá por opções pessoais, desejos, saberes, e possibilidades no conjunto das relações sociais nas quais estamos imersos e participamos (p.18).

A EJA convive com várias problemáticas que consistem na constituição de um campo com um conjunto de saberes e práticas minimamente articulados em torno de princípios, objetivos que necessitam ser pensados e discutidos pelos próprios profissionais que trabalham nessa modalidade de ensino.

4.3.4 Contribuições das Pedagogas em Relação à Formação Continuada dos Professores da EJA

Dado ao contexto deste trabalho, na qual a pesquisadora atua em um dos CEEBJAs, reforça-se de que as categorias foram utilizadas como ferramentas para estimular a reflexão sobre as práticas de formação continuada dos professores da EJA mediada pelo pedagogo, uma vez que esse profissional “investiga a realidade educativa, visando, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, a explicitação de objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativa relacionados com a transmissão/assimilação ativa de saberes (LIBÂNEO, 2001, p. 23).

Como última questão foi solicitado aos sujeitos da pesquisa que apresentassem algumas contribuições, visando verificar a compreensão dos mesmos frente à responsabilidade e legitimidade do pedagogo em relação a

formação continuada dos professores de jovens e adultos, no CEEBJA, tema sobre qual todas as questões anteriores estavam voltadas. O Quadro XXI revela as vozes das pedagogas, com base no vivido no chão da escola de EJA, em relação a sua própria formação e a responsabilidade pela formação dos professores.

QUADRO XXI – CONTRIBUIÇÕES DAS PEDAGOGAS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA

É PRECISO REPENSAR QUE:	VOZES DAS PEDAGOGAS
[...] há pouca oferta de cursos específicos para a EJA;	1 e 6
[...] a oferta de cursos pela SEED, muitas vezes, não condizem com a realidade da escola de EJA;	3 e 9
[...] as escolas deveriam ser consultadas e atendidas quanto as escolhas dos assuntos ou temas tratados nos espaços de formação, atingindo mais participação e interesse;	4 e 12
[...] elaboração de projetos de Formação Continuada voltados para a Educação de Jovens e Adultos como parte do Plano de Gestão da Escola.	5

Fonte: Própria autora

Diante desse cenário, observou-se que persistem vozes que solicitam e reivindicam por um processo de formação continuada de professores no contexto da educação de jovens e adultos.

De acordo com Libâneo (2001), para o

[...] enfrentamento de exigências colocadas pelo mundo contemporâneo, são requeridos dos educadores novos objetivos, novas habilidades cognitivas, mais capacidade de pensamento abstrato e flexibilidade de raciocínio, capacidade de percepção de mudanças. Portanto, é clara a necessidade de formação geral e profissional implicando o repensar dos processos de aprendizagem e das formas do aprender a aprender, a familiarização com os meios de comunicação e o domínio da linguagem informacional, o desenvolvimento de competências comunicativas (p. 23).

Na sociedade da informação e da comunicação, a tecnologia e o conhecimento alteram os perfis profissionais e modificam o modo das pessoas pensarem. Neste sentido, é necessária atenção quanto à formação de professores e o ensino, pois a educação trabalha com a formação humana do próprio homem (SAVIANI, 1997).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a pesquisar as práticas de formação continuada mediada pelos pedagogos que atuam nos CEEBJAs de Curitiba, nos processos de formação continuada dos professores da educação de jovens, adultos e idosos.

Considera-se que a formação continuada de professores mediada pelo pedagogo seja relevante, uma vez que a dedicação à docência não pode ser entendida como um dom inato, pois a competência no ensino passa, necessariamente, pela formação inicial e continuada dos professores.

No que tange a EJA, essa discussão deve voltar-se muito mais para se refletir do que para concluir...uma vez que o direito de formação inicial específica para os professores da EJA está sendo violado pelo poder público, delegando à formação continuada o preparo do docente da EJA, comprometendo assim, o direito à educação de qualidade para os educandos jovens, adultos e idosos.

