

A detailed architectural line drawing of the main facade of the University of Paraná building. The drawing shows a grand neoclassical structure with a prominent portico supported by tall, fluted columns. The pediment above the columns is inscribed with the university's name. To the right, there are arched windows and a balcony. The drawing is rendered in a fine-line, etched style.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NIVIA MOREIRA DE CAMARGO

FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO MÉDIO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS

CURITIBA
2018

NIVIA MOREIRA DE CAMARGO

FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO MÉDIO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profª Drª Sonia Maria Chaves Haracemiv

CURITIBA
2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO A AUTORA
Bibliotecária: Rita de Cássia Alves de Souza – CRB9/816

Camargo, Nívia Moreira de
Formação docente e o ensino médio a distância na Educação de
Jovens e Adultos / Nívia Moreira de Camargo. – Curitiba, 2018.
121 f.: il. (algumas color.)

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Sonia Maria Chaves Haracemiv.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Ensino à distância. 3.
[Professores alfabetizadores - Formação](#). I. Título. II. Universidade
Federal do Paraná.

CDD 372.0981

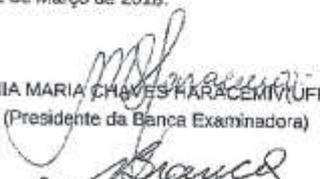


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

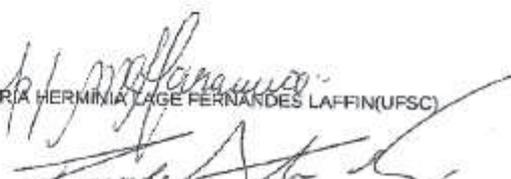
TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **NIVIA MOREIRA DE CAMARGO**, intitulada: **FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO MÉDIO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa. A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 22 de Março de 2018.


SONIA MARIA CHAVES HARACEMI (UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


VERÔNICA BRANCO (UFPR)


MÁRIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN (UFPR)


RICARDO ANTUNES DE SÁ (UFPR)

Dedico esta pesquisa aos professores da Educação de Jovens e Adultos.

“Nada lhe posso dar que já não exista em você mesmo.”

*Não posso abrir-lhe outro mundo de imagens,
além daquele que há em sua própria alma.
Nada lhe posso dar a não ser a oportunidade, o impulso, a chave.
Eu o ajudarei a tornar visível o seu próprio mundo, e isso é tudo.”
Hermann Hesse*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Zambi, Oxalá e todo meu povo pela proteção, conforto e amparo.

Aos meus pais, Sônia (em meu coração) e Benedito Camargo agradeço pelo amor que sempre me deram!

Aos meus filhos, Mariana Camargo Lima e Bruno Camargo Lima, agradeço pelo afeto que nos liga, pela cumplicidade e amor...vocês são minha melhor parte.

E aos meus filhos do coração Vítor Hugo Pastorello e Pedro Henrique Pastorello, obrigada pelo convívio sempre tão agradável.

Agradeço a presença amorosa de Carlos Alberto Pastorello por ser tão importante na minha vida, me pondo para cima e me fazendo acreditar que posso muito mais que imagino.

Meu agradecimento e homenagem carinhosa a Prof^a Dr^a Sônia Maria Chaves Haracemiv, mais que minha professora e orientadora do Mestrado, agradeço por sua amizade e olhar carinhoso. A Sônia que ganhei de presente!

Gratidão às Prof^a Dr^a Maria Hermínia Laffin, Verônica Branco e ao Prof. Dr. Ricardo Sa, por aceitarem fazer parte da minha banca!

Agradeço aos meus colegas que conheci nestes dois anos, especialmente a Jane Hir e Jacqueline Mari Machado! Vocês são incríveis!

Obrigada à Prof^a Ms Elisangela da Silva pela disponibilidade e auxílio na revisão da dissertação.

Registro minha gratidão ao Serviço Social da Indústria do Município de Joinville – SESI, e toda a sua equipe, de forma especial à Elizete Aparecida Moreira Bueno Fávero e Geysa Francisco Finilli, grandes exemplos para mim.

À Gestão de Pessoas da Federação das Indústrias de Santa Catarina – FIESC, pelo apoio financeiro e incentivo para que fosse possível minha entrada e permanência no Mestrado.

Finalmente, meu muito obrigada a todos os amigos e familiares que de alguma forma, contribuíram, acompanharam, torceram e incentivaram a realização desta dissertação, bem como toda a equipe da UFPR, no que tange a secretaria do PPGE, pela dedicação e carinho na presteza de seus trabalhos.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é compreender a percepção dos (as) professores (as) da Educação de Jovens e Adultos à distância sobre suas trajetórias de formação e as interferências na prática docente na Educação de Jovens e Adultos. As bases conceituais apoiam-se na perspectiva sócio crítica, no marco da construção histórica no cotidiano trazendo como aporte teórico autores como Imbernón (2011), Freire (1986, 1996, 1997), Haracemiv (2002, 2007), Laffin (2012, 2014) Ventura (2012), Manfred (2002), Cunha (2000), Oliveira (2003, Preti (1996, 2000), Sa (2007), Alonso (2009), Santaella (2010), e Souza (2010), nestas abordagens teóricas, a identificação do constructo se deu a partir de revisão sistemática de literatura na base de dados CAPES e pesquisa de natureza qualitativa, com caráter exploratório-descritiva, articulando elementos que compõe o conceito de formação docente para EJA EaD e as percepções que os professores possuem acerca dos possíveis fatores antecedentes e consequentes em suas trajetórias de formação. Para tanto, realizou-se um questionário por meio da ferramenta *Google Forms* (ferramenta do Google Docs para pesquisas e questionários personalizados) com questões abertas e outras estruturadas. A pesquisa foi realizada na EJA EaD SESI na cidade de Joinville – SC, que atende os trabalhadores das indústrias com turmas *in company*. A amostra corresponde à 17 docentes que atuam com o Ensino Médio EJA EaD. Foi compartilhado de forma *on line* o ICD e 14 docentes participaram. Os dados foram submetidos à análise e discussão. Todos os participantes são licenciados, a maioria mulheres (71,4%), trabalham no SESI de 03 – 05 anos (11 docentes), possuem especialização (06 *stricto sensu*, 07 *lato sensu*), atuam em outros espaços (13 docentes) e trabalham 03 turnos (07 professores). Foi verificado que 09 participantes evidenciam as Reuniões Pedagógicas como espaços de discussões. Sobre os espaços de educação, 01 participante citou o AVA. Quanto às dificuldades na atuação com EJA EaD a análise de conteúdo resultou em três categorias (tempo, formação e estrutura). Considera-se a necessidade de novas pesquisas e análises, com amostras de diferentes instituições, a fim de uma compreensão mais ampla da temática. Pontua-se a necessidade de sistematização das práticas realizadas pelos docentes que transcendem aos documentos norteadores. Alguns achados poderão contribuir para a elaboração de atividades educativas e planos de ações que, considerem a formação docente como um processo complexo dentro de um marco que contribua para emancipação dos estudantes trabalhadores da EJA. Além disto, oferece dados para uma melhor compreensão da percepção do docente acerca de sua trajetória de formação.

Palavras-chave: Formação e Percepção do Docente da EJA. Educação a Distância. Ensino Médio. Educação *in Company*.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to understand the teacher's perception of Youth and Adult Education at a distance about their training trajectories and the interferences in teaching practice in Youth and Adult Education. The conceptual bases are based on the sócio-critical perspective, within the framework of the historical construction in the daily life bringing as a theoretical contribution authors as Imbernón (2011), Freire (1986, 1996, 1997), Haracemiv (2002, 2007), Laffin (2012, 2014) Ventura (2012), Manfred (2002), Cunha (2000), Oliveira (2003, Preti (1996, 2000), Sa (2007), Alonso (2009), Santaella (2010) and Souza (2010), in these theoretical approaches, the identification of the construct was based on a systematic review of literature in the CAPES database and a research of a qualitative nature, with an exploratory-descriptive character, articulating elements that make up the concept of teacher training for EJA EaD and the perceptions that the teachers have about possible antecedent and consequent factors in their training trajectories. To do so, a questionnaire was done through Google Forms (Google Docs for research and personalized questionnaires) with open questions and structured questions. The research was conducted at EJA EaD SESI in the city of Joinville - SC, which serves industry workers with in-company classes. The sample corresponds to 17 teachers who work with high school EJA EaD. The ICD was shared online and 14 teachers participated. The data was submitted to analysis and discussion. All participants are graduates, most of them women (71.4%), work at SESI from 3 to 5 years (11 teachers) are specialized (06 *stricto sensu*, 07 *lato sensu*), work in others spaces (13 teachers) and 03 shifts (07 teachers). It was verified that 09 participants evidenced the Pedagogical Meetings as spaces of discussions. About the spaces of education, 01 participant quoted the AVA. As for the difficulties in working with EJA EaD the content analysis resulted in three categories (time, formation and structure). It is considered the need for new research and analysis, with samples from different institutions, in order to a broader understanding of the subject. It is necessary to systematize the practices carried out by teachers that transcend the guiding documents. Some findings may contributed to the development of educational activities and action plans that consider teacher training as a complex process within a framework that contributes to the emancipation of EJA student workers. In addition, it provides data for a better understanding of the teacher's perception of his or her trajectory of formation.

Keywords: Teacher Training and Perception of EJA. Education at a Distance. Education *in company*.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - ETAPAS DA PESQUISA.....	28
FIGURA 02 - REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....	30
FIGURA 03 - AVA – CAPACITAÇÃO CONTINUADA.....	81
FIGURA 04 - AVA – PÁGINA DE ACESSO.....	83
FIGURA 05 - AVA – ABA COM FERRAMENTAS DE ENSINO, APRENDIZAGEM E GESTÃO.....	84
FIGURA 06 - MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR.....	90

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM DIFERENTES PERÍODOS HISTÓRICOS.....	34
QUADRO 02	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL – 1904 A 2011.....	47
QUADRO 03	ATENDIMENTO NAS ESCOLAS SESI/SC.....	54
QUADRO 04	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SESI/SC.....	57
QUADRO 05	PROFISSIONAIS DA EJA DO SESI JOINVILLE/SC.....	60
QUADRO 06	DISTRIBUIÇÃO DE HORAS AULA DOS DOCENTES EJA EAD.....	61
QUADRO 07	PERFIL DOS DOCENTES DA EJA/EAD DO SESI.....	69
QUADRO 08	PROFESSORES E OUTROS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO.....	73
QUADRO 09	DISCIPLINA DE FORMAÇÃO X DISCIPLINA(S) DE ATUAÇÃO.....	77
QUADRO 10	FORMAÇÃO INICIAL/ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO E TURNOS DE TRABALHO.....	79
QUADRO 11	REAÇÃO DOCENTE FRENTE AOS DESAFIOS NA PRÁTICA DA EJA/EAD NO SESI.....	96

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 -	LOCAIS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	26
TABELA 02 -	CARGA HORÁRIA DOCENTE SESI SC.....	26
TABELA 03 -	PUBLICAÇÃO CAPES : EJA EAD.....	31

LISTA DE ABREVIATURAS

CME - Conselho Municipal de Educação

CONED - Congresso Nacional de Educação

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

EaD – Educação a Distância

EBEP – Educação Básica e Educação Profissional

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FIESC – Federação das Indústrias de Santa Catarina

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PIB - Produto Interno Bruto

PNE- Plano Nacional de Educação

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

RAIS – Relação Anual de Informações Sociais

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI – Serviço Social da Indústria

SMEF - Secretaria Municipal da Educação de Florianópolis

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFPR - Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1.1 JUSTIFICATIVA.....	17
1.2 TRAJETÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL DA PESQUISADORA.....	21
1.3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	22
1.3.1 Questões Norteadoras.....	23
1.4 OBJETIVOS.....	23
1.4.1 Objetivo Geral.....	23
1.4.2 Objetivos Específicos.....	23
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	24
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	24
2.2 POPULAÇÃO E LOCUS DA PESQUISA.....	25
2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	27
2.4 ETAPAS DA PESQUISA.....	28
3 REVISÃO TEÓRICA	33
3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA/NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	33
3.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUAS ESPECIFICIDADES.....	45
3.3 CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES DA EJA.....	52
3.4. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À DISTÂNCIA NO SESI.....	54
3.5 ENSINO MÉDIO DE JOVENS E ADULTOS NO SESI ARTICULADA COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SENAI	62
4. ANÁLISE DE DADOS	67
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOCENTE DO SESI JOINVILE.....	68
4.1.1 Questão de Gênero.....	69
4.1.2 Idade.....	71
4.1.3 Formação Acadêmica e Trajetórias de Formação.....	74
4.1.4 Disciplinas de Atuação.....	77
4.1.5 Tempo de Magistério e Docência no SESI e Jornadas de Trabalho....	78
4.2 TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EJA/EAD.....	80
4.2.1 Percepções Docentes sobre Práticas Necessárias para Atuação na EJA/EaD.....	85
4.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À	

DISTÂNCIA NO SESI DE JOINVILLE.....	87
4.3.1 Documentos Norteadores da Prática Pedagógica na EJA/EaD no SESI.....	88
4.3.2 Projeto Político Pedagógico no SESI Joinville e os Pressupostos Teóricos Metodológicos: Emancipação do Jovem e Adulto Trabalhador no Contexto Industrial.....	91
4.3.3 Prática Pedagógica nas Diferentes Disciplinas na EJA/EaD no Ensino Médio.....	93
4.3.4 Espaços Educativos na EJA/EaD.....	94
4.4 DESAFIOS A SEREM SUPERADOS NA PRÁTICA DOCENTE NA EJA/EaD NO SESI.....	96
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	101
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICE A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	112
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	113
APÊNDICE C - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	114
ANEXO I - MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO SESI	120
ANEXO II – EDITAL DE INCENTIVO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	121
ANEXO III – RELAÇÃO DE CURSOS DE QUALIFICAÇÃO SENAI.....	122

INTRODUÇÃO

Para criar e organizar uma cultura na escola torna-se imprescindível, que os profissionais da educação descubram novos horizontes e reinventem novas formas de apropriação do saber.
(TOFFLER, 1993, p.03)

1.1 JUSTIFICATIVA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que vem ocupando espaço nas discussões e reflexões de educadores e pesquisadores de todo o país. Ano a ano, milhares de jovens, adultos e idosos procuram as escolas com o objetivo de retomar aos estudos. São participantes ativos, com legados históricos, que veem na EJA uma chance de adquirir conhecimento.

Esta investigação intitulada Formação Docente na percepção dos Professores do Ensino Médio a Distância na Educação de Jovens e Adultos, tem foco no processo de formação inicial e continuada dos professores que atuam na EJA nas turmas de Educação Básica e Profissional (EBEP), articuladas ao Serviço Social da Indústria em Joinville/Santa Catarina.

A volta aos bancos escolares é um desafio para os jovens e adultos no estado de Santa Catarina, que registra uma taxa significativa de jovens que não concluíram o Ensino Médio aos 19 anos. De acordo com o último CENSO¹ Escolar do Ministério da Educação (2016), 64.220 pessoas frequentaram os Cursos de EJA no ano de 2016. A capilaridade dos ofertantes é ampla, atingindo 201 municípios de um total de 295 municípios de Santa Catarina e somando 421 estabelecimentos para realização das aulas.

De forma específica a escolaridade do trabalhador da indústria catarinense tem crescido desde o ano de 2010, porém, não alcançou a média nacional. Os dados de 2015 da Confederação Nacional da Indústria (CNI) mostram que 56,4% dos empregados do setor de Santa Catarina tem o Ensino Médio completo, enquanto a média do país é de 59,1%. Se realizada a comparação com outros

¹ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. É coordenado pelo Inep, órgão vinculado ao Ministério da Educação, e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

setores da economia catarinense, comércio (71%) e transportes (61%), a indústria fica atrás.

Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem se constituído ao longo da história brasileira numa modalidade do sistema educativo que tem respondido secundariamente às expectativas e às necessidades da clientela a qual é destinada.

Os elevados números de jovens e adultos que não possuem a Educação Básica completa revela o nível de exclusão social e educacional no país, e essa parcela do processo formativo, seja pela insuficiência no acesso à educação, seja, pela inadequação das propostas existentes, tem se traduzido em uma concepção segmentada e reducionista do conhecimento escolar que evidencia dois aspectos: o primeiro diz respeito ao tamanho do desafio a ser enfrentado para a democratização do acesso à Educação Básica para todos e o outro que traz à reflexão sobre a necessidade de romper a dicotomia existente entre o proclamado e o realizado.

Neste século o Brasil possui o desafio de superar tais lacunas para que seja possível a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Ao mesmo tempo em que medidas legais avançam no campo da democratização do ensino básico, pouco tem sido realizado no sentido de efetivá-las. A Educação Básica corresponde apenas, a uma parte da lacuna, sendo necessário, ainda, conceber e implementar outras ações que garantam a formação permanente para jovens e adultos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) estabeleceu a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como, uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados.

Com base nas palavras de Tardif (2005, p.8), hoje, o trabalho docente é compreendido como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o educador se dedica ao seu objeto de trabalho que é, justamente, outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. Para o autor, a ocupação docente exige preparo, estudos, reflexões sobre a sua prática e, principalmente, sobre a sua autonomia.

Compreendendo a formação e o desenvolvimento profissional como proposta intencional e planejada que visa a mudança dos profissionais da Educação de jovens e adultos por meio de um processo crítico e criativo, a formação e o

desenvolvimento profissional podem ser compreendidos como um processo construído socialmente no qual mobiliza diversas possibilidades e saberes dos sujeitos envolvidos.

Nesse contexto, Imbernón (2011) aponta que:

Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo, nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto (p. 64).

Para Nóvoa (2009, p.27), “a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade de mudanças, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo”, o que não significa que não houve avanços quanto a formação de professores e professoras, entretanto, o movimento é modesto se comparado às expectativas sobre a melhoria da educação e elevação da escolaridade, sobre tudo, dos jovens e adultos trabalhadores da Indústria.

Tendo como referência os sujeitos da EJA, segundo dados da Relação Anual de Informações Sociais - RAIS (2015), em Santa Catarina, 33%, ou seja, 724.810 trabalhadores formais não possuem Escolaridade Básica completa e no município de Joinville, 29%, o que equivale a 69.391 trabalhadores formais sem Educação Básica completa. No que se refere aos trabalhadores da indústria, participantes desta pesquisa, os dados são: em Santa Catarina, 43% ou 329.609 trabalhadores da indústria sem escolaridade básica completa e em Joinville são 34% que representam 30.206 trabalhadores da indústria sem escolaridade básica completa.

Considerando a importância, a complexidade e a diversidade da modalidade, chama-se a atenção à formação docente para a Educação de Jovens e Adultos que está prevista na Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, no Art. 61: a necessidade de “formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996).

Com relação à qualidade da formação para atuação na EJA, autores como Gatti (1997), reforçam que, o que ocorre é uma crescente descaracterização dos cursos de formação, juntamente à falta de livros escritos que propicie apoio a essa formação. A pouca contribuição das universidades, e o desprezo em relação às

questões de ensino e a formação para o trabalho docente. São muitos os desafios o que torna a prática de ensinar cada vez mais complexa (GATTI, 1997, p. 21).

Tais aspectos são perceptíveis, na lacuna de produção científica, dentre as que existem, a maior parte refere-se às práticas de alfabetização e à formação em serviço dos alfabetizadores, sendo, ainda, mais diminuto o número de estudos sobre a formação acadêmica inicial de professores de EJA para atuar em toda a educação básica (VENTURA, 2012).

Em suas pesquisas sobre a visão da Educação de Jovens e Adultos, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), observam que a EJA tem se constituído ao longo da história da educação brasileira, em uma modalidade que responde secundariamente as expectativas e as necessidades de sua proposta, seja pela inadequação das concepções, ou ainda, pela forma reducionista do conhecimento.

Esta pesquisa se insere na perspectiva da pesquisa qualitativa, tendo como principal foco as manifestações dos professores que atuam no Ensino Médio da EJA na modalidade à distância, bem como, observações e análise documental. A pesquisa de campo foi realizada nas turmas de Educação de Jovens e Adultos do Serviço Social da Indústria – SESI de Joinville/SC e teve momentos específicos, identificados a seguir.

Inicialmente foram apresentados os motivos da pesquisa quanto à significância para a pesquisadora. Em seguida foi pautada a proposta metodológica da pesquisa, caracterizando-a, identificando o lócus e delineando a amostra, como também o Instrumento de Coleta de Dados, com três campos investigativos. O terceiro momento se constituiu na análise documental como: legislação, diretrizes, currículo e revisão sistemática de literatura sobre estudos que contemplavam a formação docente para EJA/EaD e seus desdobramentos para subsidiar a compreensão do processo histórico da Educação de Jovens e Adultos desenvolvida na modalidade a distância no contexto do mundo do trabalho.