Ao analisar os dados coletados nesta pesquisa observa-se que os pedagogos dos CEEBJAs de Curitiba consideram que ao organizar o trabalho pedagógico na escola trabalham com a formação continuada dos professores da EJA. Os pedagogos revelam que utilizam os espaços e os tempos dialógicos da escola para criarem situações, nas quais o professor é instigado a estudar, refletir, debater e pesquisar, concebendo assim o ensino como uma atividade continuamente reflexiva permitindo a reconstrução de práticas pedagógicas mais efetivas conforme as necessidades do educando da EJA diante do mundo contemporâneo.

Entende-se que o pedagogo ao refletir a ação do professor através das experiências pedagógicas e confrontá-las com os pressupostos teóricos da EJA colabora com o processo de formação continuada dos professores que atuam no seu âmbito. Para tanto, é necessário que compreenda a natureza do trabalho pedagógico no interior da escola, domine os métodos e metodologias de ensino, leve em consideração o contexto cultural e social no qual está inserido e valorize a diversidade cultural do aluno. Neste sentido, ao organizar intencionalmente o ensino e dialogar com os professores, o pedagogo desenvolve um processo de interação, mediado pelo domínio de conhecimentos, que resulta avanços e novos conhecimentos para práxis pedagógica.

Desta forma, a reflexão sobre o processo de formação continuada de professores mediada pelo pedagogo, necessita ser mais debatida e dialogada entre os próprios pedagogos dos CEEBJAs de Curitiba, pois percebe-se que a participação dos pedagogos nos eventos de formação continuada específica para a EJA, apresenta-se distante da real necessidade de qualificação desses profissionais para atender às especificidades dos alunos. Como resultado, prevalece uma visão reducionista do processo pedagógico, impossibilitando ao professor desta modalidade compreender a complexidade que o ato de ensinar para jovens, adultos e idosos exige.

Para finalizar, registra-se que essa dissertação tem a intenção de contribuir na discussão sobre o papel do pedagogo como agente mediador do processo de formação continuada do professor, conforme as particularidades da EJA e seus sujeitos. Busca-se a atenção da SEED quanto à elaboração de um projeto de formação continuada para os pedagogos dos CEEBJAs de Curitiba que contemple os aspectos históricos, pedagógicos, culturais e políticos da EJA com intuito de que esse profissional tenha a legitimidade teórica e prática para mediar a formação continuada dos professores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Maria Helena Câmara. O Ensino Monitorial/Mútuo no Brasil (1827-1854). In: **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação Continuada dos Professores e a Prática Pedagógica**. Curitiba, PR : Champagnat, 1996.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 19. 513, de 25 de agosto de 1945**. Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 de agosto. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei Orgânica de Ensino. **Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946**, que organizou o ensino normal. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_leis_organicas_de_ensino_de_1942_e_1946.htm. Acesso em 09/09/2024.

_____. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União em 20 de dezembro 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-1961-1-pl.pdf>. Acesso em 02/04/2014

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União em 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/cc_03//L5692.htm. Acesso em 09/06/2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 12/05/2014.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/20, aprovado em 10.05.2000. Parecer 11/2000 de Carlos Roberto Jamil Cury, 2000.

_____. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em <https://www.google.com.br/search?q=Ministério+da+Edu>=. Acesso em 15/05/14.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Censo demográfico**, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 19/12/2014.

BRETON, P. **A argumentação na comunicação**. Bauru: EDUSC, 1999.

CARREIRA, . e PINTO, J.M.R. **Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global : Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARREIRA, Denise. Gênero e raça: A EJA como política de ação afirmativa. In: **A EJA em Xequê: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI**. 1. ed. São Paulo: Global, 2014.

CAMBI, Franco; tradução de Álvaro Lorencini. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CONTRERAS, JOSÉ. **Autonomia de Professores**. 2ª ed. Tradução: Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2012.