O quarto momento sistematizou as percepções dos docentes a respeito de suas trajetórias de formação, dialogando com a proposta de estudo, fundamentando-se nos autores e autoras que serviram de aporte teórico para a pesquisa.

Na sequência, foi retomada as principais considerações a respeito do tema, objetivando apresentar percepções que contribuíram para o fortalecimento da EJA/EaD no processo de formação profissional docente e discente.

1.2 TRAJETÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL DA PESQUISADORA

O interesse pelo tema surge da minha experiência profissional que propiciou uma relação direta com os docentes: sua prática e suas trajetórias de formação. Entretanto, minhas primeiras percepções foram durante minha infância em pelo menos dois momentos. O primeiro foi quando passei para a quinta série do Ensino Fundamental e tive dificuldades com a disciplina de Matemática e meu pai, com o objetivo de desenvolver novos saberes para poder me ensinar, fez um curso por correspondência de Matemática Moderna, pelo Instituto Universal Brasileiro. O outro momento foi quando minha mãe, vendedora autônoma, semianalfabeta, voltou a estudar na EJA para concluir seu Ensino Fundamental e pôde assim, fazer operações matemáticas que eram indispensáveis para seu trabalho.

Profissionalmente em minha trajetória atuei como Assistente Administrativo e Auxiliar Pedagógica do Curso de Graduação em Odontologia – Cascavel-PR e Coordenadora Pedagógica dos Cursos de Graduação e Técnicos profissionalizantes e nas duas atuações realizava a formação docente da equipe. O desafio era constante, haja vista que a formação inicial dos professores era técnica, ou seja, em suas graduações as disciplinas que desenvolviam o aprender a ensinar e o ensinar para aprender não eram contempladas.

Em 2012 quando iniciei como Supervisora da Escola de Educação de Jovens e Adultos - EJA à distância - atendendo uma Escola de Educação Básica, da 2ª etapa do Ensino Fundamental e Médio e turmas *in company*², tendo como pré-requisito para contratação docente, a licenciatura nas quatro áreas do conhecimento, acreditei estar entrando em um “novo mundo da prática docente”. Entretanto, em um primeiro momento não considerei um fator relevante nos contextos de formação continuada para EJA: a quase ou total ausência de espaços de discussão dos processos de formação para modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

É possível evidenciar no meu exercício profissional, que em muitos casos, a motivação para trabalhar com a modalidade, acontece quando outras possibilidades foram esgotadas, restando a EJA com toda sua bagagem histórica de preconceito. Ventura e Carvalho (2013), em sua pesquisa, observam que na realidade percebe-se o lugar marginal ocupado no âmbito do sistema educacional e, em decorrência

² Termo utilizado para fazer referência às salas de aula que funcionam dentro das Indústrias.

disso, o desconhecimento da especificidade da natureza da EJA, bem como, o não reconhecimento dela como um campo de conhecimento próprio.

Nesse sentido, proponho com o desenvolvimento desta dissertação, aprofundar a compreensão sobre a percepção dos docentes em relação à suas trajetórias de formação e suas práticas no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos à distância. Os estudos se fundamentaram em uma perspectiva sócio histórica buscando articular a dimensão da formação docente a distância para o Ensino Médio de Jovens e Adultos. Foram tomados como referências os autores que estudam a formação docente como: Gatti; Garcia (2011), Imbernón (2011), a Educação de Jovens e Adultos, tendo como aporte: Freire (1986, 1996, 1997), Haracemiv (2002, 2007), Laffin (2012, 2014) Ventura (2012), a Educação Profissional no Brasil, como: Manfred (2002), Cunha (2000), e Oliveira (2003), e para subsidiar a análise da EaD tem-se a fala de autores como: Preti (1996, 2000), Sa (2007), Alonso (2009), Santaella (2010), Moran (2011), Pallof; Pratt (2013) e Souza (2010), que tratam dos desafios e das perspectivas da mesma no Brasil.

1.3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Com esse olhar e inquietações me propus a ampliar as reflexões acerca das percepções docentes sobre suas trajetórias de formação e suas práticas com a Educação de Jovens e Adultos. Ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – PPGE UFPR, visando intensificar o olhar, tanto para o aprofundamento das reflexões sobre a formação docente, como para a minha atuação como supervisora de Educação, desenvolvendo uma visão mais crítica sobre os “fazeres docentes” que estão sendo realizados nas salas de aula da EJA/EaD em Joinville.

Seguindo esse direcionamento, e com o intuito de refletir sobre tal problemática, o seguinte problema de pesquisa foi delimitado: Qual a percepção dos professores da EJA/EaD sobre as suas trajetórias de formação e as interferências na prática docente?

1.3.1 Questões Norteadoras

Outras questões emergiram nesta investigação, visando identificar as possibilidades e as influências nas práticas dos professores:

Como se dá historicamente a formação inicial e/ou continuada dos (as) docentes que atuam na EJA/EaD do SESI de Joinville, no exercício de articular a profissionalização de jovens, adultos com a Educação Básica?

Como o SESI Joinville vem organizando o processo de formação continuada dos seus docentes para atender às demandas da EJA/EaD no contexto do mundo do trabalho?

Como o processo de formação continuada de professores do SESI é concebido por eles?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

O objetivo é identificar na percepção dos professores da EJA EaD as contribuições das trajetórias de formação e as interferências das mesmas na prática docente na EaD.

1.4.2 Objetivos Específicos

Traçar o perfil de formação acadêmica e profissional dos docentes de EJA do SESI Joinville/SC;

Caracterizar na visão dos docentes, os elementos orientadores que se constituem elementos formadores da prática pedagógica frente às especificidades da EJA/ EaD.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A proposta desta etapa é apresentar o caminho metodológico que a pesquisadora percorreu no desenvolvimento desta pesquisa. O objeto de estudo é a formação docente e a prática pedagógica na EJA/EaD.

As autoras Ludke e André (1986) apresentam em suas pesquisas que:

[...] as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere num todo de uma realidade e são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 12).

E conhecer a realidade que tínhamos como foco neste estudo, ampliou-se as condições de relacionar, analisar e inferir nas reflexões sobre os dados coletados, tendo em vista os objetivos e a problemática da pesquisa.

Conforme Triviños (2011), o pesquisador considera a participação do sujeito como um dos elementos do fazer científico apoiando-se em técnicas e métodos que reúnem características que ressaltam a implicação dos envolvidos e revelam informações subjetivas, como sentimentos de angústia, de medo e de superação. .

A presente pesquisa se configurou como uma investigação de natureza qualitativa, exploratória-descritiva, visto que envolvia a “obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Segundo Sampieri (2013), “a pesquisa qualitativa proporciona profundidade aos dados, dispersão, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente ou entorno, detalhes e experiências únicas” (SAMPIERI *et al.*, 2013, p.41) para alcançar os objetivos propostos, isto é, analisar os saberes docentes na prática com jovens e adultos trabalhadores, emergidos no chão da indústria, tendo o professor, muitas vezes, somente a formação inicial. E no contexto de sua prática docente na EJA, ele necessita utilizar um conjunto de técnicas e instrumentos, que possibilite articular a Educação Básica e a formação profissional.

Esse tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A

grande maioria dessas abordagens envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas/questionários com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007).

A fase exploratória foi realizada com o objetivo de mapear a produção científica que abordava a temática. O perfil descritivo da pesquisa justifica-se pela necessidade de detalhar as trajetórias de formação e os componentes formativos da aprendizagem desencadeados a partir da prática docente com a Educação de adultos, para tanto, buscou-se descrever as categorias presentes nas respostas dos professores. O caráter qualitativo justifica-se pelo objeto, que é subjetivo, visto que se buscou identificar e entender como ocorre a formação docente inicial e continuada para o trabalho com Jovens e Adultos do Ensino Médio EaD. A abordagem qualitativa caracteriza-se pela aproximação de fenômenos sociais que compõem a realidade social, e que não cabe quantificar e generalizar, pois trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (SAMPIERI, 2013).

2.2 POPULAÇÃO E LOCUS DA PESQUISA.

A população foi composta por professores que atuam no Serviço Social da Indústria – SESI no Estado de Santa Catarina que atualmente somam 323 docentes.

A amostra selecionada corresponde à população de 17 docentes, considerando os três espaços que ofertam EJA/EaD, Educação Básica ao trabalhador da indústria da Região Norte e Nordeste de SC, Joinville, sendo eles: Escola de Jovens e Adultos do SESI na Indústria TUPY, (espaço onde tem-se o funcionamento administrativo, laboratórios de informática, laboratório de matemática, laboratório de Ciências da Natureza, gestão escolar e 07 salas de aula); Sala de aula na Indústria Dohler e Sala de aula na Indústria Whirlpool, os dois últimos com uma população docente que atua no Ensino *In Company*, ou seja, o professor se desloca até o estudante, com salas de aulas dentro do ambiente de trabalho, nesse caso, dentro das indústrias, conforme especificado na Tabela I.

TABELA 1 – LOCAIS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

SESI ESCOLA Joinville – Indústria Tupy	Rua Albano Schimidt, 3400 Portaria 02 Tupy – Joinville/SC
Indústria Dohler (sala de aula <i>In Company</i>)	Rua Arno Waldemar Dohler, 145 - Zona Industrial Norte, Joinville - SC.
Whirlpool Latin America (sala de aula <i>In Company</i>)	Rua Dona Francisca, 7200 – Zona Industrial, Joinville - SC

FONTE: (CAMARGO; HARACEMIV, 2017)

Os professores da amostra atuam nos referidos locais, na modalidade EaD, cumprindo presencialmente uma carga horária de 5 horas aula semanais, que correspondem a 25% da carga horária de cada disciplina, distribuídas em um ou dois encontros semanais. Os próprios professores realizam as atividades e o acompanhamento no ambiente virtual, cumprindo 4 horas aula semanais à distância, na Plataforma LMS³, correspondendo a 75% da carga horária das disciplinas.

TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DOCENTE DO SESI SC

Turma	Hora/aula presenciais	Planejamento	Docência a distância
01 (Uma) – 12 Horas/aula	5 Horas/aula	3 horas/aula	4 horas/aula
02 (duas) – 24 Horas/aula	10 Horas/aula	6 Horas/aula	8 Horas/aula

FONTE: (CAMARGO; HARACEMIV, 2017)

A contratação docente é realizada por processo seletivo (CLT) tem como pré-requisito a Formação Superior na Área do Conhecimento em que o profissional irá atuar. Conforme tabela acima a carga horária máxima semanal é de 24 horas aula. Para as turmas *In Company* os professores recebem em horas aula discriminando o tempo do deslocamento que corresponde à diferença entre o deslocamento da residência do professor até a Escola SESI TUPY e o deslocamento da residência do Professor até a sala de aula *In Company*.

Critérios de inclusão e exclusão

Foram incluídos à pesquisa:

- Os docentes que aceitarem participar do estudo e assinarem o TCLE.

³ Plataforma a Distância: www.ead.sesi.gov.br – LMS Learning Management System

Foram adotados como critérios de exclusão:

- A não anuência do docente em participar do estudo;
- O docente estar afastado de suas atividades em função de problemas de saúde ou em virtude de processos administrativos;
- A ausência ou a parcialidade (que comprometa o estudo) de preenchimento dos instrumentos.

2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os procedimentos de coleta de dados iniciaram após a autorização da instituição coparticipante e liberação pelo Comitê de Ética. No SESI ocorreu em duas etapas, uma de observação e outra de aplicação do questionário, para os 17 docentes que atuam nos três locais na EJA do SESI em Joinville.

Foi solicitado o agendamento para apresentação do projeto de pesquisa e o questionário que foi disponibilizado, via on-line, por meio do *Google Forms*, que é uma ferramenta do Google Docs, respondido individualmente para melhor entendimento, aproveitamento do tempo, observação e fidedignidade.

O Instrumento aplicado tratou-se de um questionário de perguntas abertas e fechadas, no atendimento a caracterização da pesquisa desenvolvida, de natureza qualitativa com delineamento exploratório-descritivo. O objetivo foi o levantamento de informações sobre o profissional docente da EJA, bem como, suas percepções e práticas dentro do contexto de trabalho do educando.

O questionário foi elaborado apresentando três Campos Investigativos (APÊNDICE I), ficando assim estruturado:

1º Campo Investigativo: Perfil dos (as) Docentes envolvidos (as) na Pesquisa

Subdividido em três blocos:

Dados pessoais, relacionados aos dados sociodemográficos;

Formação Docente, buscou conhecer a formação inicial e continuada;

Atuação Docente, relacionado à experiência profissional no magistério.

2º Campo Investigativo –Trajétoria de Formação Continuada

Composto de um só bloco:

Formação Continuada na área específica buscou investigar a formação continuada na trajetória profissional para trabalhar com Jovens e Adultos trabalhadores e a distância.

3º Campo Investigativo - Prática pedagógica em Educação de Jovens e Adultos à Distância no SESI de Joinville.

Subdividido em cinco blocos:

Desenvolvimento da disciplina com jovens e adultos na modalidade à distância no SESI Joinville com base em documentos norteadores;

Apresentação, disponibilização e discussão no SESI Joinville do(s) documento(s) oficial(ais) sobre a Educação de Jovens e Adultos;

Os pressupostos teóricos-metodológicos que orientam às práticas pedagógicas das disciplinas visando a emancipação do jovem e adulto trabalhador, inserido no contexto industrial referendadas no Projeto Político Pedagógico do SESI Joinville;

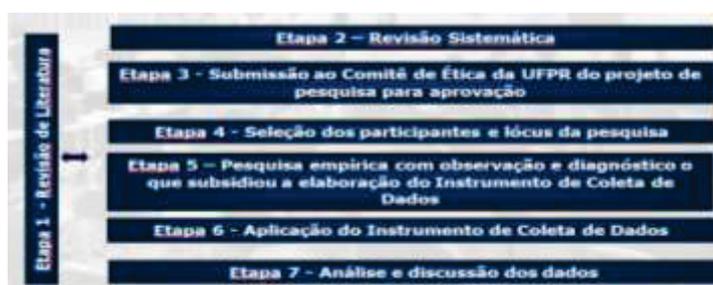
Prática pedagógica no Ensino Médio EJA/EaD;

Dificuldades no desenvolvimento do trabalho com as turmas da EJA/EaD no SESI Joinville.

2.4 ETAPAS DA PESQUISA

Considerando a pesquisa científica como procedimento racional, sistemático e com o objetivo de buscar respostas aos problemas propostos foi organizado o roteiro de investigação:

FIGURA 01 – ETAPAS DA PESQUISA



FONTE: (CAMARGO; HARACEMIV, 2017)

Etapa I – Revisão de literatura – principais trabalhos relativos ao tema e conceitos discutidos acerca do tema.

A revisão de literatura realizada neste estudo utilizou a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES – que é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados do país. A presente base se configura como referência em publicações nacionais.

Para a realização da revisão foram feitas três pesquisas, utilizando os descritores e o operador booleano “and”, sendo a primeira: “formação docente” and “Educação de Jovens e Adultos”; na segunda os descritores foram “formação docente” and “Educação a Distância” e a última com os descritores “formação docente” and “Ensino Médio”.

Com desígnio de mapear a discussão atual da produção de conhecimentos submetidos à publicação, estruturaram-se etapas para que fosse possível manter a garantia e a qualidade das fontes, bem como, a definição de uma equação de pesquisa, com critérios de inclusão ou exclusão e normas convenientes” (RAMOS *et al.*, 2014). Os filtros utilizados nas três pesquisas foram com base em critérios de Inclusão e exclusão.

Critérios de Inclusão:

- Revisado por pares - Considerando à competência, significância e originalidade conduzida por especialistas qualificados que pesquisam e submetem para publicação trabalhos na mesma área;
- Recorte temporal - Foram incluídos nessa busca todos os estudos que estivessem publicados em periódicos, revistas especializadas ou indexados na referida base de dados com o recorte temporal dos últimos 05 anos;
- Língua Portuguesa.

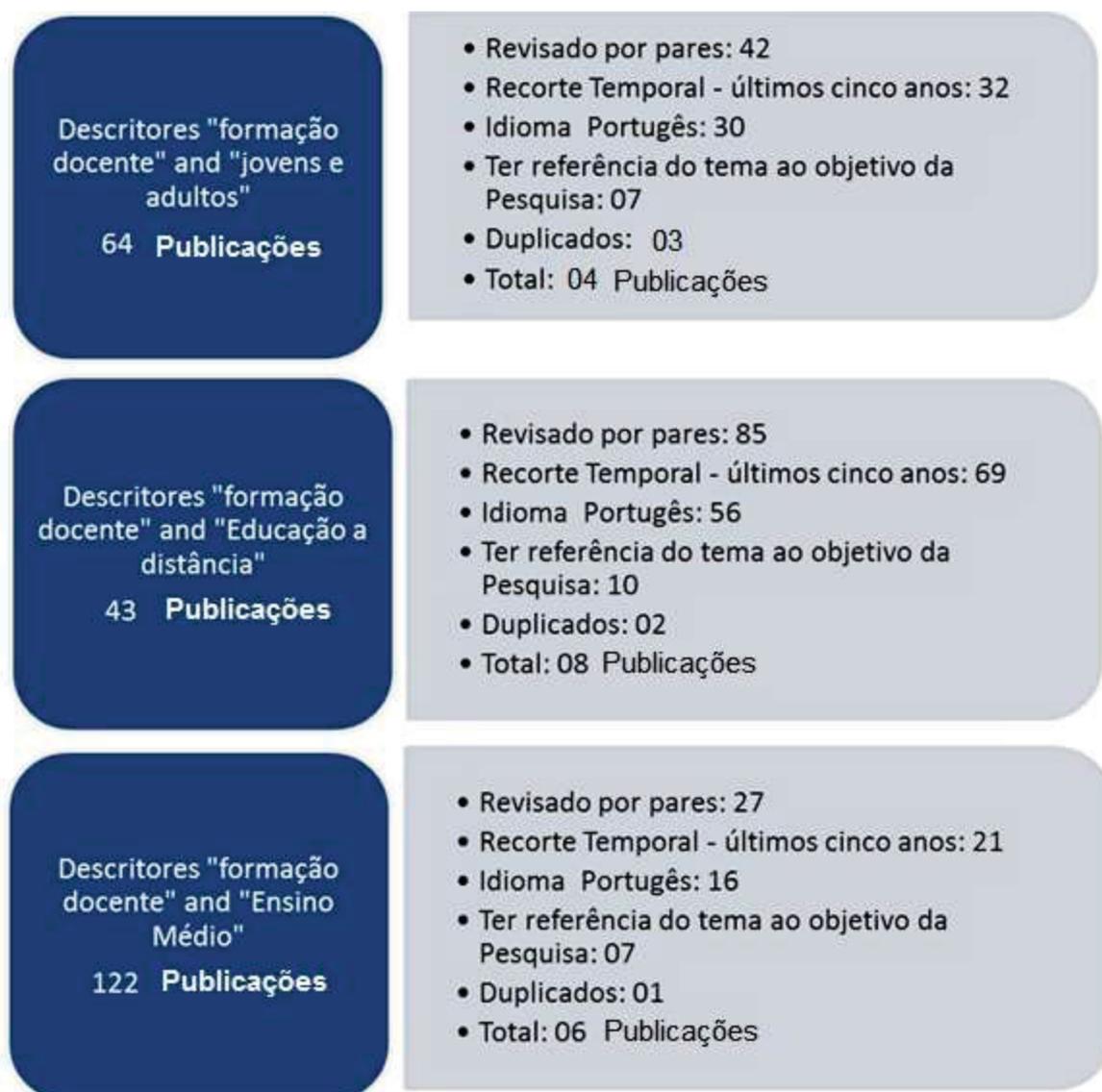
Critérios de Exclusão:

- Publicações que estivessem apresentadas em duplicata;
- Tema que não contemplasse o objetivo proposto nesse estudo;
- Não disponível em meio digital.

Após a busca realizada, considerando os critérios de inclusão e exclusão, foram identificados: primeiros descritores – sete pesquisas; segundo descritores – sete pesquisas e terceiro descritores dez pesquisas. Desses, seis foram excluídos

por apresentarem duplicatas na revisão. A revisão final contemplou um total de dezoito publicações. O procedimento de busca de artigos adotado pode ser identificado na Figura 2.

FIGURA 02 – REVISÃO DE LITERATURA – BASE DE DADOS CAPES



FONTE: (CAMARGO; HARACEMIV, 2017)

Com relação aos delineamentos da pesquisa utilizados, foi observado que se encontram poucos estudos brasileiros que se propõem a analisar a formação docente para o Ensino Médio a Distância de Jovens e Adultos a partir de metodologias científicas. Como a seguir:

TABELA 3– PUBLICAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Formação docente e educação a distância: um estudo do cenário educativo de Santa Catarina	Pereira, R.; Tavares, G ; Araújo, M. ; Marino , A; Ciencias da Administração, 2012, Vol.14(32), pp.9-20
Mestrado profissional em educação e inovação na prática docente	Martins, R. ; Ribeiro, C.; Revista Brasileira de Pós-Graduação, 2013, Vol.10(20), p.423(24)
A prática do portfólio e o uso plataforma moodle na sala de aula de geografia: perspectivas para uma geografia educativa	Silva, E; HOLOS, 2013, Vol.29(5), pp.191-199
Indicadores para a qualidade social em educação de jovens e adultos no contexto da diversidade: horizontes e adversidades	Azevedo, M ; Tavares, A ; Maia, S ; Queiroz, M; HOLOS, 2014, Vol.30(6), pp.175-189
O PROEJA integrado à educação profissional: desafios, possibilidades e práticas docentes	Faria, D ; Assis, S HOLOS, 2014, Vol.30(2), pp.123-133
A construção da profissionalidade docente para a educação profissional: análise de concursos públicos para docente	<i>Cruz, S ; Vital, THOLOS, 2014, Vol.30(2), pp.37-46</i>
Professor ou tutor: uma linha tênue na docência em EAD	Brust, M. ; Bohadana, E.;RIED: Revista iberoamericana de educación a distancia, 2014, Vol.17(2), pp.223-240
Formação de professores que ensinam matemática no contexto da cibercultura: estudo em uma escola UCA	Maia, D ; Carvalho, R ; Filho, J ; Junqueira, E; HOLOS, 2014, Vol.30(4), pp.450-462
A concepção de formação de professores nos Institutos Federais: um estudo dos discursos políticos	Silva, K ; Lima, F; HOLOS, 2014, Vol.30(2), pp.3-12
Educação de jovens e adultos e educação profissional no Brasil: Caminhos e descaminhos no contexto da diversidade	Azevedo, M ; Tavares, A HOLOS, 2015, Vol.31(4), pp.107-118
Educação a distância: configurações, políticas e contradições engendradas no trabalho docente	Benini, E ; Fernandes, M; Araujo, C; Política & Sociedade, Jan-Apr 2015, Vol.14(29), pp.67-92
A configuração do campo da educação profissional no Brasil	Neta, O; HOLOS, 2016, Vol.32(6), pp.50-55
A formação de professores para a educação profissional e o Plano Nacional de Educação (PNE): quais as perspectivas?	Oliveira, M ; Nogueira, C - HOLOS, 2016, Vol.32(6), pp.145-155

(CONTINUA)

Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos sobre as novas diretrizes para a formação de professores da educação profissional: identidades profissionais em construção	(CONTINUAÇÃO) Silva, F HOLOS, 2016, Vol.32(6), pp.156-177
Educação de jovens e adultos e novas tecnologias da informação: uma abordagem educacional	Silva, C ; Souza, C ; Carmo, G HOLOS, 2016, Vol.32(2), pp.312-325
Avaliação dos docentes e futuros docentes, quanto ao conhecimento e utilização de mídias interativas nas práticas pedagógicas	Sousa, D ; Egídio, I; HOLOS, 2016, Vol.32(1), pp.55-68
Profissionais em construção	Silva, F; HOLOS, 2016, Vol.32(6), pp.156-177
Programa Nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (PRONATEC): expansão e privatização da educação profissional	Melo, T ; Moura, D; HOLOS, 2016, Vol.32(6), pp.103-119

FONTE: (CAMARGO; HARACEMIV, 2017)

Com os resultados encontrados foi observado que a quantidade dos estudos realizados acerca da Formação Docente para o Ensino Médio a Distância de Jovens e Adultos é pouco expressiva e não apresenta um crescimento linear.

Lacunas importantes foram identificadas, como escassas pesquisas para a formação docente para o Ensino Médio a Distância para Adultos, sendo que, o maior número de publicações é para a formação docente de alfabetizadores de jovens e adultos.

Na continuidade, seguindo para Etapa II – a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da UFPR para aprovação (APÊNDICE A);

Etapa III – Seleção dos participantes e *lôcus* da pesquisa que consistiu em docentes atuantes na EJA/EaD do SESI de Joinville que assinaram o aceite do Termo de Livre Esclarecimento (TCLE).

Na Etapa IV – foi realizada pesquisa empírica com observação e diagnóstico *in loco* que subsidiou a elaboração do Instrumento de Coleta de Dados, disponibilizado aos participantes através da ferramenta *Google Forms*.

Etapa V – Houve a aplicação do Instrumento de Coleta de Dados: Questionário (APÊNDICE C);

Etapa VI – Análise e discussão dos dados contemplando as particularidades e perspectivas dos processos de formação para atuação docente no Ensino Médio EaD para jovens e adultos.

3 REVISÃO TEÓRICA

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA/NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Atualmente compreendida como uma modalidade da Educação Básica, conforme Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a Educação de Jovens e Adultos e a Formação Docente específica tem sido tema frequente na discussão e estudos atuais.

A literatura mostra que existem pontos de tensão na preparação teórico-metodológica prévia, na compreensão das especificidades da EJA, nas necessidades e nas possibilidades dos estudantes que será construída no processo de trabalho, em um “processo de aprendizagem, por meio do qual os professores retraduzem sua formação e adaptação à profissão” (TARDIF, 2002, p. 53). Tais pontos implicam em desafios de reestruturar as Universidades, em prol da formação docente numa perspectiva crítica.

Para melhor compreensão da questão da formação docente para a Educação de Jovens e Adultos, será realizado um breve histórico com o objetivo de sinalizar as transformações de formação geral, antes da especificidade da EJA. É importante mencionar que esse levantamento histórico não tem por objetivo o aprofundamento na formação geral de professores, tema contemplado por outras pesquisas, porém faz-se necessário para a melhor compreensão do tema e de alguns apontamentos.

No registro de períodos marcantes da formação de professores no Brasil, desvela-se uma melhor compreensão sobre a configuração da formação de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Saviani (2009) apresenta em seus estudos o resgate histórico dividido em seis períodos sobre a formação de professores: (1827-1890), (1890-1923), (1923-1939), (1939-1971), (1971-1996) e (1996-2006) que na sequência serão elencados.

Em sua pesquisa Saviani (2009) traz reflexões sobre a questão da formação docente que têm início no século XVII, quando surge a primeira instituição de ensino, em 1670, com a finalidade de formar professores (ARANHA, 1998).

Com a Revolução Francesa (1789-1799), surge à necessidade de organização da instrução destinada ao povo. Em Paris, em 1795, foi fundada a primeira Escola Normal Superior, momento em que segundo Saviani (2009) houve uma separação entre a Escola Normal Superior, responsável por formar professores de

nível secundário, e a formação de professores para atuarem no ensino primário, que ficaria sob a responsabilidade da Escola Normal Primária. Outras escolas normais foram sendo instaladas em diferentes países, no decorrer do século XIX: Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos.

No Brasil, somente após a Independência (1822), surge a preocupação com a formação dos professores, juntamente com o interesse em organizar a instrução popular (SAVIANI, 2009). O Quadro I apresenta a história da educação brasileira em diferentes períodos.

QUADRO I – EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM DIFERENTES PERÍODOS HISTÓRICOS

PERÍODO	AÇÃO	CARACTERÍSTICAS
1827-1890	Concretiza-se a preocupação com a Lei das Escolas de Primeiras Letras e a preparação dos professores, que ocorria nas capitais das províncias.	A ênfase era no domínio do conhecimento em detrimento ao preparo didático-pedagógico.
1890 – 1923	O destaque é para a Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1890), com a finalidade de reformulação do plano de estudos da Escola Normal.	Objetivando o aprofundamento na aquisição dos conteúdos curriculares e situações práticas de ensino (Escola Modelo)
1932-1939	A primeira reforma perde força. Na perspectiva da Escola Nova, em 1932, é implantada uma nova reforma (Decreto nº 3870).	Com a finalidade de a educação ser um elemento de ensino e pesquisa, foram introduzidos os Institutos de Educação pelos educadores: Anísio Teixeira (1900 – 1974), Lourenço Filho (1897-1970) e Fernando de Azevedo (1894-1974), no Distrito Federal e São Paulo.
1939-1971	Os Institutos de Educação tornam-se a base dos estudos superiores de educação. Novas exigências aos sistemas de educação e a busca por uma melhor formação do professor.	Intensifica-se o dualismo da formação docente: quem faz pedagogia exerce a docência em Escolas Normais e quem faz Licenciatura ministra disciplinas nas escolas secundárias
1971-1996	É marcado por modificações nos cursos de formação docente. Com o Golpe Militar (1964) e a homologação da Lei de Diretrizes e bases da Educação - LDB 5692/71. Houve uma nova formatação da Escola Normal e foram instituídas novas denominações: primeiro grau e segundo grau.	As habilitações passaram a ter a seguinte estrutura: 2.200h de carga horária para professores que atuavam até a 4ª série e 2.900h de carga horária para professores que iriam atuar até a 6ª série.
1996 – 2006	A nova LDB é homologada (9394/96).	A nova LDB é responsável pelo impulsionamento de questionamentos e reflexões sobre a importância da educação continuada para professores.

FONTE: (CAMARGO; HARACEMIV, 2017) – adaptado (SAVIANI, 2009)

Constata-se que os seis períodos, duzentos anos, não foram suficientes para as políticas de formação docente. O dilema dos modelos conteudistas ainda não foram superados (SAVIANI, 2009). Ainda, segundo o autor, tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação de dois aspectos que não poderiam ser dissociados na formação docente: a forma e o conteúdo. O desafio atual é como e quando esse dilema será superado (GATTI; GARCIA, 2011).

No contexto de que a Educação precisa sair da situação de importante e passar a ser prioridade, Corrêa e Behrens (2014) enfatizam:

As discussões sobre ser professor (a), na atualidade, demandam enfrentar os desafios impostos à carreira docente, as angústias quanto à realidade social, falta de formação continuada, as questões salariais frente à questionável remuneração para o trabalho pedagógico, a busca de valorização social, o enfrentamento das novas tecnologias em sala de aula, entre outros. Estes são aspectos que fazem com o que os formadores de professores, também considerem tais questões, além de buscar novas maneiras de ensinar e aprender (p. 50).

Na constituição de 1934 havia textos que mencionavam a importância de ofertar educação para os adultos, mas é só na década seguinte que isso ocorre de forma concreta. O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos (HADDAD, DI PIERRO, 2000). Nesse período a educação de adultos se instaura como política educacional e se detecta um alto índice de analfabetismo. Para combater essa situação o governo cria um fundo destinado à alfabetização dos adultos e em 1942 surge o Fundo Nacional de Ensino Primário, além disso, surgem outras iniciativas locais e estaduais.

Especificamente para a EJA a preocupação com a formação de professores ganha voz em 1947. Críticas sobre a falta de preparo docente para atuar com estudantes adultos, ocorrem durante a Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil (HADDAD; DI PIERRO, 2000), nesse mesmo ano, ocorre no Rio de Janeiro o I Congresso de Educação de Adultos, tendo como pauta as características específicas da EJA e suas ações educativas (SOARES, 2008) com o slogan: “ser brasileiro é ser alfabetizado”.

Com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA o governo traz a proposta de alfabetizar os adultos em três meses e com isso inicia-se a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no país. Tal iniciativa surgiu por dois motivos: pelo fato de se estar vivendo no período pós-guerra, no qual a Organização das Nações Unidas - ONU recomendou que os países tivessem uma atenção voltada à educação de adultos e pelo fim do Estado Novo, período em que o país vivia uma redemocratização e considerando-se que o analfabeto não votava, havia uma carência de eleitores. Sobre a CEAA, a sua influência foi significativa, principalmente por criar uma infraestrutura nos estados e municípios para atender à

educação de jovens e adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais (HADDAD, DI PIERRO, 2000).

Os primeiros anos da década de 1960, até o golpe militar, constituíram um momento de relevância para a educação de jovens e adultos. No ano de 1958 foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, destacando a preocupação dos educadores em readequar as práticas e as estruturas da EJA. Nesse cenário, reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como subsistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil. Até então, o adulto não escolarizado era percebido como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o analfabeto (PAIVA, 1973, p. 209).

Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos -PNAA, que deveria atingir todo o país, orientado pela proposta pedagógica de Paulo Freire, a convite do presidente João Goulart e pelo ministro Paulo de Tarso. A proposta de educação de Paulo Freire suscitou uma pedagogia diferente, superadora da tradicional, com a ênfase no diálogo entre o educador e o educando e entre os saberes científicos e o popular, mudando o significado das décadas anteriores, ao trabalhar o conceito de que o adulto não era a causa do subdesenvolvimento do país. Os estudantes eram concebidos e tratados como protagonistas e sujeitos do processo educativo, já que a alfabetização partia de palavras de sua vivência e de seu vocabulário. Representou uma nova compreensão de educação em que a cultura popular como projeto contra a hegemonia e a educação popular, constituíram as pedras angulares de um novo sistema educacional, pensado na sua dimensão política e capaz de contribuir para a transformação da sociedade (IRELAND, 2014).

Entretanto, antes mesmo de colocar em prática a proposta, o Golpe Militar encerrou o programa. O governo da época passou a ter uma visão alarmante sobre as propostas de Freire, os programas que tinham como objetivos e metas a transformação social e o desenvolvimento crítico, foram interrompidos, tendo suas produções confiscadas e seus organizadores presos ou exilados.

A proposta para a Educação de Jovens e Adultos nesse período foi de reassumir a prioridade do Estado em programas assistencialistas e conservadores no trabalho de alfabetização de adultos. Dentro desse contexto, o governo militar criou em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF criado pela Lei

5.379, de 15 de dezembro de 1967, com o objetivo alfabetizar funcionalmente os adultos, para que esses adquirissem técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. Assim, esse programa criou analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que muitas vezes aprenderam somente a assinar o nome, e que não apresentam condições de participar de atividades de leitura e escrita no contexto social em que vivem (MOTA, 2009, p. 15).

Em 1969, o MOBREAL começa a se descaracterizar, e seus aspectos pedagógicos são pressionados pelo endurecimento do regime militar. Nesse período, lançou-se uma campanha de massa, desvinculando-se de propostas de caráter técnico, muitas delas baseadas na experiência dos seus funcionários no período anterior a 64. Passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos (PAIVA, 1982)

Nesse mesmo período, foi criado o Serviço Social da Indústria (SESI), que no segundo ano de existência, iniciou sua atividade educacional com os chamados Cursos Populares, que englobavam “alfabetização de adultos, educação moral e cívica e instrução complementar” (SESI, 2011). A atuação da Indústria na Educação de Jovens e Adultos foi progressivamente expandida ao longo das décadas seguintes.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), o Ensino Supletivo organizou-se em termos de cursos e exames. Segundo Haddad e Di Pierro (2000) a Lei dedicou um capítulo a esse ensino com cinco artigos, o qual formalmente passou a ser reconhecido como um direito. Como proposta de reposição de escolaridade, o suprimimento como aperfeiçoamento, a aprendizagem e a qualificação sinalizando para a profissionalização. Na sequência, o Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 699, publicado em 28 de julho de 1972 e o documento “Política para o Ensino Supletivo” que tiveram como relator Valnir Chagas (1972), explicitaram as características dessa Modalidade de Ensino, sendo que o:

[...] Ensino Supletivo visou se constituir em “uma nova concepção de escola”, em uma “nova linha de escolarização não formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais”, e, segundo Valnir Chagas, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116).

No ano de 1985 o MOBREAL chega ao fim e surge a Fundação EDUCAR, que ao invés de executar projetos preferiu apoiar as experiências existentes. Foi com a Constituição de 1988, entretanto, que jovens e adultos tiveram o direito garantido à educação básica e gratuita (BRASIL, 1988). Nos anos 90 a EJA tinha como desafio criar uma política e metodologias criativas; já internacionalmente, essa etapa de ensino tornou-se importante para fortalecer a cidadania e a formação cultural.

Tendo em vista as transformações ocorridas nos últimos vinte e um anos, mais especificamente após a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a literatura nos traz que até a aprovação da lei citada, a referência ao atendimento oferecido a jovens e adultos em defasagem, tinha fortemente enraizada os conceitos de supletivo e MOBREAL.

Faz-se necessário ressaltar a importância dessas duas experiências educacionais que marcaram a oferta e o atendimento educacional a jovens e adultos, principalmente no que se refere aos seus aspectos negativos. A Lei nº 5379, de 1967, que criou o Mobral, e a Lei nº 5692, de 1971, que oficializou o ensino supletivo, ambas do período da ditadura militar, tiveram forte influência na história da EJA, deixando “marcas”, difíceis de serem superadas, da oferta de suplência, compensatória e aligeiradas de escolarização.

Muitos conceitos fortalecem até os dias atuais, a pouca ou nenhuma visibilidade da EJA. Experiências do Mobral e do Ensino Supletivo como, por exemplo, a ideia de que o estudante jovem e adulto precisa de um curso fácil e rápido, reforça e “justifica” a premissa de que para a EJA qualquer coisa serve, afinal, os estudantes só querem a certificação e nesse processo não cabe à exigência da qualidade, pois se tratam de estudantes com “saberes menores”.

Há, de fato, no jovem ou adulto que retorna, depois de vários anos fora da escola, uma ansiedade para recuperar o “tempo perdido”, inclusive pelas pressões do mercado de trabalho. Todavia, isso não justifica a oferta de uma escolarização aligeirada, já que a educação básica precisa primar pelo princípio da igualdade de direito de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade - e não se pautar pelas exigências do mercado (MACHADO, 2008). Da mesma forma, a generalização de que os estudantes da EJA são desinteressados, acomodados, preguiçosos e estão ali apenas para obter certificado, não faz justiça aos inúmeros trabalhadores (as) que retornam, após anos de dificuldades, de conciliar a dinâmica da vida,

trabalho, família e escola, na expectativa de aprender algo que facilite, em alguma medida, o seu cotidiano.

Neste contexto, Machado (2006) enfatiza que quando a escola que atende esses estudantes jovens e adultos consegue reconhecê-los como sujeitos de direito à educação, passa, inclusive, a perceber que os seus conhecimentos prévios e o aprendizado acumulado ao longo da vida têm muito a contribuir para o conhecimento produzido pelas diversas áreas da ciência e, mais, que possuem grande capacidade de confronto com o conhecimento sistematizado, contribuindo na produção de novos saberes.

Com a Constituição de 1988, a EJA tornou-se um direito. Haddad; Di Pierro (2000) destacam que existe uma lacuna entre o que foi estabelecido e o que é executado no âmbito das políticas públicas, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para Educação Básica (BRASIL, 2013), onde a tratativa para os docentes que atuam na EJA acontece de forma ampla e não estabelece critérios específicos.

Da Constituição Federal de 1988, cabe destacar o Artigo 208, que estabelece:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;
II - Progressiva universalização do ensino médio gratuito (BRASIL, 1988).

Após a Constituição Federal as discussões foram intensificadas nos Fóruns de EJA, com a elaboração de uma proposta de Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, que aparece no Projeto de LDB aprovado na Câmara dos Deputados, em 1993, infelizmente alterado: o que foi aprovado pelo Senado foi a Lei Darcy Ribeiro, a Lei 9394/96. De todo esse caminho percorrido, o que efetivamente restou à EJA foi o seu reconhecimento como modalidade do ensino fundamental e médio, portanto, direito de todos, independentemente da idade (MACHADO, 2006).

Com a Lei nº 9394/96 mudanças ocorrem para a modalidade, mas elas não são um resultado apenas da lei, e sim de todo o contexto histórico já descrito neste capítulo. Um contexto de luta em defesa ao direito da educação, em qualquer tempo, e com qualidade, que foi desencadeado no período da reabertura política, no final dos anos 1980, tendo como primeiro passo importante a Constituição Federal de 1988 à LDB, de 1996.

A articulação em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a qual reafirmou a institucionalização da modalidade EJA substituindo a denominação Ensino Supletivo por EJA, não foi:

[...] uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p. 12).

A alteração da nomenclatura supletivo para Educação de Jovens e Adultos é muito maior do que apenas a mudança de um nome. É uma mudança de paradigma: da nítida concepção compensatória de educação para a perspectiva de educação como direito e ao longo de toda a vida.