DI PIERRO, Maria C. O Impacto da Inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Fundo da Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) no estado de São Paulo. In: **A EJA em Xequê: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI**. 1. ed. São Paulo: Global, 2014.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. Educar em Revista, Curitiba, n. 16, p. 181–191. 2000. In: HARACEMIV, Sonia M. C. O Professor e o Programa de EJA de Curitiba: repensando o que é afirmado, negado e sugerido. 2002. 181 f. São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FUSARI, C. José Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs). **O coordenador Pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2007.

FURINI, Doris. R. M. & DURAND, Olga C. da S. & SANTOS, Pollyana. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, Espaços e Múltiplos Saberes. In: LAFFIN, Maria H.

L. F. (ORG). **Educação de Jovens e Adultos e Educação na Divesidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Por uma Política Nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos**. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GAMBOA, S. S. A construção do objeto na pesquisa educacional. In: **Pesquisa em Educação – metodologias e epistemologias**. GAMBOA. S.S. Argos, Chapecó/SC, 2012.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G. ; ALMEIDA, L. R. ; CHRISTOV, L. H. S. (orgs). **O coordenador Pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2007.

HADDAD, Sergio.; DI PIERRO, Maria. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.14, p.108-130, maio/ago. 2000. Disponível em:file:///C:/Users/Usuario/Downloads/ESCOLARIZA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS.pdf. Acesso em 12/11/2013.

HADDAD, Sérgio. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986 – 1998)**. Sérgio Haddad (Coordenador). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. Disponível em http://www.uems.br/propp/conteudopos/ceja/Educ_Jovens_Adultos_Est_Conhecime nto.pdf. Acesso em 25/09/2013.

HAGEMEYER, Regina. C. de C. ; GABARDO, Cleusa V. **Formação do Pedagogo no Brasil e o Processo de Construção da Proposta Curricular do Curso de Pedagogia na UFPR: desafios culturais e humano sociais contemporâneos (1996-2011)** v. 20, p. 219-231, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/12571-45024-1-SM%20(4).pdf. Acesso em 15/03/2015.

_____.Regina.C.C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. In: **Educar em Revista**. Curitiba/PR:Ed. UFPR,n. 24, p.67-85, 2004.

_____.Regina C. de C. **Formação docente e contemporaneidade: fundamentando o processo das práticas catalisadoras**, (Tese de doutorado), Universidade de São Paulo, 2006.

HANSEN, João Adolfo. **A Civilização pela palavra**. In: 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HARACEMIV, Sonia. M. C. (Org.) ; STOLTZ, Tania. (Org.) ; SOEK, A. (Org.) ; CIRINO, R. B. (Org.) . **Sujeitos de Educação de Jovens e Adultos**. 1ª. Ed. Curitiba: ufpr, 2009. V. 1. 84p .

HARACEMIV, Sonia. M. C. ; BARBOSA, L. M. V. . **Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: ciencias da natureza e matemática**. 1ª. ed. CURITIBA: EDITORA POSITIVO LTDA, 2009. v. 1. 80p .

HARACEMIV, Sonia M. C. **O Professor e o Programa de EJA de Curitiba: repensando o que é afirmado, negado e sugerido**. 2002. 181 f. São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: um olhar sensível e reflexivo**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

LAFFIN, M. Hermínia L. F. **Educação de Jovens e Adultos, diversidade e o mundo do trabalho**. Ijuí: Editora Unijuí, 2012.

LAFFIN, M. Hermínia L. F. A Constituição da Docência entre Professores de Escolarização inicial de Jovens **Educação de Jovens e Adultos**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. Revista Ande nº. 6, p.11 - 9. 1982.

_____. José Carlos: Que Destino os Educadores Darão à Pedagogia? in PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo, Cortez Editora, 2006.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em <http://pt.slideshare.net/pedagogia-pedagogos-inquietaes-e-buscas-9447962>. Acesso em 23/09/14.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo – SP, E.P.U., 1986.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira Estudos pedagógicos**. (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/302712683>. Acesso em 12/04/2015.

LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2001.

MARTINS, Pura. L. O. . A relação teoria e prática na formação do professor universitário. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), Curitiba-PR, v. 4, n.10, p. 131-142, 2003. Disponível em [www. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/dialogo-791.pdf](http://www.file:///C:/Users/Usuario/Downloads/dialogo-791.pdf). Acesso em 12/03/2015.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In NÓVOA, Antonio (org). **Vida de Professores**. Lisboa: Editora Porto, 1995.

_____. Antonio. O Passado e o Presente dos Professores. In: NÓVOA , Antonio (Org). **Profissão professor**. Lisboa: Editora Porto, 1995.

_____. Antonio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Antonio. **Os professores imagens do Futuro Presente**. 1ª ed. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. Hamburgo: V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos- (V CONFINTEA), 1997. Disponível em: <<http://WWW.cidadedoconhecimento.org.br>> Acesso em: 07 dez. 2007.

PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO-**SEED RESOLUÇÃO N°. 3399 / 2010** – GS/SEED – estabelece a formação de equipes multidisciplinares. Curitiba, 05 de agosto de 2010.

_____. Lei Complementar 103 103/2005, de 18 de Maio de 2005. **Dispõe sobre a contratação de pessoal por tempo determinado, nos órgãos** da Administração Direta e Autárquica do Poder Executivo. Diário Oficial do Paraná, Curitiba 14 de Julho de 010,nº6979.Disponível:<http://www.legislacao.pr.gov.Ano.do?actor&Ato=56184&codItemAto=434823>. Acesso em 15/04/2014.

_____. Lei Complementar 130 de 14 de Julho de 2010. **Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE**, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. Diário Oficial do Paraná, Curitiba 14 de Julho de 2010, nº 8262. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=56184&codItemAto=434823>. Acesso em 15/10/2014.

_____. Secretaria de Estado da Administração e da Previdência. Departamento de Recursos Humanos. **Edital nº 10/2007**. Dispõem sobre o concurso de pedagogos Disponível em:<http://www.cops.uel.br/concursos/seap.pdf>. Acesso em: 29/06/ 2014.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes e identidade da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez,1999.

_____. Selma Garrido. **Pedagogia, Ciência da Educação**; São Paulo: Cortez, 2006.

PLACCO, V. M.S. ;SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectiva. In: BRUNO, E. B. G. ; ALMEIDA, L. R. ; CHRISTOV, L. H. S. (orgs). **O coordenador Pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2007.

RUMMERT, Sonia Maria. Jovens e adultos trabalhadores e a escola: a riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da Educação. Pedagogia Histórico - Crítica: primeiras aproximações**. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2007.

SILVEIRA, Denise Tolfo e CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A Pesquisa Científica**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica - Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, Disponível em:https://books.google.com.br/books?id=dRuzRyElzmkC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em 04/04/2014.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v.2, nº11, Dimensão, set/out, 1996.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo**. São Paulo : UNESP, 1998, p 62.

STRAUSS, Anselm & CORBIN, Juliet. Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. In: STRAUSS, Anselm. **Pesquisa Qualitativa**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. In: Revista Brasileira de Educação. Campinas: Autores Associados, n.14, maio/junho/julho/agosto, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TORALES, Marília. C .A. **A práxis da Educação Ambiental como processo de decisão pedagógica: um estudo biográfico com professoras de Educação Infantil na Galiza (Espanha) e no Rio Grande do Sul (Brasil)**. 2006. 566 f. Tese. Defendida no Programa de Doutorado Interuniversitário em Educação Ambiental. Departamento de Teoria da Educação, História da Educação e Pedagogia Social. Universidade de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6ª ed. São Paulo, Libertad Editora, 2006.