Em contrapartida, a Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996) em seu artigo 38 faz referência aos cursos e exames supletivos e, assim, contribui para que se mantenha a ideia de suplência, de compensação e de correção de escolaridade (RUMMERT; VENTURA, 2007).

Em oposição a esse discurso, em 1997, a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, resultado da V Conferência Internacional para a Educação de Adultos (CONFINTEA) realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) destaca que:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997, p.1).

O Parecer CNE/CEB nº 11 que trata das Diretrizes Curriculares para a EJA descreve a modalidade de ensino por suas funções: reparadora, pela restauração de um direito negado; equalizadora, de modo a garantir uma redistribuição e uma alocação em vista de mais igualdade na forma pela qual se distribuem os bens sociais; e qualificadora, no sentido de atualização de conhecimentos por toda a vida (BRASIL, 2000).

A transferência de responsabilidade da União nas políticas públicas da EJA para Estados e Municípios, alavancou iniciativas de cunho popular

descaracterizando a EJA e pulverizando programas na tentativa de minimizar a problemática da EJA no Brasil (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Considerando-se as especificidades e a complexidade dos sujeitos da EJA, pode-se destacar que esse processo não se realiza apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista (VENTURA, 2012), fazendo referência a “métodos, conteúdos e processos” (BRASIL, 2000). As Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA evidenciam a importância de projetos pedagógicos próprios, nos quais o perfil dos estudantes jovens e adultos, bem como, sua situação real de vida seja a base para construção do currículo escolar. Nesse cenário pode-se observar,

[...] o pouco reconhecimento da área da EJA nas universidades, perceptível também pela escassez de produção acadêmica sobre a área e, principalmente, sobre a formação de professores de EJA. Dentre os que existem, a maior parte trata de práticas de alfabetização e formação em serviço dos alfabetizadores, sendo, ainda mais diminuto o número de estudos sobre a formação acadêmica inicial de professores de EJA para atuar em toda a educação básica (BRASIL, 2000 *apud* VENTURA, 2012. p.73).

Dessa forma, as dificuldades encontradas pelos professores licenciados na atuação com jovens e adultos que estudam na modalidade a distância desperta reflexões acerca de como promover relações práticas docentes de modo à desnaturalizar o *apartheid* educacional, que evoca a expressão de que para a EJA “qualquer coisa serve”. Segundo Capucho (2012) no cenário educacional do Brasil, as marcas da precariedade são históricas e não são exclusivas dos contextos da EJA. Idas e vindas, avanços e retrocessos marcam a política educacional, favorecendo a desprofissionalização do magistério em diferentes níveis de ensino.

Na EJA a improvisação docente ressalta a complexidade da ação, a relevância do compromisso, o preparo e o desenvolvimento desses professores para atuarem nessa modalidade (MOURA, 2009). A autora discute sobre a prática pedagógica dos docentes da EJA e as situações de despreparo para a compreensão do contexto e historicidade próprios da modalidade, o que corrobora com a premissa do desprovimento de uma didática voltada especificamente ao estudante trabalhador. Assim,

[...] na maioria das vezes, os professores utilizam o mecanismo da reprodução do seu processo de escolarização para determinar a metodologia de trabalho nas salas de EJA, não possui os fundamentos que lhes permitam incluir referenciais teórico-metodológicos próprios à área (MOURA, 2009, p.46).

Soares (2003) reforça a inquietação de que a formação que ocorre nas licenciaturas em dias atuais são uma incógnita, são poucas as Instituições de Ensino Superior que trabalham com a especificidade da EJA em seus cursos, dificultando o acesso a essa realidade, que,

[...] por um lado, sob o aspecto legal, há o reconhecimento da área e da necessidade de uma formação docente para atuar nela na perspectiva da elaboração de projetos pedagógicos próprios; por outro lado, na prática, a questão permanece, como será visto, ainda muito tímida, principalmente, na formação do docente que irá atuar tanto na segunda etapa do ensino fundamental quanto no ensino médio na modalidade de EJA (VENTURA, 2012, p.73).

A necessidade de pesquisas que objetivem a investigação, a mobilização e a sistematização dos conhecimentos no âmbito da formação para docentes da EJA, são focos de argumentos e de reflexões para autores como Leitão (2004), Pereira (2005), Moura (2009) e Soares (2011).

Esse cenário revela que é necessário “um processo de formação continuada de professores no contexto da educação de jovens e adultos” (JANZ, 2015, p. 102), pois a formação inicial é precária, exigindo enfrentamentos diante das tecnologias de ensino e aprendizagem do mundo contemporâneo, onde,

[...] 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... (LIBÂNEO, 2001, p. 23 *apud* JANZ, 2015, p. 102).

No mundo do trabalho, considerando os processos de produção da informação e da comunicação, alterando e modificando os perfis profissionais e as formas de pensar o mundo, deve-se estar atendo “à formação de professores e o ensino, pois a educação trabalha com a formação humana do próprio homem” (SAVIANI, 1997 *apud* JANZ, 2015, p. 102).

A invisibilidade histórica da EJA corrobora para a visão equivocada de que o “profissional que nela atua, não precisa de preparação longa, aprofundada e específica. O próprio campo de atuação do profissional da EJA, por ser amplo e pouco definido, parece dar aos egressos a sensação de que sua formação inicial, embora necessária, não é essencial” (SOARES, 2008, p. 97). A distância existente

entre a teoria e a prática na EJA durante o processo de formação e na atuação do educador da EJA é constatado pelo autor, que destaca a necessidade de novas pesquisas para se compreender a visão dos egressos (SOARES, 2008).

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2023) as metas para os profissionais da educação são: garantir a formação inicial em nível superior, formação continuada na área do conhecimento que trabalham e a valorização dos profissionais. A corroborar, Leitão (2004) pontua que:

O campo da educação de jovens e adultos está repleto de desafios. Um deles é a contradição entre as leis que regem a área [...], que representam avanços e garantem direitos, e as políticas governamentais de caráter compensatório, que atribuem à educação de jovens e adultos um papel menor. Outro desafio é a relação entre o tempo necessário para a formação de qualidade e a aceleração dos processos, tanto os de formação dos professores como os de aprendizagem dos alunos (p. 27).

Educar e aprender com sentido contribui com a indicação de possibilidades de mudança, sendo que “educar para outros mundos possíveis é educar para a emergência [...]. Assim fazendo, estamos assumindo a história como possibilidade e não como fatalidade [...] denunciando e anunciando” (GADOTTI, 2011, p. 95-96).

A necessidade de criação de espaços de conhecimento, diálogo, sensibilização, auto formação e formações eficientes que realmente contribuam com as mudanças qualitativas nos âmbitos: profissional e pessoal dos professores e estudantes é destacada por Leitão (2004).

A experiência em formação docente de jovens e adultos tem revelado que dentre as inúmeras qualificações necessárias aos profissionais da EJA, o comprometimento com outro mundo possível se faz imprescindível (CAPUCHO, 2012).

Mesmo tendo fragilidades e inconsistências, Gatti e Garcia (2011) ressaltam que, no Brasil, os cursos de Educação Continuada cresceram nos últimos anos. O professor busca possibilidades para o aperfeiçoamento de sua prática. Os autores propõem um confronto de saberes entre as instituições formadoras e os professores em exercício, ação que visa contribuir para a construção de novos conhecimentos, a articulação de saberes teóricos e práticos e para uma melhor compreensão do processo e das especificidades. Nóvoa (1992) em seus estudos aponta para a importância dos diferentes saberes, quando destaca que “não se trata de mobilizar a

experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes” (p. 14).

Faz-se necessário trilhar um caminho nos cursos de formação continuada, que sejam contrários àqueles executados até o momento, com programas de formação que estejam voltados para mobilizar elementos práticos, cognitivos, sociais e emocionais nesse processo (GATTI; GARCIA, 2011), pois a mesma:

[...] 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. (JANZ, 2015, p. 89)

Sobre os espaços de formação docente Ventura reforça que: “as licenciaturas consideram a formação de professores uma atividade de menos importância e que poucos cursos propõem disciplinas específicas sobre EJA, nos currículos das licenciaturas” (VENTURA, 2012, p. 76). O espaço escolar da EJA é muito rico e constitui-se de elementos significativos que precisam ser identificados, mobilizados, sistematizados e analisados para a formação docente (BARCELOS, 2010).

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 as 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, condições essas, que precarizam o trabalho do professor. Além da desvalorização salarial e da perda de prestígio social em relação à sua profissão. Essas condições negativas o impede, muitas vezes, de motivar-se para investir em sua carreira.

Assim, entende-se que não há uma prática efetiva e assertiva, se for mantido o espaço da EJA como um espaço de contradição e inconsistência.

É na perspectiva dessas mudanças de paradigma que se pretende abordar a formação dos docentes que atuam na EJA, com foco no Ensino Médio a distância do SESI de Joinville. Se o vivido nos últimos vinte e um anos fosse apenas uma alteração superficial no campo da educação, talvez não fizesse sentido tocar no

assunto. Todavia, pela evidência de que há em curso mudanças importantes, embora não tão rápidas, entende-se que se faz necessário um olhar mais atento sobre o outro sujeito dessa modalidade de ensino, o professor, e como ele tem sido preparado.

3.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUAS ESPECIFICIDADES

A Educação a distância/ EaD vem se consolidando e crescendo em todos os níveis de ensino por meio de diferentes modelos. O momento atual se anuncia como singular ao tratar da evolução da Educação a Distância no século XXI, a EaD que evoluiu de materiais impressos, na qual os principais meios de comunicação eram guias de estudo, com exercícios enviados pelo correio, teleaulas, para a EaD que utiliza a conferência por computador e as estações de trabalho multimídia, destacando-se as possibilidades oferecidas pelo acesso à internet, e que preza pela interação entre estudante e professor utilizando a tecnologia como ponte e com o objetivo de que os sujeitos de aprendizagem estejam focados na ação educativa. (ALONSO, 2009).

Para alguns, a Educação a Distância, com TIC, é a panacéia dos problemas educacionais, outros apresentam grande resistência, vendo-a como forma de educacional inferior.

Esse grande alcance que a EaD tomou em poucos anos, notadamente a partir da consolidação e da universalização do acesso às TIC – colaborou com a expansão das discussões sobre o tema. Diferentes autores apontam um crescimento exponencial e explosivo da EaD no Brasil e tratam dos seus desafios e perspectivas.

O conceito de Educação a Distância pressupõe que estudantes e professores estejam em lugares distintos durante todo o tempo ou parte dele em que aprendem e ensinam, tendo nos recursos tecnológicos a ponte entre as partes. É necessário um recurso mediador do processo ensino-aprendizagem (MOORE; KEARSLEY, 2007), e assim, “poder-se-ia remeter a EaD a qualquer modalidade de transmissão e/ou construção de conhecimento, sem a presença simultânea dos protagonistas, por estarem separados, no tempo e no espaço físico, e, juntos, na ação educativa” (COSTA, 2007, p. 94).

Moore e Kearsley (2007) dividem em cinco gerações o desenvolvimento, as ferramentas e a aplicação da EaD na Educação. A primeira geração da EaD, na

perspectiva dos autores de referência, caracterizou-se pela utilização do texto impresso e acontecia via correspondência, a segunda utilizou o rádio e a televisão como veículos, já nas primeiras décadas do século XX, a terceira independente da inovação tecnológica, se deu com a organização das Universidades Abertas (UA), a quarta se fundamentava nas teleconferências e a quinta geração baseia-se no processo ensino-aprendizagem que acontece em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), tendo como suporte a internet.

O conceito de Educação a Distância no Brasil é definido oficialmente no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), no Art. 1º considera que:

[...] Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (p. 01).

Essa definição de Educação a Distância complementa-se com o 1º Parágrafo do mesmo Artigo, onde é ressaltado que essa deve ter obrigatoriamente momentos presenciais, como segue:

A Educação a Distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

- I – avaliações de estudantes;
- II – estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III – defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente e
- IV – atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

(BRASIL, 2005, p. 01).

A reflexão é de que a educação a distância atualmente vive um momento significativo de dinamismo e ampliação no Brasil nos últimos 20 anos, sendo visível a sua oficialização mediante decretos e leis que a institucionalizaram e lhe dão legalidade (SILVA, 2006). Considerando que os primeiros dados conhecidos sobre a EaD são do século XX, possivelmente, as primeiras experiências em Educação a Distância no Brasil não tenham sido registradas. Segue no Quadro 2 a apresentação de alguns acontecimentos que marcaram a história da Educação a Distância no país no período de 1904 a 2011.

QUADRO 2 – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL – 1904 A 2011

Temporalidade	Acontecimento
1904 – Jornal do Brasil	Oferece curso por correspondência para profissionalização de datilógrafo.
1923–Rádio Sociedade do Rio de Janeiro	Associação Brasileira de Educação a Distância – Oferta de diversos cursos. Tinha início a Educação a Distância pelo rádio brasileiro.
1934-Rádio Escola da Secretaria Municipal de Educação do RJ-DF.	Projeto estudantes que tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas, e também era utilizada correspondência para contato com estudantes;
1939 – Instituto Monitor em São Paulo	1º Instituto Brasileiro oferecer cursos profissionalizantes a distância por correspondência, na época ainda com o nome Instituto Rádio.
1941 – Instituto Universal Brasileiro	2º Instituto brasileiro a oferecer cursos profissionalizantes, atendendo milhões de alunos em cursos abertos de iniciação profissionalizante a distância.
1941–1944 Primeira Universidade do Ar	Patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC).
1947-Nova Universidade do Ar	Patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC).
1959 - Escolas radiofônicas	Origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), marco na Educação a Distância não formal no Brasil.
1962-Occidental School em São Paulo	Origem americana, focada no campo da eletrônica.
1967 – Instituto Brasileiro de Administração Municipal	Atividades na área de educação pública com metodologia de ensino por correspondência e via rádio.
1970 – Projeto Minerva	Convênio entre o Ministério da Educação, Fundação Pe. Landell de Moura e Fundação Pe. Anchieta. Rádio para a Educação e a inclusão social de adultos.
1974 Instituto Padre Reus	Cursos de 5ª à 8ª séries com material televisivo, impresso e monitores.
1976 – Sistema Nacional de Teleducação	Cursos através de material instrucional.
1979– Universidade de Brasília	Pioneira em Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil. Cursos veiculados por jornais e revistas. Em 1989 é transformado no Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD).
1981–Centro Internacional de Estudos Regulares-CIER do Colégio Anglo Americano	1º e 2º graus a distância. Permitir que crianças, cujas famílias mudassem para o exterior, continuassem a estudar pelo sistema educacional brasileiro.
1983-SENAC-Programas radiofônicos	“Abrindo Caminhos”-Orientação profissional na área de comércio e serviços.
1991 – “Jornal da Educação – Edição do Professor”,	Foi incorporada à TV Escola. Programa de formação continuada e aperfeiçoamento de professores.
1995 – Centro Nacional de Educação a Distância	Programas televisivos e material impresso para 5º ao 8º ano.
1995 – Programa TV Escola	Secretaria de Educação a Distância do MEC
1996 – Secretaria de Educação a Distância -MEC	Estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.
2000 – UniRede	Rede de Educação Superior a Distância, consórcio de 70 instituições públicas do Brasil. Cursos de graduação, pós-graduação e extensão.
2004 – Proletramento e Mídias na Educação.	Programas de formação inicial e continuada de professores da rede pública, implantados pelo MEC.
2004 - Portaria no. 4.059, de 10 de dezembro de 2004	Portaria permite às instituições de Ensino Superior ofertar 20 % da carga horária das disciplinas na modalidade semi-presencial.
2001- Plano Nacional de Educação - PNE	Sancionado pelo Congresso Nacional na Lei 10.172, em seus objetivos e metas para a EJA
2005 - Decreto nº 5.622	Revogou os Decretos nº 2.494 de 10/02/98, e nº 2.561 de 27/04/98 - Normatização definida na Portaria Ministerial nº 4.361 de 2004
2005 – UAB	Uma parceria entre o MEC, estados e municípios, integrando pesquisas e programas de Educação Superior a distância (Continua)

2006–Decreto nº 5.773, de 09 de maio 2006-MEC.	(Continuação) Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino a distância.
2007–Decreto nº 6.303, de 12 de dez 2007-MEC	Altera dispositivos do Decreto nº 5.622 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional a distância.
2009–Portaria nº 10, 02 julho de 2009-MEC	Fixa critérios de dispensa de avaliação <i>in loco</i> para a Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil.
2011–Secretaria de EaD	É extinta

FONTE: CAMARGO; HARACEMIV (2017). Adaptado de SANTOS (2010)

A Educação a Distância como modalidade educacional é utilizada por diferentes tipos de organizações presentes na sociedade, como forma de ampliar o acesso a educação/formação/qualificação, com a possibilidade de interação e produção do conhecimento de forma flexível, a qualquer tempo independentemente dos limites impostos pelo espaço geográfico.

A EaD prevê a interação constante entre os sujeitos, as tecnologias e a informação e não há razão para que se imite o que poderia ser realizado numa sala de aula convencional. Segundo PPP (SESI, 2017) com a utilização da internet e demais ferramentas tecnológicas é possível a atualização, o armazenamento, a distribuição e o compartilhamento instantâneo da informação, a superação dos limites de tempo e espaço, a aprendizagem colaborativa e cooperativa, a autonomia dos sujeitos na aprendizagem, a avaliação continuada e formativa e o alto grau de interatividade - utilização de comunicação síncrona e assíncrona.

A literatura aponta a EaD como uma alternativa que contribui para a ampliação do acesso à escola a grandes parcelas da sociedade brasileira. Nesse sentido, essa modalidade de ensino se configura como uma oportunidade de escolarização para indivíduos que foram e, em muitos casos, continuam sendo alijados do processo de ensino.

A Educação a distância tem como especificidade a utilização de recursos das tecnologias digitais de informação e de comunicação - TIC, proporcionando uma prática pedagógica que trabalha na perspectiva de uma educação colaborativa e dialógica e que se propõe a ampliação do acesso a uma Educação de qualidade, tendo como característica sua capacidade de relativizar a questão do tempo (flexibilidade), de sanar deficiências quantitativas e qualitativas de instituições educacionais e por ser uma ferramenta eficaz de renovação e mudança de modelos pedagógicos, utilizando os recursos das TIC e desenvolvendo autonomia. (NETO, 2006). A autonomia só pode ser construída socialmente e, nisso, é preciso

concordar com Preti (2005, p. 129), quando diz que “autonomia não é sinônimo de autodidatismo, pois enquanto este consiste na capacidade de aprender por conta própria, aquela só é construída em processos formativos que demandam contextos sociais, intersubjetividade”.

As TIC são ferramentas promissoras e fizeram avançar a educação e escola, nessas últimas décadas. Elas vêm ajudando a quebrar paradigmas sociais e educacionais, possibilitado ao longo dos últimos anos, aos professores e aos estudantes revisarem seus papéis, seu protagonismo e sua criticidade para uma melhor educação. Gadotti (2014) traz a reflexão sobre esses paradigmas, quando trata das tecnologias e das suas implicações na EJA, ressaltando que:

Paulo Freire, há 50 anos, já alertava para esse equívoco [...] hoje isso é ainda mais grave: com o desenvolvimento das novas linguagens e novas tecnologias (celular, computador, TV, vídeos, a internet, as diversas mídias e redes sociais...) há uma nova cultura popular de uso intensivo da comunicação. Os alunos sentem-se desconfortáveis com um currículo centrado no domínio da cultura letrada, não levando em consideração o quanto as novas Tecnologias de Comunicação são necessárias não só na vida diária (pagar uma conta, usar um caixa eletrônico...) mas também no trabalho e no exercício da cidadania (p. 21).

A Educação a Distância baseia-se no princípio de que qualquer “pessoa é capaz de aprender por si só (autoaprendizagem) desde que tenha acesso a materiais de instrução de alta qualidade pedagógica e suficientemente compreensíveis e atrativos” (GUIMARÃES, 1996, p.29-30). Atendem estudantes/adultos que, na maioria das vezes, estão no mercado de trabalho e buscam desenvolvimento profissional.

A Educação de Jovens e Adultos na modalidade a distância (EJA/EaD) surge como uma importante possibilidade de acesso à escolarização para uma parcela da população que foi impedida do direito à educação. Dessa forma, a EJA/EaD além de possibilitar o acesso à educação, permite o contato e o uso de tecnologias diversificadas, corroborando com a evolução técnica que possibilita o despertar e a ampliação da sensibilidade perceptiva e cognitiva. E oferece novas condições de apropriação e recepção de representações e conhecimentos sobre o mundo (SETTON, 2005).