VEIGA, Ilma Passos. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. VEIGA, Ilma (org.) **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VENTURA, Jaqueline Pereira. A EJA e a os Desafios da Formação de Docentes nas Licenciaturas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade** / Universidade do Estado d Bahia, Departamento de Educação I – v.1,n.1 (jan/jun, 2012)-Salvador: UNEB, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
Linha de pesquisa: Formação de docentes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LEGITIMIDADE E RECONHECIMENTO DO PAPEL DO PEDAGOGO**

Pesquisador Responsável (acadêmico): **LIAMARA APARECIDA TONIOLO JANZ**

Telefones para contato :

Resumo da proposta de pesquisa: A pesquisa tem como objetivo analisar o papel dos pedagogos na formação continuada dos professores que atuam na EJA a partir das percepções dos pedagogos que atuam nos CEEBJAS de Curitiba.

Assinatura do pesquisador:

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO


Eu,
(nome) _____ (RG
) _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo de Formação Continuada dos Professores da Educação de Jovens e Adultos como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora LIAMARA A. TONIOLO JANZ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento.

Local e data: _____

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável:

APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR DE EDUCAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE DOCENTES</p>
---	--

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

1. Idade: _____ Sexo: _____
2. Graduação: _____ Ano: _____
3. Pós-graduação: _____ Ano: _____
4. Tempo de trabalho na função de pedagogo: _____
5. Regime de trabalho: _____
6. Carga horária de trabalho no CEEBJA como pedagogo: _____
7. Início no CEEBJA: _____
8. Formação para trabalhar na EJA: _____
9. Caso tenha participado do PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná)
 indique o título do seu artigo: _____

2 - FORMAÇÃO CONTINUADA NA VISÃO DO PEDAGOGO

1. Quais as modalidades de formação continuada em EJA relacionada com a sua função
 você participou nos últimos meses?

2. Como a formação continuada contribuiu para melhorar a sua prática na escola?

3. Em sua opinião, qual a diferença da dimensão da formação continuada
 sob responsabilidade da escola, do professor e do Estado?

3- A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR QUE ATUA NA EJA

1. Quais os espaços e tempos de formação continuada são ofertados pelo Estado aos
 professores da EJA?

2. Qual a motivação do professor para participar dos processos de formação continuada? _____

3. Quais os projetos desenvolvidos pela equipe pedagógica na área de formação continuada para os professores da sua escola?

4. Quais as funções do pedagogo da escola em relação à formação continuada dos professores?

5. Acrescente outras observações em relação à formação continuada dos professores da EJA que não foram contempladas nesse questionário.

APÊNDICE III – QUADRO DE COERÊNCIA

OBJETO	PERGUNTAS NORTEADORAS	OBJETIVO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTIONÁRIO Questões	ANÁLISE DOS DADOS
O pedagogo como mediador do processo de formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos.	Como se dá a formação inicial e/ou continuada dos pedagogos que atuam nos CEEBJAs para o exercício de mediador de um processo de formação de professores de jovens, adultos e idosos?	Analisar o papel de mediação dos pedagogos que atuam nos CEEBJAs de Curitiba, quanto à organização do trabalho pedagógico em relação ao processo de formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos.	- Traçar o perfil dos pedagogos que atuam nos CEEBJAs de Curitiba;	1.1- Faixa etária, perfil acadêmico, regime de trabalho, tempo de trabalho na rede estadual, início no CEEBJA, carga horária de trabalho no CEEBJA, formação específica para trabalhar na EJA, e participação no PDE.	1- Pedagogas, na faixa etária entre 40 e sessenta anos, pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério do Paraná, há vinte anos. Trabalham na modalidade da Educação de Jovens e Adultos por um período diário de 8 horas, há pelo menos 5 anos. No que se refere à formação destas profissionais, os dados apontam que todas possuem o curso de Pedagogia como formação inicial e curso de Pós-graduação, porém, não são cursos relacionados à área da EJA. Três realizaram o curso de formação continuada-PDE, porém o tema dos trabalhos não contempla a EJA.
	Como acontece o processo de formação continuada dos pedagogos dos CEEBJAs da cidade de Curitiba?		- Identificar as modalidades de formação continuada em EJA das quais os pedagogos dos CEEBJAs de Curitiba participaram em sua trajetória profissional. - Apontar no processo de formação continuada as contribuições para exercer a função de mediador no processo de formação continuada dos professores da EJA. - Caracterizar as diferenças quanto às dimensões e responsabilidades de Formação Continuada dos professores e pedagogos dos CEEBJAs.	2.1- Quais as modalidades de formação continuada em EJA que você participou? 2.2-Como essa formação contribuiu para melhorar sua prática? 2.3-Qual a diferença da formação continuada sob responsabilidade da escola, do professor e do Estado?	2.1- As pedagogas referem-se aos cursos que apresentam temas direcionados às questões de âmbito social, como “drogas”, “educação fiscal” e “equipe multidisciplinar”. Não se observou temas voltados para os aspectos de ordem teórico-metodológicos específicos da EJA. - Observa-se pouca participação no curso “ GTR” (Grupo de Trabalho em Rede) que traz como tutores os próprios professores e pedagogos participantes do PDE, porém ofertam temas específicos da EJA. 2.2 No desenvolvimento de metodologias que garantam a comunicação e um clima de confiança para discussões no coletivo escolar. 2.3-A formação da escola é mais pontual e específica porque busca a necessidade real dos alunos. - A formação ofertada pela SEED traz temas distantes dos problemas enfrentados na EJA. - A formação buscada pelo próprio professor é necessária para resolver as suas dificuldades específicas e pessoais contribuindo para o seu autoconhecimento.
	Qual a oferta pela SEED de programas de formação continuada para os pedagogos e professores que trabalham no CEEBJAs?				
	Como o pedagogo vem organizando o processo de formação continuada dos professores dos CEEBJAs ?				

			<p>- Relacionar as funções do pedagogo dos CEEBJAs em relação ao processo de formação continuada dos professores.</p> <p>Revelar as práticas desenvolvidas pela equipe pedagógica voltadas ao processo de formação continuada de professores dos CEEBJAs.</p> <p>Elencar os motivos do professor para participar dos projetos de formação continuada.</p>	<p>3.1 - Quais as funções do pedagogo em relação à formação continuada?</p> <p>3.2- Qual os projetos desenvolvidos pela equipe pedagógica na área da formação continuada?</p> <p>3.3 - Qual a motivação do professor para participar dos processos de formação continuada?</p>	<p>3.1- O pedagogo exerce o papel de mediador, orientador e organizador do trabalho pedagógico. Práticas quanto à realização de cursos, leituras, discussões e reflexões da prática no coletivo, bem como, pensar as possíveis soluções para os problemas do cotidiano escolar contribuem com o docente para pensar "no que faz e como faz", possibilitando-lhe o aperfeiçoamento do "seu fazer pedagógico, do seu ensinar".</p> <p>As pedagogas indicaram que os projetos de formação continuada ocorrem ao longo do ano e contemplam temas de interesse e necessidade dos professores. A maioria são organizados pela SEED e pelo MEC e ocorrem aos sábados e durante a hora-atividade. Organizam passeios e eventos fora do espaço escolar. Consideram que a reflexão coletiva sobre a prática cotidiana consiste num espaço de formação continuada.</p> <p>A maioria das pedagogas, afirmaram que os professores participam da formação continuada pelo interesse de elevar o seu conhecimento pedagógico e cultural. Afirmaram que, além da importância dos conhecimentos há o interesse quanto à carga horária para computar os pontos necessários para elevação na carreira e, conseqüentemente, aumentar o seu ganho salarial.</p>
--	--	--	---	--	--