Os estudantes de EaD estão diante de uma nova realidade educacional, que difere bastante do ensino presencial, especialmente por valorizar a questão da autonomia dos estudantes, isto é, por prescindir a presença constante de um

professor. A motivação, a autoconfiança e a participação do estudante são condições *sine qua non* do sucesso nos estudos em EaD. O estudante precisa realmente envolver-se com o curso (BELLONI, 1999). Para o autor, no processo de aprendizagem autônoma, o estudante não é objeto ou produto, mas sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem e abstrai o conhecimento aplicando-o em situações novas.

É fundamental que os professores da EaD, ao elaborarem os materiais didáticos, estruturem seus discursos considerando os interesses e as expectativas dos seus estudantes (FIORENTINI;MORAIS, 2000 *apud* OLIVEIRA *et al.*, 2004).

O docente é impulsionado a tornar-se um instigador da inteligência coletiva de seus alunos, deixando de ser um fornecedor direto de conhecimento. As plataformas de EaD incluem ferramentas que têm como finalidade auxiliar o professor a organizar, a construir e a gerenciar uma disciplina. Segundo Rosini (2007), a Educação a Distância precisa inverter alguns paradigmas referentes à produção de saber e à sua transmissão. Segundo Martins (2003) a:

[...] tradição da didática e a da soberania da aula presencial imprimiram uma mística que identifica o professor como protagonista principal do ato de aprender e ensinar. Esta concepção, nutrida pela pedagogia tradicional, foi-se modificando historicamente, projetando, em nossos dias, uma polêmica sobre a formação de professores e seus descompassos com o desenvolvimento social (p. 04).

A Educação a Distância precisa de estratégias que propiciem um ambiente educacional colaborativo ao usar os recursos tecnológicos. Sua abordagem precisa estar centrada no estudante e no processo de construção do conhecimento. Conforme Rosini (2007), a aprendizagem colaborativa é vista como uma estratégia que viabiliza o processo de construção do conhecimento com o apoio de computadores.

A resistência e as dificuldades pedagógicas que permeiam as práticas de educação a distância não têm impedido, contudo, que estudos e práticas se desenvolvam, apontando perspectivas que contemplam essas novas características do ensino, inaugurando metodologias de interação (SOARES, 2000).

O papel do professor no ensino EaD é de mediar e criar situações didáticas que satisfaçam as necessidades e os interesses dos estudantes, mobilizando-os a lidarem com projetos e situações de aprendizagem em ambientes virtuais. São várias as ferramentas tecnológicas que viabilizam o processo de comunicação. Entre

as tecnologias assíncronas, há troca de mensagens textuais entre os participantes de um grupo de trabalho por meio do correio eletrônico, listas de discussão, quadros de aviso etc. Já as tecnologias síncronas necessitam de recursos complementares de software e hardware, sendo representadas pelos softwares colaborativos.

Essas possibilidades na aprendizagem estão pautadas em uma nova forma de fazer educação, partindo-se do pressuposto de que ações individuais produzem respostas coletivas no processo de produção do saber. Deve-se entender a Educação a Distância como uma expressão que significa educação independente de distâncias. A educação deve libertar os sujeitos da massificação e da manipulação, contribuindo para que cada um seja o ator de sua história.

A ideia de não estar no ambiente da sala de aula e ser desafiado a uma aprendizagem individualizada e autônoma, pode levar o estudante a se sentir solitário, o que desafia a criatividade dos educadores em EaD, pois enquanto alguns estudantes veem nesses cursos uma oportunidade de conciliar sua rotina diária com o estudo, outros ficam perturbados pelo conflito que se cria com a visão do estudo como sinônimo de isolamento (BELLONI, 1999).

Em sua etimologia, autonomia vem do grego *autós* (próprio, a si mesmo) e *nomos* (lei, norma, regra). Para os gregos esse termo significava a capacidade de cada cidade em se autogovernar, de elaborar seus preceitos, suas leis e dos cidadãos decidirem o que fazer (PRETI, 2000). Conforme a discussão de Pretti (2000) entende-se que a autonomia está relacionada ao próprio indivíduo, à sua capacidade de buscar por si mesmo, sem uma dependência explícita de outrem. Nesse aspecto reconhecer a “autonomia” no processo de ensino e de aprendizagem, significa entender que o outro é independente, capaz de pesquisar sozinho e que o professor/tutor é o mediador do processo de aprendizagem.

De acordo com Moran (2013) a educação em ambientes virtuais de aprendizagem exige mais dedicação dos professores, mais apoio de áreas técnico pedagógicas, mais tempo de preparação e de planejamento, mas para os estudantes há um ganho grande de personalização da aprendizagem, de adaptação ao seu ritmo de vida, principalmente na fase adulta.

Na EaD o professor desempenha um papel social ao fazer o contato inicial com a turma. Ao elaborar atividades, incentivar pesquisas, fazer perguntas, avaliar respostas, coordenar as discussões, sintetizar os seus pontos principais e estimular o pensamento crítico. É o docente que desenvolve o papel pedagógico e intelectual

fundamental, encorajando a construção colaborativa do conhecimento entre os participantes do processo de aprendizagem na Educação a Distância.

Considerando as especificidades da EaD e todos esses papéis a serem desempenhados, o professor pode encontrar naturalmente dificuldades para cumprir todas essas atribuições. Assim sendo, sugere-se uma reflexão sobre o papel do professor no contexto de educação *online*, destacando as principais diferenças entre as atividades atribuídas ao professor convencional e suas trajetórias de formação inicial e continuada.

3.3 CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES DA EJA.

Conforme mencionado anteriormente, o PPP (2017, p.13) destaca que segundo dados da RAIS/2015, do total de 765.901 trabalhadores empregados no setor industrial em Santa Catarina, 329.609 trabalhadores não concluíram seus estudos da Educação Básica, ou seja, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, o que equivale a 43% da força de trabalho industrial.

O adulto incorporado ao mundo do trabalho possui as marcas das experiências de vida, conhecimentos e competências adquiridas socialmente e saberes formados. O estudante adulto, muitas vezes, sente vergonha de frequentar a escola acreditando não ser mais capaz de aprender, que é o único que não estudou na “idade certa”, o que leva a um sentimento de inferioridade e incapacidade (CARVALHO, 1994).

Em consonância, a LDB, Lei nº 9.394/96, afirma em seu artigo 37: “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

No contexto educacional do SESI, conforme análise documental do estatístico referente ao mês de Janeiro de 2018, o SESI EJA Joinville possui como estudantes: 589 trabalhadores da indústria, 49 dependentes de trabalhadores da indústria e 202 estudantes da comunidade do entorno da Indústria Tupy. Sobre esta realidade, mudanças se fazem necessárias com o propósito de garantir o direito de formação humana ao longo da vida e a igualdade de oportunidades a todo e qualquer cidadão. A escola exerce um papel fundamental, pois é,

[...] por meio da Educação Básica que o trabalhador aprende a comunicar-se eficazmente, desenvolve o raciocínio lógico-matemático e a interação com o meio físico e social. A Educação Básica é o alicerce do processo de formação da força de trabalho, pois compreende o acesso universalizado ao conhecimento básico, sem o qual não é possível continuar aprendendo de forma eficaz (SESI, 2017, p. 13).

Faria (2017), em pesquisa realizada sobre as dificuldades dos estudantes na EJA/EaD na Escola do SESI de Joinville, traz dados do perfil que indicam que: “a maior concentração de estudantes está entre os alunos com 18 aos 25 anos, sendo a minoria dos estudantes na faixa de idade dos 31 aos 40 anos, caracterizando um público jovem” (p. 06).

[...] há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir de 1980, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida (HADDAD; DI PIERRO, 1991, p. 362).

Dos 840 estudantes frequentam a EJA, 526 são do sexo masculino e 314 do sexo feminino, característica que pode ser explicada pela vocação industrial da cidade que é especialmente voltada a Indústria Metalmeccânica, que possui um maior número de homens como trabalhadores.

Para os estudantes da EJA a modalidade EaD oportuniza condições de participação a todos que desejarem, pelo formato flexível de atendimento. “A Educação a Distância surgiu para facilitar o acesso à educação. Oferece uma forma de atualização através das tecnologias, que possibilita novos conhecimentos” (LITTO, 2005). O papel do adulto enquanto membro pensante da comunidade é enfatizada por Pinto (2000):

O educador tem que considerar o educando como um ser pensante. É um portador de ideias e um produtor de ideias, dotado frequentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral. [...] O educando adulto é antes de tudo um membro atuante da sociedade (p. 83).

As características que correspondem ao público da EJA/EaD, suas peculiaridades e suas dificuldades no acesso à educação presencial devido aos turnos de trabalho e a vida familiar, tem na modalidade EaD uma possibilidade de atendimento às diversas realidades, entretanto, alerta-se sobre a importância de

pensar a organização curricular e metodológica que valorize a intencionalidade para a promoção da educação emancipadora na realidade escolar.

3.4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A DISTÂNCIA NO SESI

O Serviço Social da Indústria – SESI foi criado pela Confederação Nacional da Indústria - CNI em 1946, consoante Decreto-Lei nº 9403 do mesmo ano, com o objetivo de equacionar problemas sociais. O Departamento Regional do SESI de Santa Catarina teve suas atividades iniciadas oficialmente em 06 de dezembro de 1951 (SESI, 2017).

O SESI é uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos nos termos da lei civil, com a função de prestar serviços sociais, principalmente aos trabalhadores das indústrias. O Departamento Regional do SESI de Santa Catarina é um dos 27 Departamentos Regionais vinculados ao Departamento Nacional do SESI (SESI/DN). Cada Regional tem jurisdição na respectiva base territorial estadual e possui autonomia técnica, financeira e administrativa.

O SESI/SC atua distribuído em 13 Regionais com capacidade de atendimento em 218 dos 295 municípios do Estado de Santa Catarina, estendido ainda a plantas em outros estados de indústrias sediadas em Santa Catarina. A sua estrutura compreende 40 unidades escolares do SESI, conforme elencado no Quadro 3:

QUADRO 03 – ATENDIMENTO ESCOLAS SESI/SC

Escola de Educação Infantil	10 unidades	Brusque, Criciúma, Rio do Sul, São Bento do Sul, Seara, Blumenau, Lages, Joinville, Videira e Lauro Muller
Ensino Fundamental	03 Escolas	Brusque, Criciúma e Rio do Sul
Educação de Jovens e Adultos	27 unidades	Blumenau, Brusque, Itajaí, São José, Chapecó, São Miguel do Oeste, Xanxerê, Pinhalzinho, Criciúma, Tubarão, São Ludgero, Braço do Norte, Joinville, Jaraguá do sul, Schroeder, São Bento do Sul, Rio Negrinho, Canoinhas, Caçador, Videira, Joaçaba, Concórdia, Seara, Três Barras, Taió, Lages e Rio do Sul.

FONTE: PPP SESI, (2017) adaptado CAMARGO; HARACEMIV (2017)

O SESI/SC Educação iniciou suas atividades na década de 50 prestando serviços de Educação Infantil para crianças filhas de trabalhadores da indústria (SESI, 2015). Atualmente, os serviços oferecidos na área da Educação oportunizam

as crianças, aos jovens e aos adultos, o aprendizado escolar, a formação e a atualização profissional.

Em Santa Catarina, implantada em 1999, a Educação de Jovens e Adultos, teve seu início com a denominação Sesi Educação do Trabalhador, em parceria com a Fundação Catarinense de Educação na Empresa – FECE – até o ano de 2003, e com a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina – SED.

Segundo Projeto Político Pedagógico (2015), o Sesi SC tem como objetivo contribuir com a elevação da escolaridade básica dos trabalhadores da indústria catarinense. Configura-se por meio da oferta da Educação Básica nos níveis Fundamental e Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA –, a distância, implementada nas Unidades Operativas (UOs), reguladas pela instituição mantenedora, mediante credenciamento e autorização de funcionamento do Conselho Estadual da Educação de Santa Catarina (Sesi, 2015).

No período de 2000 até 2007, a EJA era oferecida pelo Programa Superação Jovem, em decorrência de uma aliança firmada entre o Departamento Nacional do Sesi e o Instituto Ayrton Senna, que foi implantado visando contribuir para a formação de jovens.

Para a realização desses programas, o Sesi estabeleceu parcerias de trabalho. Dentre seus parceiros, destacam-se a Secretaria de Estado da Educação e a extinta Fundação Catarinense de Educação na Empresa – FECE. Essa parceria do Sesi/SC e a FECE, consistiu, inicialmente, no acompanhamento operacional, por meio do programa Sesi Educação do Trabalhador, do projeto “Chão de Fábrica”. Com autorização do Conselho Estadual de Educação, seu foco era a oferta da Educação Básica na modalidade EJA, em condições favoráveis ao acesso e a infraestrutura, tendo como objetivo estar próximo aos estudantes, e dessa forma, atingir o maior número de trabalhadores que não tiveram a oportunidade de escolarização na idade própria (Sesi, 2017).

A FECE foi reestruturada e de acordo com o Parecer 94 de 25/11/2003 do CEE/SC, o Sesi/SC passou a ser a instituição mantenedora dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos, gerenciando os serviços educacionais relativos ao registro escolar, certificação, arquivamento e veracidade documental dos cursos da extinta FECE (Sesi, 2017).

A parceria do Sesi/SC com a SED foi iniciada em 1999 com o oferecimento do ensino modularizado para o Ensino Fundamental - EF e para o Ensino Médio-EM.

A partir de 2000, foram implantadas as telessalas do Telecurso 2000 e em 2002, ainda em parceria com a SED, houve a elaboração de material pedagógico utilizado e reorganização das atividades de atendimento. A certificação, nesse período, foi realizada pelos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAs – ligados atualmente às Gerências de Educação – GERED.

Em 2001 o PNE – Plano Nacional de Educação, sancionado pelo Congresso Nacional na Lei 10.172, em seus objetivos e metas para a EJA, propunha expandir a oferta de programas de Educação a Distância, na modalidade para Jovens e Adultos. Ratificava também, no capítulo que dispõe sobre a EaD, que as possibilidades da Educação a Distância são particularmente relevantes quando analisamos o crescimento dos índices de conclusão do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2002).

Nesse contexto, o Departamento Regional do SESI de Santa Catarina, no ano de 2003, iniciou a gestão autônoma do Programa SESI – Educação do Trabalhador, atualmente SESI – Educação de Jovens e Adultos, com autorização do Conselho Estadual de Educação, para credenciar e certificar o Programa (SESI, 2015). Desde essa data gerencia também os serviços educacionais referentes ao registro escolar, à certificação, ao arquivamento e à veracidade documental dos cursos da extinta FECE.

A partir do Parecer nº. 130, aprovado em 29/04/2008 do CEE/SC, o SESI realizou o processo de aprovação de seus locais de atendimento e adequação aos termos da Resolução nº 061/06/CEE/SC do credenciamento e da autorização para a oferta da Educação de Jovens e Adultos, na modalidade à distância. Em 06/12/2011, segundo PPP (2015), a partir do Parecer 254/CEE/SC, o SESI Educação de Jovens e Adultos, passou a ofertar a EJA/EaD com interatividade virtual, estruturada no modelo *blended learning*, com momentos de estudos presenciais obrigatórios e momentos de estudos a distância no ambiente virtual de aprendizagem (SANTA CATARINA, 2008).

O PPP (2017) elenca a nova proposta educacional do SESI/SC, fazendo referência à implantação no Ensino Fundamental – anos iniciais e finais e no Ensino Médio, de um novo modelo de EJA aprovado pelo CNE/CEB nº 1/2016, como experiência pedagógica que iniciou sua implantação de forma gradativa a partir de 2017. O Quadro 4 apresenta o desenvolvimento da Educação para Jovens e Adultos no SESI de Santa Catarina (PPP-SESI, 2004- 2017).

QUADRO 04 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SESI/SC

ANO	PARECER/PARCERIA	MÉTODO
1999	Parceria com a Fundação Catarinense de Educação na Empresa - FECE até 2003 e com a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina - SED	Ensino Individualizado.
2003	Parecer 094 de 25/11/2003 CEE/SC	Ensino Modularizado - Oficinas de trabalho.
2008	Parecer 130 29/04/2008	Adequação dos polos para oferta de Educação de Jovens e Adultos a distância.
2011	Parecer 254/CEE/ 06/12/2011	Educação de Jovens e Adultos a Distância num modelo <i>blended learning</i> .
2017	Parecer CNE/CEB Nº 1/2016 27/01/2016	Educação de Jovens e Adultos a Distância num modelo <i>blended learning</i> como experiência pedagógica para a oferta de EJA nacional com a metodologia de reconhecimento de saberes (MRS) já adquiridos ao longo da vida.

FONTE: (CAMARGO; HARACEMIV, 2017)

A Educação de Jovens e Adultos atual do SESI/SC ocorre no modelo *blended learning* (modelo misto, presencial e EaD) que integra sua metodologia. Dessa forma é possível utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem com interação entre professor e estudantes e os ambientes de sala de aula e laboratórios com a presença física de professores e estudantes de forma síncrona.

Para a oferta das atividades que irão ocorrer na modalidade à distância, o SESI/SC conta com um AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem que será utilizado por todos os departamentos regionais do Brasil. O AVA contempla interfaces de interação, comunicação, atividades, conteúdos e diversos recursos que o professor deve utilizar na mediação do processo ensino-aprendizagem.

Essa modalidade de ensino objetiva a formação dos cidadãos jovens e adultos, pelo uso de tecnologias e de estratégias educativas flexíveis, visando possibilitar ao estudante trabalhador a escolha de horários, a determinação do tempo e do local de estudos, além dos momentos presenciais de ensino, que ocorrem em uma ou duas vezes por semana, nos três períodos: matutino, vespertino e noturno.

O SESI/SC Educação de Jovens e Adultos oferece Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, sendo o Ensino Fundamental – I Etapa (1ª a 5ª série/fase) na modalidade presencial e o Ensino Fundamental – II Etapa (6ª a 9ª série/fase) e o Ensino Médio na modalidade à distância.

A Resolução Nº 4/2010/CEB/CNE, define que a EJA deve pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja:

- I - rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;
- II - providos o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;
- III - valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;
- IV - desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;
- V - promovida a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;
- VI - realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos (BRASIL, 2010, p.10).

Segundo o artigo 5º da Resolução nº 3/2010/CEB/CNE (BRASIL, 2010) “será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos”. Para o Ensino Médio, essa mesma Resolução explicita em seu Art. 6º “que a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio é 18 (dezoito) anos completos” (BRASIL, 2010, p.01). A carga horária mínima do Ensino Fundamental é de 2.000 horas, sendo 800 horas para anos iniciais de forma presencial e 1.200 horas para anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de 1.200 horas, ambos na modalidade EaD, conforme Anexo 01 com as Matrizes Curriculares do Parecer 254/CEE/ 06/12/2011, objeto desta pesquisa.

Assim, o SESI/SC segundo o PPP (2015) propõe:

[...] ao que se refere aos componentes curriculares dos cursos da EJA, na modalidade a distância, nos níveis Fundamental (II Etapa) e Médio, os princípios e finalidades são os mesmos estabelecidos pela Base Nacional Comum, complementados por uma parte diversificada, determinada pela Resolução nº 4/2010 (SESI, 2015, p.30).

Considerando a proposta do Ensino Médio EJA/EaD SESI/SC, Resolução 232/2013/CEE/SC (SANTA CATARINA), a organização curricular é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira/Inglês, Artes, Matemática, Química, Física, Biologia, Filosofia, Geografia, História, Sociologia e Educação Física e por meio do Parecer CNE/CEB nº 1/2016, que está sendo implantado, a organização curricular passa a ser composta por Áreas do Conhecimento, no Ensino Médio são elas: Área de Linguagem, Códigos e

suas Tecnologias, Área de Matemática e suas Tecnologias, Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A metodologia de Educação a Distância, realizada pelo SESI, se propõe a repensar e a refletir sobre as novas funções agregadas ao trabalho do professor:

[...] na perspectiva da EJA EaD, o docente desempenha o papel de orientador, facilitador, investigador, problematizador no processo de ensino e aprendizagem. É ele que irá auxiliar o estudante, diagnosticando suas necessidades de aprendizagem, auxiliando-o a formular objetivos de aprendizagem, identificando os recursos necessários, organizando estratégias de aprendizagem e, ainda avaliando os resultados da mesma, e da proposta de ensino (SESI, 2011, p. 7).

Nesse aspecto, a oferta do Ensino Médio da EJA do SESI, na modalidade EaD requer uma mudança na postura do professor e na cultura escolar, o papel do professor da EJA/EaD passa a ser o de mediador da ação pedagógica.

A ideia de mediação encontra, também, subsídio na proposta de Paulo Freire quando nos aponta que “ninguém educa ninguém, as pessoas se educam na relação mediatizada pelo mundo, onde professor e aluno são sujeitos do processo, mediadores, um do aprendizado do outro” (FREIRE, 2002, p. 68).

Nessa perspectiva, as contribuições de Masetto (2000) esclarecem que a mediação pedagógica é a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um incentivador ou motivador da aprendizagem, como uma ponte rolante entre o aprendiz e a aprendizagem, destacando a dialogicidade, a troca de experiências, o debate e a proposição de situações. Freire (2002) aponta aspectos docentes, marcadamente mediadores, entre os quais se destaca que:

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ser com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando, como sujeito de aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (p. 134).

A mediação pedagógica é a possibilidade do desenvolvimento mútuo, onde os sujeitos envolvidos são protagonistas no processo de aprendizagem. A prática docente mediadora tem um movimento de orientação coordenada e, ao mesmo tempo, de descentralização. Para Veiga (2004), cabe ao professor produzir e orientar atividades didáticas, necessárias para que os alunos desenvolvam seu processo de aprender, auxiliando-os a sistematizar os processos de produção e

assimilação de conhecimentos, coordenando, problematizando e instaurando o diálogo que potencialize suas reflexões críticas e suas inserções sociais.

Na Educação a distância, o papel do docente mediador amplia sua importância, quando o distanciamento físico não traz recursos, até então, utilizados em encontros presenciais, como: contato in loco, exposições orais, entre outros. A modalidade de ensino da EJA/EaD tem em sua interação, o uso de tecnologias de comunicação e informação (TIC) como auxiliares na construção de competências.

A formação para docente EaD, demonstra características que atualmente apresenta a proposição de desenvolvimento no Serviço Social da Indústria, por meio de uma agenda de formações continuadas. Embora, em um primeiro momento, no contexto em que a pesquisadora está inserida, as dificuldades e o “não acreditar” na possibilidade de desenvolvimento de habilidades e competências a distância, demonstra que não basta ter o domínio dos conteúdos, mas desenvolver com outros recursos (tecnológicos) as possibilidades de evolução, interação e articulação com os estudantes. Nesse caso, transgredir a relação está mais na mente das pessoas do que nos recursos tecnológicos, embora sejam inegáveis, suas potencialidades pedagógicas (OLIVEIRA, 2003, p. 43).

Atualmente a Educação de Jovens e Adultos do Sesi Joinville, possui 17 profissionais, que atuam no Ensino Médio do Sesi - demonstrado no Quadro 05.

QUADRO 05 – PROFISSIONAIS DA EJA DO SESI JOINVILLE/SC

Profissionais	Área de Conhecimento	Desdobramentos Área do Conhecimento
4	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física.
3	Matemática e suas Tecnologias	Álgebra e Geometria
5	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia, História, Filosofia e Sociologia.
5	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia, Química e Física

FONTE: (CAMARGO; HARACEMIV, 2017).

O ingresso para atuação no Sesi Joinville ocorre por processos seletivos. Os professores são contratados pelo regime Consolidação das Leis de Trabalho - CLT, no formato de horistas e devem ser licenciados em sua área de atuação.

A carga horária mínima é de 12h/a semanais, sendo que dessas, 05 horas aula são para os encontros presenciais, 04 horas aula são para docência EaD e 3

horas aula destinadas ao planejamento e a capacitações continuadas (Reunião Pedagógica uma vez por mês com duração de 3h/a).

QUADRO 06 – DISTRIBUIÇÃO DE HORAS AULA DOS DOCENTES EJA/EAD

Carga Horária	Presencial	EaD	Planejamento e Capacitação
12 h/a	5 h/a	4 h/a	3 h/a Planejamento – Uma vez por mês essas 03 h/a são destinada à Reunião Pedagógica
24 h/a	10 h/a	8 h/a	6 h/a Planejamento – Uma vez por mês essas 03 h/a são destinada à Reunião Pedagógica

FONTE: CAMARGO; HARACEMIV (2017)

A formação continuada ocorre por meio de uma agenda de formação, que tem no supervisor de educação a figura do interlocutor. Essa agenda prevê 03 horas aula mensais de formação (conforme citado acima) por meio de reuniões pedagógicas, 24 horas aula anuais em semanas pedagógicas (fevereiro e julho), e capacitações em ambiente virtual de aprendizagem disponibilizadas de forma contínua (SANTA CATARINA, 2017).

Segundo o Projeto Político Pedagógico o trabalho do professor que atuará no SESI EJA/EaD será desenvolvido a partir de quatro dimensões relacionadas: o pedagógico, o gerencial, o suporte social e o suporte técnico (SANTA CATARINA, 2011)

Na dimensão pedagógica, as ações organizam-se no sentido de apoiar os sujeitos da EJA, de forma que eles possam desenvolver aprendizagem relevante, que propicie vivências que corroborem com a capacidade investigativa, com as leituras de mundo e com o compromisso social. No aspecto da dimensão gerencial, as ações docentes devem ser exercidas de forma a aguçar a aprendizagem por meio da partilha e da colaboração. Como suporte social, destaca-se a importância de uma boa comunicação nos ambientes de aprendizagem, mediada de forma que todos “tenham voz”. A dimensão do suporte técnico trata das ações que permeiam a assistência aos estudantes em sua trajetória de aprendizagem no ambiente virtual (SANTA CATARINA, 2011, p. 18).

Desses profissionais, é exigido conhecimento da área específica, conhecimento legal, conhecimento metodológico, conhecimento teórico, atuação cidadã, engajamento, conhecimento dos estudantes, habilidades de inclusão digital e cumprimento de metas estabelecidas, dentre outras exigências (CAPUCHO, 2012).

Tais características elencadas pela autora, não se desenvolvem apenas na relação com a prática, mas demandam uma estrutura de formação que propicie a adesão, a condição de permanência e a integração de saberes.

3.5 ENSINO MÉDIO DE JOVENS E ADULTOS NO SESI ARTICULADO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SENAI

Neste capítulo serão revisitados momentos significativos da EJA e suas conexões com o cenário da Educação Básica articulada com a Educação Profissional de trabalhadores da indústria, buscando:

[...] entender as reformas específicas do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico-profissional, de jovens e adultos, ou a própria política universitária, implica entender que essa é uma proposta global e orgânica. Desta forma, a política de ensino profissional se estrutura em cima de uma concepção educacional, uma filosofia gerencial e uma política de financiamento que são os três eixos que orientam os projetos governamentais e em torno dos quais há um grande embate (FRIGOTTO, 1999: 6).

O SESI Joinville tem em andamento três turmas de EBEP – Educação Básica articulada com Educação Profissional em parceria com o SENAI, na qual a pesquisadora é supervisora da modalidade, sendo interlocutora da capacitação continuada aos docentes, bem como, supervisionando o ambiente virtual e os encontros presenciais. As turmas do EBEP 2016 tem seu funcionamento *In Company* na Indústria Döhler de Joinville – Santa Catarina e o curso realizado pelo SENAI, corresponde à Qualificação em Qualidade (SANTA CATARINA, 2016)

A Ação Articulada EBEP é uma iniciativa estratégica do Departamento Nacional do SESI e do SENAI para a oferta da ação articulada da Educação Básica (EB), na forma concomitante com a Educação Profissional (EP) (SANTA CATARINA, 2016).

O SESI atua com o Ensino Médio, na modalidade a distância, com carga horária de 1245 horas, sendo 25% presenciais, o que corresponde a 321 horas, e 75% da carga horária a distância, o que corresponde a 924 horas, com duração de no mínimo 19 meses de aula. O SENAI atende com cursos de Qualificação Profissional (ANEXO 3), alinhados às necessidades da indústria, visando à capacitação de trabalhadores para o mundo do trabalho. Os cursos de Qualificação Profissional serão 100% presenciais com carga horária mínima de 160 horas (SANTA CATARINA, 2016).

De acordo com as Diretrizes do EBEP (2016) a oferta da Educação Básica articulada com a Educação Profissional é uma forma de ensino em que o aluno é matriculado concomitantemente em instituições de ensino distintas, uma oferecendo a Educação Básica, e a outra, a Educação Profissional, em dias alternados. Dessa forma, oferece oportunidades educacionais que propiciem a formação integral e ampliem as possibilidades de inserção do cidadão na vida produtiva e social (SESI, 2016).

Os sujeitos da EJA EBEP são prioritariamente o trabalhador da indústria que de acordo com o Parecer 6/2010 CEB/CNE, Resolução 3/2010 CEB/CNE e a Resolução 074/2010/CEE/SC, devem ter a idade mínima de 18 anos para o ingresso nos cursos do EBEP, sendo que o estudante deve ter concluído o Ensino Fundamental (SANTA CATARINA, 2016).

A metodologia de ensino é a distância, como já descrita, sendo que os momentos presenciais obrigatórios acontecerão de uma ou duas vezes por semana, totalizando cinco horas aulas semanais e envolverão grupos de no máximo trinta estudantes. Esse encontro ocorrerá com a mediação de professores habilitados por disciplina, com a finalidade de contribuir para o estudante apropriar-se de forma significativa do saber contextualizado e de orientá-lo para a utilização do ambiente virtual (AVA) nos momentos de estudo a distância (SESI, 2016).

Sobre a Educação a Distância, segundo Corrêa; Espíndola; Pellegrini (2007) representam uma inovação no processo de educação formal, afirmando que:

Para o trabalhador que procura a EJA esta modalidade de EAD surge como uma possibilidade tangível e acessível para complementação dos estudos, obtenção do reconhecimento formal de suas aptidões e conhecimentos empíricos e maneira de manter-se como elemento ativo dentro de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo (CORRÊA; ESPÍNDOLA; PELLEGRINI, 2007 p. 6).

A pedagogia dialógica e problematizadora propõe que haja uma participação ativa e dinâmica do aluno trabalhador na sala de aula. É necessário considerar a experiência de vida dos alunos, isto será a base para a construção dos novos conhecimentos desses jovens e adultos. Nessa visão, a EaD tem no professor o papel de problematizador, expondo ao aluno situações reais de aplicações dos conhecimentos formais em situações não formais, com recursos tecnológicos, formando redes de conhecimentos (FREIRE, 2003).

Assim, o aluno adulto da EJA que estuda na modalidade a distância precisa

sistematizar os conhecimentos que já possui e que construiu com as práticas de vida, e relacioná-los com os conhecimentos trabalhados na sala de aula e no ambiente virtual. Para isso, reconhecer os elementos que compõem sua realidade é essencial para que, de fato, haja uma construção do conhecimento e para que a aprendizagem seja significativa.

Para Belloni (2002) a utilização da EaD como forma de continuidade do processo de socialização e escolarização dos sujeitos da EJA, é uma possibilidade que surge na medida em que, entidades governamentais têm oferecido condições técnicas para o acesso ao computador e a internet a uma parcela crescente da população brasileira que estava fora da sociedade de informação.

As atividades presenciais e a distância foram estabelecidas, considerando o cronograma e o calendário do curso, sendo previamente determinadas a partir da Matriz Curricular, organizadas por etapas, compostas por um conjunto de disciplinas e cargas horárias correspondentes.

No período que antecede o início das disciplinas, os estudantes recebem as orientações, e, em conjunto e por disciplina, estudantes e professores determinarão a prioridade dos conteúdos a serem aprendidos, planejaram os encontros com momentos para estudos em grupo, individuais e para a avaliação da aprendizagem (SESI, 2016). Esse trabalho possibilitará a construção ou a recuperação da identidade de jovens e adultos.

Os cursos de Qualificação Profissional estão sistematizados em módulo único, dividido em Unidades curriculares. Esses cursos, com carga horária igual ou superior a 160 horas, serão ofertados na modalidade presencial e desenvolvidos segundo a metodologia SENAI de Educação Profissional, que tem como objetivo o desenvolvimento de competências profissionais, com estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitem ao estudante a participação ativa no processo de construção do conhecimento (SESI, 2016).

O papel docente é o de mediador do conhecimento. Além dos saberes referente às formações iniciais, os docentes receberam capacitação específica para o projeto do EBEP que, atualmente, é mantida em ambiente virtual; capacitação continuada que referenciam metodologias ativas de atuação, bem como, encontros e reuniões previstas em cronograma articulado entre SESI e SENAI, para encaminhamentos contextualizados, que façam sentido e ofereçam ferramentas para

que o “eu” dos estudantes seja desenvolvido com autonomia, e ele consiga se enxergar no processo industrial, do qual ele faz parte.

Segundo Alcoforado (2008), as histórias de vida possuem sua importância nas práticas educativas, pois esse:

[...] trabalho hermenêutico, simultaneamente retrospectivo e prospectivo, sustenta-se na convicção que a aprendizagem não reside somente nos saberes disciplinares exteriores a pessoa, mas também no conhecimento de si própria, elegendo como recursos educativos as experiências de vida, as histórias vividas e as heranças sociais e culturais de todos os envolvidos num processo de educação/formação (p. 107).

Assim, conforme diretriz de oferta o EBEP visa com os projetos oferecidos, atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, proposta pelo MEC, em 2001. Quanto à função reparadora oportuniza a entrada aos direitos civis reconhecendo o direito a uma escola de qualidade; na função equalizadora propicia a igualdade de oportunidades atualizando os conhecimentos, mostrando habilidades, trocando experiências e ao acesso a novas formas do trabalho e da cultura. Na função qualificadora se dá o acesso à educação permanente. Também cabe destacar o aprender a aprender, pilar indispensável no processo educacional (SESI, 2016).

Educação de Jovens e Adultos para o trabalhador da indústria deve partir da experiência do estudante, do contexto em que ele está inserido para então, possibilitar a ele construção de conhecimentos que subsidie a interação com o meio. Freire (1989, p. 33) afirma que “este saber tão desenhado, saber de experiência feito, tem de ser o ponto de partida em qualquer trabalho de educação”. Ressalta-se, que ao ingressarem na escola, jovens e adultos que já adquiriram um aprendizado informal, terão acesso ao aprendizado escolar que está direcionado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico de modo sistematizado. Assim, esse aprendizado produzirá algo novo no desenvolvimento mental desses sujeitos (VYGOTSKY, 2008).

Os conhecimentos provenientes e a realidade dos sujeitos da EJA compactuam com sua interação com seu meio. “Todo processo de construção de conhecimentos, marcadamente o do adulto, aluno da EJA, é permeado por suas vivências, cuja lembrança é mobilizada em determinados momentos das interações de ensino-aprendizagem escolar” (FONSECA, 2002, p. 26).

A Educação de Jovens e Adultos tem sido apontada como uma das vias para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. O desafio imposto para a EJA na atualidade se constitui em reconhecer o direito do jovem e do adulto de ser sujeito; mudar a maneira como a EJA é concebida e praticada; buscar novas metodologias, considerando os interesses dos jovens e adultos; pensar novas formas de EJA articuladas com o mundo do trabalho; investir seriamente na formação de educadores; e renovar o currículo – interdisciplinar e transversal, entre outras ações, de forma que esse passe a constituir um direito, e não, como alerta Freire, um favor prestado em função da disposição dos governos, da sociedade ou dos empresários (FREIRE, 1997).

Para tanto, deve-se considerar as demandas que as sociedades modernas vêm impondo aos sujeitos que dela fazem parte, com vistas à superação das desigualdades sociais, promovendo aprendizagens que garantam a inserção plena desses sujeitos. Sobre esse panorama “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2002, p.13), além, de manter um compromisso social para assegurar a garantia dos direitos humanos e a participação cidadã.

4 ANÁLISE DE DADOS

“O espírito científico é, antes de mais nada, uma atitude ou disposição subjetiva do pesquisador que busca soluções sérias, com métodos adequados para o problema que enfrenta. Essa atitude não é inata na pessoa. É conquistada ao longo da vida, à custa de muitos esforços e exercícios. Pode e deve ser aprendida, nunca, porém transmitida”
(CERVO; BERVIAN, 1996, p. 42).

Tendo os dados em mãos o trabalho de tratamento dos mesmos exige a análise argumentativa como 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, cotidianamente, permitiu-lhe ler, reler, com um olhar analítico e crítico os pontos de vista dos participantes da pesquisa, tecendo com diferentes ou divergentes pesquisadores da área, na intenção de revelar com detalhes, não só seu espaço, mas o espaço do coletivo da Escola de Jovens e Adultos do SESI de Joinville/SC (BARBOSA; HARACEMIV, 2009).

Notavelmente, Minayo (2001, p. 79) pontua que “o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarada de forma provisória e aproximativa”. Diante do exposto e no sentido proposto “em se tratando de ciência, as afirmações podem superar conclusões prévias a elas e podem ser superadas por outras afirmações futuras”. Na realidade, esse é o percurso da ciência. Kuhn (1991) enfatiza que o conhecimento científico não cresce de modo cumulativo e contínuo; ele é descontínuo e opera em saltos qualitativos.

A análise de dados é constituída de método analítico de forma estruturada, “[...] devido à [...] redução do material anteriormente delineado. As muitas regras formuladas destacam essa impressão de uma maior clareza e ausência de ambiguidade” (FLICK, 2009, p. 294).

Sobre o método analítico, Flick (2009) destaca também a vantagem deste método sobre os métodos mais indutivos, tendo em vista que a padronização do procedimento gera categorias que facilitam a comparação entre os diferentes casos. Sobretudo, o pesquisador deve adentrar no campo de pesquisa com bagagem teórica. Não obstante é necessário pontuar que mesmo que não sejam

estabelecidas hipóteses nas pesquisas qualitativas, certas categorias precisam ser criadas, ainda que não sejam definitivas e únicas.

Estruturalmente, Triviños (1987) afirma que a análise de conteúdo, além de método de análise, pode servir de auxiliar em pesquisas mais complexas, integrando uma visão mais vasta. No entanto, para que o método alcance tal envergadura, faz-se necessário considerar o contexto das análises, não podendo o pesquisador ater-se apenas aos aspectos superficiais e/ou manifestos dos dados coletados (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011).

Convém pontuar, que a análise de conteúdo como técnica de análise de dados é rica, importante e com grande potencial para o desenvolvimento teórico no campo da educação, que utiliza principalmente estudos com abordagem qualitativa.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOCENTE DO SESI JOINVILLE

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 2004, p. 23).

O primeiro campo investigativo buscou-se traçar o perfil dos docentes, cujos dados coletados apresentam informações que possibilitaram desenhar a identidade desse profissional, sendo que a intenção inicial foi no sentido de conhecer o grupo pesquisado: Quem são eles? Faixa etária? Perfil acadêmico e formação acadêmica. Foi possível iniciar a caracterização do perfil dos docentes que atuam com a Educação de Jovens e Adultos do SESI Joinville, a partir de suas trajetórias profissionais, pessoais, espaços vividos em relação à aquisição e ampliação do conhecimento na sua formação profissional inicial e continuada, suas percepções e suas dificuldades em seus processos de formação. 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).

Para manter o anonimato dos participantes esses foram identificados com nomes fictícios. Todos os entrevistados moram em Joinville/SC, trabalham como professores do Ensino Médio da EJA/EaD do SESI na cidade de Joinville. Assim, tendo como base os dados do Quadro 7 o perfil dos docentes participantes foi delineado.

QUADRO 07 – PERFIL DOS DOCENTES DA EJA/EAD DO SESI

Nome Fictício	Idade	Sexo	Formação Acadêmica/Instituição	Ano Formação	Tempo de Magistério	Tempo de Atuação no SESI
Antônio	51 - 60	M	Geografia/ Privada	1985	02 - 05 anos	03 - 05 anos
Gilson	51 - 60	M	Matemática/ Privada	2009	+ de 16 anos	03 - 05 anos
Magnólia	51 - 60	F	Letras/ Privada	1983	Não respondeu	+ de 10 anos
Giane	51 - 60	F	Artes Visuais/ Privada	2003	+ de 16 anos	03 - 05 anos
Murilo	41 - 50	M	Ciências Sociais/ Pública	2001	10 - 15 anos	01 - 02 anos
Magali	31 - 40	F	Geografia/ Privada	2005	+ de 16 anos	03 - 05 anos
Iris	31 - 40	F	Matemática/ Privada	2010	06 - 10 anos	03 - 05 anos
Hortência	31 - 40	F	História/ Privada	2010	06 - 10 anos	03 - 05 anos
Bianca	31 - 40	F	Ciências Biológicas/ Pública	2006	06 - 10 anos	03 - 05 anos
Magda	31 - 40	F	Física/ Pública	2008	06 - 10 anos	03 - 05 anos
Jacinto	31 - 40	M	Matemática/ Privada	2006	10 - 15 anos	06 - 10 anos
Patrícia	31 - 40	F	Geografia/ Privada	2011	06 - 10 anos	03 - 05 anos
Rafaela	31 - 40	F	Ciências Biológicas/ Privada	2009	02 - 05 anos	03 - 05 anos
Dália	31 - 40	F	Ciências Biológicas / Privada	2008	10 - 15 anos	03 - 05 anos

FONTE: CAMARGO; HARACEMIV (2017)

Sa (1998) chama-nos a atenção para a definição de uma amostra representativa (grande) do grupo estudado, para a aplicação do questionário. Essa pesquisa atende também a esse critério, pois se tomou como participantes, dezessete professores das quatro áreas do conhecimento do Ensino Médio da Escola SESI EJA/EaD de Joinville/SC, sendo que da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias dois docentes não responderam o ICD, um deles estava em licença maternidade e da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias um docente não respondeu o ICD, portanto, quatorze deles participaram deste estudo.

4.1.1 Questão de Gênero

Dos participantes da pesquisa, 71,4% são mulheres enquanto 28,6% são homens, conforme Quadro 7. Historicamente existe uma predominância feminina na formação de professores e, conseqüentemente, esse aspecto se estabelece no público pesquisado, pois, dez entre os quatorze participantes são do gênero

feminino. Faz-se necessário ressaltar que todos os docentes homens que trabalham na Escola da EJA/EaD do SESI Joinville, participaram da pesquisa.

Demartini e Antunes (1993) lembram que as circunstâncias que determinaram o processo de feminização do magistério foram marcadas por atitudes preconceituosas como diferenças salariais, curriculares e o conceito de “vocação”, induzindo as mulheres à escolha de profissões menos valorizadas socialmente frente às profissões masculinas.

Em seus estudos sobre a feminização do magistério Bittencourt (2008) aponta que as principais conclusões sobre esse fenômeno referem-se ao desprestígio da profissão docente decorrente dos baixos salários, das transformações pelas quais passou essa ocupação ao ser exercida pelas mulheres e à atribuição de características femininas ao trabalho.

A história traz que a abertura do magistério às mulheres, desqualifica e desvaloriza a mulher por meio do discurso da falsa igualdade dos gêneros, limitando suas qualidades profissionais, rogando ao papel feminino, um suposto “dom” de um comportamento emocional e moral. Conforme Arce (2001) esse dom era considerado inadequado para outras funções do âmbito público, assim, a mulher, ficou restrita à esfera privada, pelo simples fato de ter nascido mulher e poder gerar a vida.

A associação da atividade de magistério a um “dom” ou a uma “vocação” feminina baseia-se em explicações que relacionam o fato de a mulher gerar em seu ventre um bebê com a “consequente função materna” de cuidar de crianças; função essa que seria ligada à feminilidade, à tarefa de educar e de socializar os indivíduos durante a infância. Assim sendo, a mulher deveria seguir seu “dom” ou “vocação” para a docência. Segundo Freitas (2000) no Brasil, essa caracterização da mulher como educadora dos filhos não se deu de forma imediata. Na colonização, os portugueses vieram para o Brasil trazendo seus modelos de comportamento e dominação.

Com isso, a desvalorização da profissão foi aumentando, junto com a justificativa de que a mulher deveria ter o “dom” para o magistério e, assim, seu salário poderia ser menor, considerando que seu salário não seria para o sustento familiar, cabendo ao homem essa função. Atualmente, mesmo a educação passando por mudanças, a feminização do magistério continua visível e desvalorizado.

Considerando o baixo número de professores homens atuantes no SESI EJA/EaD, e suas áreas de atuação, 02 docentes homens são da Área de Matemática e suas Tecnologias, enquanto outros 02 são da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, constata-se que o homem continua se distanciando das salas de aulas e de áreas específicas optando por trabalhar em áreas mais rentáveis, que possibilitam atuar em outras profissões.

As relações entre docência e gênero na EJA são pouco estudadas, o que representa um campo profícuo para novas investigações e descobertas. O diálogo sobre as diferenças entre homens e mulheres no interior das instituições escolares possibilita reflexões e possivelmente modificações de paradigmas entre o que é exclusivamente feminino ou masculino ou sobre o que pode ou não ser executado por mulheres e por homens.

4.1.2 Idade

A idade deve ser considerada um fator de relevância quando é tratada como dado que se apresenta como interferência na atuação pedagógica para EJA/EaD, que têm como uma das especificidades a utilização das TICs em sua metodologia.

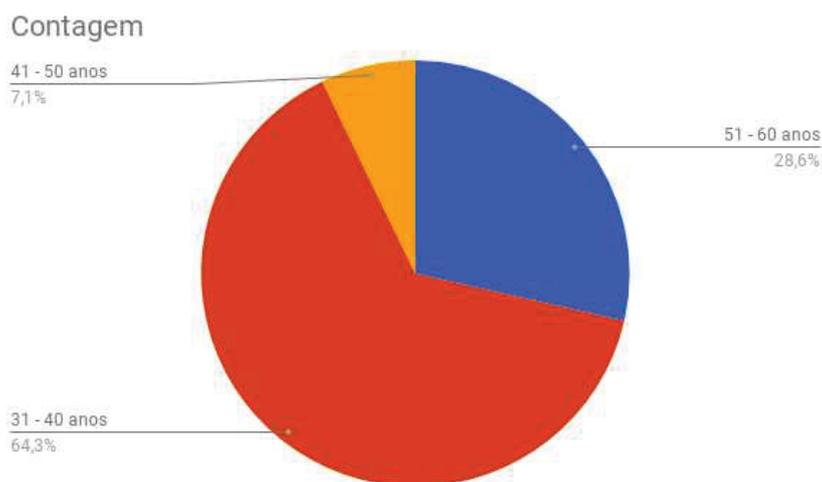
Para Peixoto, Brandão e Santos (2007), o sentido mais amplo da tecnologia não se refere só à sua utilidade funcional. É preciso ter em mente que a tecnologia ao servir a determinada prática pedagógica, necessita que os sujeitos envolvidos a experimentem de modo a incorporá-la, ou seja, tanto professores como alunos precisam se apropriar das TICs de forma que a sua utilização e a construção do conhecimento se efetuem como co-criação e não simplesmente como transmissão.

De acordo com os estudos de Huberman (1992), a idade das pessoas influencia nas relações do ambiente de trabalho, pois a mesma está relacionada às características dos sujeitos, adquiridas ao longo da sua carreira profissional. Conforme o autor o campo profissional pode ser identificado e analisado por fases, altamente influenciadas pelos aspectos sociais, econômicos e psicológicos e, é possível inserir a dificuldade com os recursos tecnológicos.

Moran (2006) afirma que em geral os professores têm dificuldades no domínio das tecnologias e, diante dessa dificuldade mantêm uma estrutura repressiva, controladora e repetidora. Muitos tentam mudar, mas não sabem bem como fazê-lo e não se sentem preparados para experimentar novas possibilidades com segurança.

Ainda segundo Moran (2006, p. 32), “é importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades e de avaliar”. Conforme Gráfico 01 – Idade dos Docentes do SESI EJA/EaD de Joinville.

GRÁFICO 01 – IDADE DOS DOCENTES DO SESI EJA/EAD DE JOINVILLE/SC



FONTE: CAMARGO; HARACEMIV (2017)

Dentre os docentes participantes 09 deles têm entre 31 e 40 anos de idade. Observa-se que a maioria dos participantes encontra-se na faixa etária de 41 a 50 anos, seguida da faixa de 51 a 60 anos. Para, Torales (2006):

Na medida em que os docentes progridem 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)

Nesse tocante, ressalta-se que as características pessoais são influenciadas pelos diferentes contextos culturais e a experiência no mundo do trabalho que gera a identidade profissional, junto com a maturidade, possibilitam a algumas pessoas visualizarem possibilidades, construção e reconstrução, oportunizando novas possibilidades e experimentação de outros fazeres pedagógicos, enquanto outras, não se veem em novos processos.

No Quadro 08 foram elencados os espaços da atuação docentes.

QUADRO 8 – ESPAÇOS DE ATUAÇÃO

Nome	Outro(s) Espaço de Atuação
Antônio	Consultor de Empresa privada no ramo da Geologia
Gilson	Professor ACT de EJA no Estado
Magnólia	Aposentada e Professora ACT no Estado
Giane	Cursos de Arteterapia
Murilo	Professor de Ensino Superior em Instituição Privada
Magali	Coordenadora de Colégio Privado – Turmas de Final de Semana.
Iris	Professora de EB em Colégio Privado
Hortência	Somente SESI
Bianca	Cursos de Formação para Jovens Aprendizizes em Instituição Privada
Magda	Professora de EJA em Colégio Privado
Jacinto	Professor Concursado de EB para o Estado e Município
Patrícia	Professora ACT no Estado
Rafaela	Professora de EB em Colégio Privado
Dália	Palestrante

FONTE: CAMARGO; HARACEMIV (2017)

Dos 14 professores que participaram da pesquisa, apenas 01 trabalha exclusivamente no SESI/Joinville. Hortência trabalha atualmente somente no SESI/Joinville, entretanto, segundo análise documental, transitou nos últimos 04 anos, período que trabalha no SESI, por outras atividades, como: professora ACT de EB séries finais, pesquisadora do IBGE, entre outras atividades informais. Atualmente, se matriculou em curso Superior de Tecnologia da Informação.

Considerando à idade e conforme análise documental que se referem a outros espaços de trabalho dos participantes, verificou-se que a professora Magnólia mesmo sendo aposentada, trabalha como ACT no Estado, além de suas atividades no SESI.

Segundo Dartora (2009) o trabalho tem papel regulador na sociedade e na vida humana, assim, a profissão desenvolvida ao longo da vida serve de ponto de referência para o indivíduo. Dartora revela também a contradição da sociedade, pois se de um lado considera a aposentadoria como um direito conquistado, por outro lado desvaloriza o sujeito depois de aposentado, o qual passa a ser visto como sujeito improdutivo.

Não é raro, porém, que o docente ao se aposentar, precise continuar trabalhando para aumentar sua renda, pois os valores da aposentadoria não cobrem sua manutenção e a de seus dependentes. Outros fatores que devem ser considerados no caso específico do SESI/Joinville é a oferta de: plano de saúde,

auxílio creche, aposentadoria privada e vale alimentação, que são diferenciais para o orçamento familiar.

4.1.3 Formação acadêmica e Trajetórias de Formação

“Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996,p 43).

Muitas são as discussões sobre qual a formação ideal ou necessária do professor de Ensino Médio, numa demonstração ostensiva de insatisfação generalizada com relação aos modelos formativos vigentes, principalmente nos cursos de licenciatura. Segundo Azanha (2004), dessa ampla e continuada discussão, não têm emergido propostas que ultrapassem o nível de recomendações abstratas sobre a necessidade de "sólida formação dos educadores", da "integração de teoria e prática", da "interdisciplinaridade" etc.

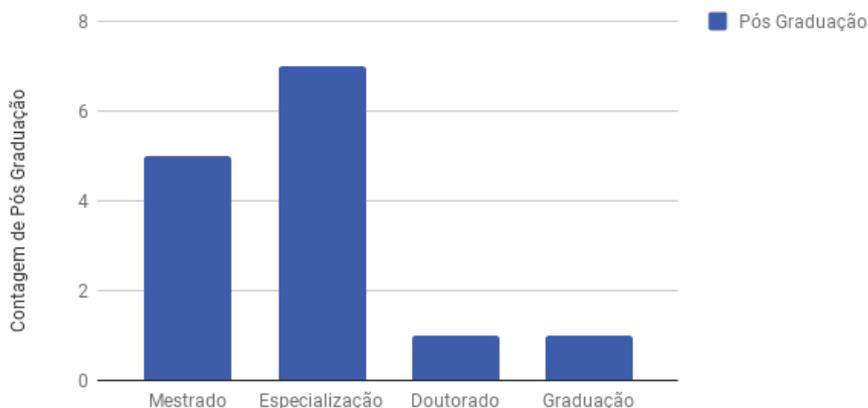
O processo seletivo do SESI/SC prevê como requisito que o professor tenha Licenciatura na disciplina da Área do Conhecimento que irá atuar, assim, todos possuem Licenciatura nas suas áreas de atuação.

Quanto à formação continuada inicial ofertada pelo SESI, o PPP (SESI, 2017) destaca que:

Os momentos de formação inicial dos professores ocorre na primeira semana após a sua contratação e anterior ao início das aulas. Todos os documentos, bem como as informações, regras, modalidade, metodologia, recursos, manuais etc., são repassados aos professores na primeira semana de sua contratação. Há momentos semanais de planejamento e discussões sobre as ações realizadas ao menos uma vez por semana em cada UOs. Além disso, há dois encontros obrigatórios por ano que ocorrem geralmente em fevereiro e julho chamado de semana pedagógica de 12h, onde os supervisores junto com a equipe da GEDUC planejam as temáticas da formação (SESI, 2017, p.85).

Foi constatado com a pesquisa que 06 professores possuem formação *stricto sensu* (01 doutorado e 05 mestrado), enquanto 07 professores possuem formação *lato sensu* (especialização), como é possível constatar no Gráfico 02:

GRÁFICO 02 – PÓS-GRADUAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA/EAD DO SESI JOINVILLE/SC



FONTE: CAMARGO; HARACEMIV (2017)

Ainda sobre a formação continuada dos participantes da pesquisa, apenas o professor Lírio - da área de Matemática e suas Tecnologias - não possui pós-graduação, sendo que ele finalizou sua graduação no ano de 2010 em Faculdade privada na modalidade a distância. Sob esse panorama é possível remeter-se à Sa (2007), quando chama atenção para a LDB (1996) que considera,

[...] a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço e isso vai aparecer explícito no PNE no item “Objetivos e Metas”, quando a norma estabelece o início imediato, logo após a promulgação do PNE, da oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a Educação Básica (p. 132).

No Sesi/SC não há plano de carreira para pós-graduação e no Incentivo ao Desenvolvimento Profissional – Programa do Sesi/SC com bolsas de estudo - os professores da EJA não entram na lista de prioridades (ANEXO 2 - Edital IDP 2017). A formação continuada é um dos principais requisitos para que o professor tenha subsídios para realizar o movimento de reflexão sobre sua prática. À Instituição caberia o olhar de que é através do desenvolvimento e do contato constante com o novo, com novas ideias e perspectivas, que é possível mudar e fortalecer a educação.

Considerando análise documental, 02 professores realizaram Mestrado no período de atuação no Sesi/SC e 01 professor realizou Especialização. Giane trabalha no Sesi/SC há 05 anos, realizou seu Mestrado no ano de 2017 e sua pesquisa de campo ocorreu nas turmas de Ensino Médio da EJA/EaD. Antônio

trabalha no SESI/SC há 03 anos e, como Giane, realizou o Mestrado em 2017, sua pesquisa, entretanto, não teve ligação direta à sua atuação como docente da Educação de Jovens e Adultos. Ao que se refere à Pós-Graduação *Lato Sensu*, a professora Patrícia que trabalha no SESI/SC há 04 anos realizou seu Trabalho de Conclusão de Curso no ano de 2017 e teve como campo de pesquisa as salas de aula do EM da EJA/EaD no SESI. 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).

A formação continuada transcende o aperfeiçoamento da prática pedagógica, ela implica diretamente no processo de formação crítica e reflexiva de sua prática, elevando o autoconhecimento do sujeito. Nóvoa (1995) destaca que:

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).

Nesse aspecto, no processo de formação continuada é importante que o docente concentre sua formação de modo a instrumentalizar e refletir a prática na qual está inserido, para a constituição do campo pedagógico que contemple as especificidades de sua área de atuação. Segundo Soares e Simões (2005, p.35), “[...] isso se dá porque o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função”.

Entende-se então, que o conhecimento profissional do professor é um conjunto de saberes teóricos e experiências, que se expressam, em um saber agir conforme a situação e em conformidade com o contexto do indivíduo (FREIRE, 1996). Nóvoa (2001) destaca que o tempo de experiência de vida profissional não é formador de bons professores, mas a reflexão sobre essa experiência é que faz a diferença, ou seja, a forma com a qual o sujeito se relaciona com o outro e o conhecimento de mundo são situações formativas.

4.1.4 Disciplinas de Atuação

Segundo dados do Censo Escolar 2015 coordenado pelo Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais- INEP (BRASIL, 2015) metade dos professores do Ensino Médio do país, atuam nas disciplinas pelas quais não possuem formação específica. Conforme Quadro 9, considerando os dados da pesquisa, o cenário traz uma realidade que corrobora com os dados elencados, pois na Educação de Jovens e Adultos do SESI Joinville/SC os treze participantes, ministram aulas também em disciplinas para as quais não tem formação específica.

QUADRO 9 – DISCIPLINA DE FORMAÇÃO X DISCIPLINA(S) DE ATUAÇÃO

Professor	Formação na Licenciatura	Disciplinas de Atuação
Antônio	Geografia	Geografia, História, Filosofia, Sociologia.
Gilson	Matemática	Física , Matemática
Magnólia	Letras	Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, Educação Física.
Giane	Artes Visuais	Língua Portuguesa, Língua Inglesa , Artes, Educação Física.
Murilo	Ciências Sociais	Geografia, História, Filosofia, Sociologia
Magali	Geografia	Geografia, História, Filosofia, Sociologia
Iris	Matemática	Física , Matemática
Hortência	História	Geografia , História, Filosofia, Sociologia
Bianca	Ciências Biológicas	Química, Biologia
Magda	Física	Física, Química, Matemática.
Jacinto	Matemática	Física , Matemática
Patrícia	Geografia	Geografia, História, Filosofia, Sociologia
Rafaela	Ciências Biológicas	Química, Biologia
Dália	Ciências Biológicas	Química, Biologia

FONTES: CAMARGO; HARACEMIV (2017)

A diversificação da reforma do Ensino Médio pode estar representada nesse cenário, que atende a proposta de educação por área do conhecimento, conforme o Quadro 5 (p. 55). Entretanto, segundo o que afirma o Artigo 62 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), que regulamenta a formação de professores: “para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciaturas, podendo os habilitados atuar no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da Educação Básica, desde que tenha capacitação adequada”. Questiona-se então a capacitação adequada, uma vez que o Conselho Federal de Educação Física – CREF considera determinadamente irregular, outro profissional licenciado, que não seja de Educação Física, atuar na disciplina.

Na Escola SESI EJA de Joinville, atualmente, não há professores de Educação Física, Química e Filosofia em seu quadro de colaboradores. Os professores que atuam fora de sua disciplina de formação, atuam nas disciplinas que compõem a Área do Conhecimento que inclui sua disciplina de formação, entretanto, Jacinto, Iris e Gilson que possuem formação inicial em Matemática, atuam também na disciplina de Física que pertence à Área de Ciências da Natureza, distinta da área de formação inicial, bem como Magda que possui sua formação inicial em Física e atua também na disciplina de Matemática.

Segundo Censo Escolar (BRASIL, 2015) tabulado pelo Movimento Todos Pela Educação, dos 494 mil docentes que trabalham no Ensino Médio, 228 mil (46,3%) atuam em pelo menos uma disciplina para a qual não possui formação específica.

Pode-se verificar pela literatura que houve avanços em relação à formação dos docentes que atuam no Ensino Médio da EJA, mas, ainda existem mazelas que necessitam de ressignificações e mudanças. Tacca (2000) reforça que:

Assumir-se como professor requer a clareza de muitos aspectos constituintes da missão a ser realizada. É preciso, sim, ter metas e objetivos, saber sobre o que se vai ensinar, mas não se pode perder de vista, um segundo sequer, para quem se está ensinando e é disso que decorre o como realizar. Integrar tudo inclui dar conta de diversas facetas do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a do aluno concreto, real, a do conhecimento, a das estratégias de ensino, e a do contexto cultural e histórico em que se situam (p. 697).

A falta de professores formados nas áreas de Matemática, Física e Química também é um dado real que justifica essa atuação.

Limites e possibilidades são observados na realidade do SESI, possibilidades de desenvolvimento interdisciplinar com o uso de recursos tecnológicos, a ampliação de saberes com a educação continuada e a troca de experiências, e limites que impactam no imprevisto, na superficialidade e na insegurança do docente na atuação fora de sua formação específica.

4.1.5 Tempo de Magistério e Docência no SESI e Jornadas de Trabalho

No SESI os professores possuem CH máxima de 24h/a semanais o que corresponde a 02 turmas, que podem ser no mesmo turno, em dias da semana diferentes, ou em turnos diferentes, com no máximo duas (02 turmas).

QUADRO 10 - FORMAÇÃO INICIAL/ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO E TURNOS DE TRABALHO

Professor	Graduação	Atuação no Magistério	Atuação no SESI EJA EaD	Turno (s) de trabalho
Antônio	1985	02 anos - 05 anos	03 anos - 05 anos	03 turnos
Gilson	2009	Acima de 16 anos	03 anos - 05 anos	02 turnos
Magnólia	1983	Não apontou	acima de 10 anos	03 turnos
Giane	2003	Acima de 16 anos	03 anos - 05 anos	02 turnos
Murilo	2001	10 anos - 15 anos	01 ano - 02 anos	03 turnos
Magali	2005	Acima de 16 anos	03 anos - 05 anos	02 turnos
Iris	2010	06 anos - 10 anos	03 anos - 05 anos	02 turnos
Hortência	2010	06 anos - 10 anos	03 anos - 05 anos	03 turnos
Bianca	2006	06 anos - 10 anos	03 anos - 05 anos	03 turnos
Magda	2008	06 anos - 10 anos	03 anos - 05 anos	03 turnos
Jacinto	2006	10 anos - 15 anos	06 anos - 10 anos	02 turnos
Patrícia	2011	06 anos - 10 anos	03 anos - 05 anos	01 turno
Rafaela	2009	02 anos - 05 anos	03 anos - 05 anos	03 turnos
Dália	2008	10 anos - 15 anos	03 anos - 05 anos	02 turnos

FONTE: CAMARGO; HARACEMIV (2017)

Pouco mais de 1/3 dos professores que tem 03 a 05 anos de atuação no SESI trabalham 03 turnos o que sugere uma dedicação maior à EJA.

Capucho (2012) afirma que:

A necessidade de complementar a carga, a ideia de que os (as) estudantes da EJA exigem menos do (a) professor (a), ou ainda que sobre a EJA recaem menos cobranças faz com que alguns profissionais arrisquem-se a improvisar a docência neste campo (p.68).

Na Escola de EJA do SESI, entre os participantes, observa-se que 11 professores trabalham no SESI de 03 a 05 anos. Sendo que apenas um atua há mais de 10 anos, igual número para quem atua de 1 a 2 anos, e de 6 a 10 anos.

Gilson afirma que possui experiência docente há mais de 16 anos, todavia, seu ano de formação é 2009 – o que representa um período de 07 anos de atuação no magistério sem licenciatura sinalizou que iniciou sua trajetória acadêmica no Curso de Engenharia, e dessa forma começou a lecionar a disciplina de Física, somente após desistência da formação para engenheiro, optou por continuar no magistério na Licenciatura em Matemática, realizada na modalidade EaD.

Sobre a formação inicial docente, Laffin (2012, p. 12) aponta que “o requisito mínimo da profissionalidade do docente é uma exigência de formação inicial, mas também de formação em exercício”.

Considerando que dois professores concluíram seus Cursos de Graduação na década de 80, e o restante entre 2001 a 2011, chama atenção que o professor Antônio um dos formados na década de 80, atue no magistério muito recentemente, praticamente começou no SESI, o que leva a afirmar que o referido professor com 32 anos de formado atuou e/ou atua em outra área profissional.

Dos turnos de trabalho, 01 professor atua em 01 turno, 06 professores atuam em 02 turnos e a maioria, 07 professores, atuam em 03 turnos, que conforme Quadro 08 podem ser distribuídos em diferentes espaços de atuação.

As condições de trabalho adequadas perpassam pela jornada de trabalho adequada, de acordo Monlevade (2000), o rápido processo de desvalorização salarial dos professores, a partir principalmente da década de 1970, levou à multiplicação da jornada de trabalho. Sendo para compensar os baixos salários, ou ainda ter acesso aos benefícios que a rede privada oferece, os professores passaram a trabalhar em duas ou três jornadas, no mesmo ou em diferentes espaços. Sobre esse aspecto é necessário ressaltar que a jornada tripla impacta na saúde do professor, bem como, em sua qualidade de ensino, devido ao cansaço, o que implica diretamente na precarização do trabalho docente.

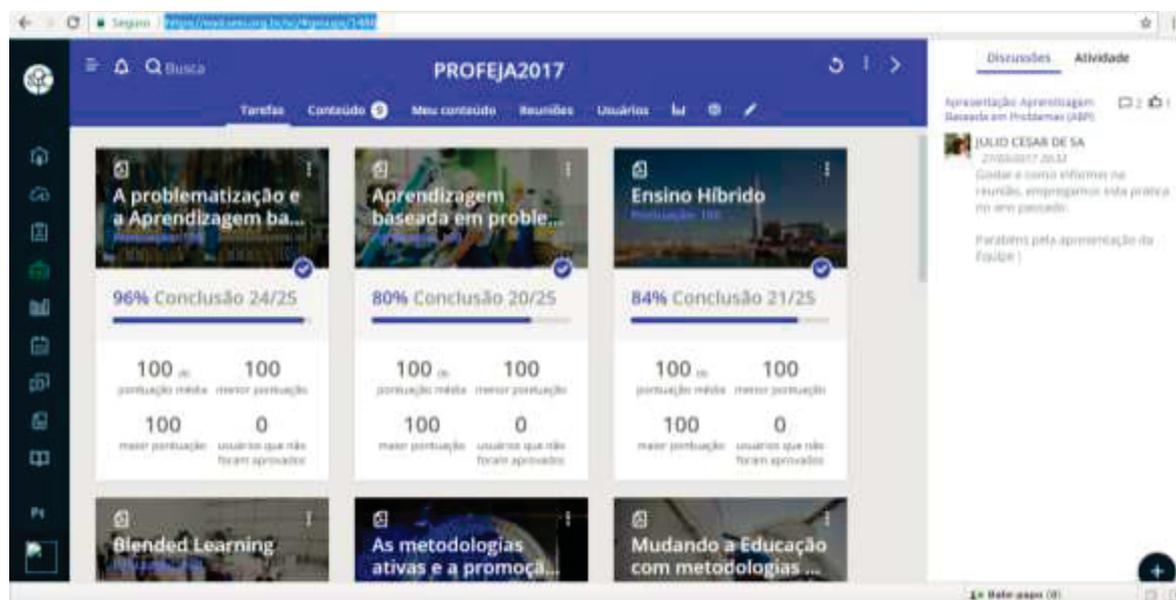
4.2 TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EJA/EAD

Abandona-se o conceito obsoleto de qual a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, recriar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas teóricos que os sustentam (IBERNON, 2011, P. 52).

Considerando a experiência da pesquisadora como supervisora de Educação de Jovens e adultos no SESI de Joinville, os professores contratados para atuação na EJA não possuem, em sua maioria, experiência ou capacitações específicas para a modalidade.

Desde o ano de 2014 os professores possuem grupos de capacitação no Ambiente Virtual de Aprendizagem, conforme Figura 3, com sugestões de leitura, específicas da EJA/EaD e fóruns de discussões com os professores de todo o estado de Santa Catarina do Sistema FIESC, mediado pela Coordenadoria de Educação FIESC/SESI e Consultoria de Desenvolvimento Pedagógico (consultoria externa). As leituras e discussões ocorrem também nos momentos de interação da equipe, nos quais os professores trocam experiências, nas reuniões pedagógicas e nas semanas pedagógicas.

FIGURA 3 – CAPACITAÇÃO CONTINUADA NO AVA



FONTE: <https://ead.sesi.org.br/sc/#groups/1486>

Dos professores participantes da pesquisa 21,4% responderam que não realizaram capacitações para a Educação de Jovens e Adultos em sua trajetória profissional.

Os professores que responderam não ter tido formação para atuar com a EJA trabalham no SESI há 04 e 05 anos, o que pode retratar que eles não veem as capacitações realizadas como ferramentas para sua atuação, ou ainda de desenvolvimento em seu fazer pedagógico. Ventura (2012) 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).

Para Vasconcellos (2006, p.123) a escola deve ser entendida como, “lócus de formação continuada” de professores, com ênfase na consciência crítica, possibilitando o desenvolvimento profissional e pessoal, para que possam compreender-se em permanente transformação e construção de sua própria identidade. Das capacitações para EJA citadas pelos professores, 08 professores citaram as capacitações continuadas oferecidas pelo SESI, 01 citou formação externa em nível de pós-graduação *Lato Sensu* e 01 teve contato com a EJA em sua formação inicial, por meio de estágio, enquanto 04 professores não responderam a questão.

Muitos são os desafios da docência para a Educação de Jovens e Adultos, e amplia-se quando consideramos que a EJA no SESI é oferecida na modalidade a distância, que também possui especificidades que a diferenciam do ensino presencial e são essas características particulares que imprimem ao processo de ensino, um fazer diferenciado com o uso das tecnologias. Sa (2007) analisa que:

A Internet apresenta uma concepção social de aprendizagem que se realiza na interação entre os sujeitos. “Instaura-se uma nova relação professor-aluno centrada no diálogo, na ação compartilhada, na aprendizagem colaborativa na qual o professor é um mediador” (FREITAS, 2006, p.196 *apud* Sa, 2007, p. 145).

Ao referir-se sobre a trajetória de Formação para Educação a Distância, 01 professor respondeu não ter tido capacitação específica, dos que responderam afirmativo, 10 citaram as capacitações oferecidas pelo SESI, 02 citaram formação externa, 01 destacou que teve contato com a EaD em sua formação inicial: “Sim, na minha graduação disciplinas relacionadas a educação foram na modalidade a distância” (HORTÊNCIA, 2017), assim, compreende-se que a contato com a EaD ocorreu como discente e não para atuação como docente em EaD.

Observa-se que dentre os 10 professores que elencaram suas capacitações realizadas pelo SESI, 02 professores ao responderem sobre capacitação para EaD, afirmaram que receberam: “Capacitação para atuar nos portais de Educação” (PATRÍCIA, 2017) e “Capacitação do SESIEDUCA⁴ e outros repasses quanto ao

⁴ Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado no período de 2012 a 2014.

nosso sistema” (MAGNÓLIA, 2017), reduzindo a capacitação de atuação, gestão e desenvolvimento pedagógico para a EaD em ações técnicas de manuseio da ferramenta virtual.

Sobre este último ponto, é necessário que a formação e a atuação do docente para EaD ultrapasse a premissa de que a mediação pode ser feita por um “tutor” técnico em informática, ou ainda, que o conhecimento técnico do professor sobre o funcionamento das ferramentas, é o suficiente para alcançar a potencialidade pedagógica. Conforme Belloni (2006),

[...] podemos agrupar as funções docentes em três grandes grupos: o primeiro é responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais; o segundo assegura o planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica (matrícula, avaliação); e o terceiro responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação) (p. 84).

No SESI, o ambiente virtual de aprendizagem disponibiliza material das disciplinas e/ou áreas específicas, mas é o professor da disciplina que tem a função de gestão dos momentos EaD, para que possa: planejar, organizar, administrar, mediar e avaliar a participação e o desenvolvimento dos estudantes, conforme documentos norteadores. Como demonstram as figuras 04, 05 e 06 :

FIGURA 04 – AVA – PÁGINA DE ACESSO



FONTE: SESI (2017)

As ações do professor dentro do AVA podem se dar no mesmo sentido que o próprio AVA deve agir, ou seja, estimular a construção no sentido pessoal e social

do conhecimento pelas interações e intervenções quando for o caso, a fim de controlar, ou até avaliar o cronograma do conteúdo e instrução, com os aprendizes tomando ritmo e direção do processo (PALLOFF; PRATT, 2002). A figura 05 traz como é vista a aba que disponibiliza as ferramentas de Ensino e Aprendizagem no ambiente virtual do SESI, onde é possível criar tarefas, agendar reuniões, interagir por meio de fórum, entre outros.

FIGURA 05– ABA COM FERRAMENTAS DE ENSINO, APRENDIZAGEM E GESTÃO NO AVA



FONTE: SESI (2017)

No AVA SESI/SC os conteúdos ficam disponibilizados para que os professores e os estudantes possam visualizar o progresso nas atividades de forma individual. Azevedo (2012) chama atenção sobre ser,

[...] fundamental entender a aprendizagem como pessoal, potencializada pelo grupo com interferência da ação docente, visando objetivos bem marcados e definidos e também entender que a avaliação desse processo deve ser imediata, na relação entre educador e educando (p.03)

Para além da capacitação docente, o processo que permeia a EaD de qualidade vislumbra a necessidade de espaços que oportunizem a utilização dos recursos disponibilizados, bem como, condições de trabalho aos docentes e ambientes propícios à discussões e as interações.

Considerando os recursos tecnológicos, a Escola EJA do SESI (Tupy) em Joinville possui em sua estrutura interna: 02 laboratórios de informática com acesso à internet, cada um com 25 computadores; 03 carteiras informatizadas com acesso a internet, que correspondem a 06 computadores; 01 lousa digital; Kits multimídias em salas de aula; 06 kits de Lego; Notebooks para todos os professores e Ambiente Virtual de Aprendizagem. Nos espaços *in company* os professores levam projetores e as empresas disponibilizam acesso a computadores, para a realização de atividades EaD e de pesquisas. Para Neder (2009, p. 210) “[...] à escola caberá encontrar meios para que todos os seus alunos e professores se tornem usuários críticos das novas tecnologias, contribuindo para o processo de inclusão de todos na sociedade do conhecimento”.

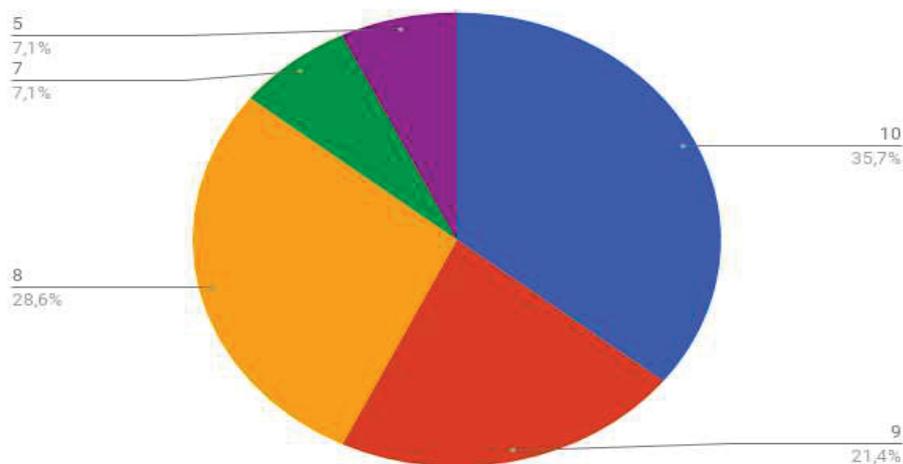
O não acesso de professores e/ou estudantes aos recursos tecnológicos de informação e comunicação, comprometem a EaD em uma de suas características básicas que é justamente a mediação por tecnologia.

4.2.1 Percepções docentes sobre práticas necessárias para atuação EJA/EaD

O papel da formação docente continuada tem destaque no desenvolvimento do fazer pedagógico cotidiano, dessa forma, considerando que todos os participantes da pesquisa declararam que participaram de capacitações específicas para EJA/EaD nos últimos anos, foi questionado sobre a frequência que utilizam os saberes adquiridos nas atividades de formação em suas práticas pedagógicas.

Verifica-se que 35,7% dos docentes, em escala de 0 a 10, percebem a funcionalidade dos conhecimentos adquiridos em sua prática em nível 10, entretanto, a participante Íris (2017) registrou nível 05 na escala de utilização dos conhecimentos adquiridos em formação continuada em sua prática em sala de aula.

GRÁFICO 03 – UTILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA EM SALA DE AULA



FONTE: CAMARGO; HARACEMIV (2017)

Faz-se necessário que o docente se posicione frente aos processos de formação oferecidos pelas Instituições em que atuam, entretanto, a ideia de que esses processos se restringem a “modelos de como fazer” precisa ser superada. Compreender como ocorre a aprendizagem de jovens e adultos, a ressignificação de conteúdos, o papel de mediação no ambiente virtual de aprendizagem, são alguns dos instrumentos que compõe a “caixa de ferramentas” do professor para a reflexão sobre a sua prática e autonomia do docente. Machado (1996) levanta um complicador quando discorre sobre a autonomia docente e sua sistematização:

Por mentalidade quero significar a maneira de pensar, julgar e agir. (...) O desafio das práticas significa tornar as vivências e experiências objetos de análise e reflexão. Em geral, não há preocupação com o contexto em que são construídas e consolidadas as nossas práticas, em outras palavras, não reconstruímos a trajetória histórica da nossa prática. Finalmente, o desafio do compromisso significa transitar do discurso para a ação, articular o real possível e o ideal, destruir as fantasias que cercam o mundo dos planejamentos e programas, gestar e gerir propostas capazes de dialogar com as práticas e as realidades, resgatar o sentido do planejar para a ação (p. 103-104).

Nesse contexto, para que o desafio possa ser alcançado são fundamentais os espaços de discussão, de estudos, de reflexão, de sistematização e de posicionamento docente. O que ocorre em sala de aula? Quais as características e planejamento de práticas que tiveram êxito, ou não? Qual o perfil da turma?

As pesquisas sobre a formação de docentes e os saberes da prática docente, utilizam uma abordagem teórico-metodológica que escuta o professor, que valida

suas trajetórias, profissionais e pessoais. Nóvoa (1995) alerta que essa nova abordagem é antagônica a estudos anteriores que acabavam por minimizar a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma divisão entre o eu profissional e o eu pessoal. Pensar a formação docente para jovens e adultos requer compreensão das particularidades da EJA. Ventura (2012) destaca 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 às especificidades do público jovem e adulto, no que concerne à elaboração de propostas pedagógicas que contemplem tempos e espaços diferenciados de aprendizagens deste público no seu processo de escolarização (p. 79).

A construção da identidade dos docentes da EJA reflete suas experiências de formação e de cidadania. Essa construção deve acontecer tanto no campo individual como no coletivo, em espaços que contribuam para a reflexão e promovam a interação, incentivando e valorizando as pesquisas e os debates, de modo a ultrapassar práticas conformadoras, que envolvam e desenvolvam uma cultura de colaboração e partilha.

4.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À DISTÂNCIA NO SESI DE JOINVILLE

“ Educação gera confiança.
Confiança gera esperança.
Esperança gera paz”.
(CONFÚCIO, 551 a.C. 479 a.C.)

Conforme análise documental, em Joinville a EJA atende 98 indústrias em seus espaços de atuação. As experiências de trabalho docente mostram a diversidade dos contextos, considerando às diferentes vocações das Indústrias atendidas com a oferta da elevação da escolaridade básica.

Na EJa/EaD a busca por amparo pedagógico se fortalece para responder a uma série de inquietações quanto à função da formação aos docentes dessa modalidade de ensino. Sanceverino (2016) alerta que:

Há uma grande e expressiva quantidade de produções e propostas educacionais apontando para a necessidade de um redimensionamento das práticas desenvolvidas nas instituições educacionais. Porém, o processo não é bem como alguns teóricos e técnicos propagam; não basta a

elaboração de propostas bem fundamentadas para mudar os paradigmas presentes na educação. Há toda uma cultura docente construída para lidar com as situações que o cotidiano suscita e que deve ser considerada (p. 257).

Essa constatação confirma a importância da investigação sobre a formação e atuação do docente da EJA na sociedade, que vem passando por mudanças rápidas em um curto período. Existe todo um processo que envolve e promove avanços, experimentos e recuos, que podem resultar em sucessos e fracassos nas aprendizagens dos estudantes. Nesse viés, o papel do docente transcende o repasse de informação, mas amplia-se para a mediação, a investigação, a instigação e a problematização; que vai além da interação para entrar no status de transformação e emancipação. A lente pela qual está focada esta pesquisa é sobre o olhar do docente e os processos de formação continuada realizados na EJA/EaD no SESI de Joinville.

4.3.1 Documentos norteadores da Prática Pedagógica na EJA/EaD no SESI

Atualmente as pesquisas reforçam a necessidade e o incentivo de se repensar as práticas educacionais para Educação de Jovens e Adultos de modo que haja um ensino amplificado, de qualidade, inclusivo, possibilitando condições igualitárias e focado nas novas demandas da sociedade e do mundo do trabalho. Para Paiva (1999), é indispensável que,

[...] o aluno tenha domínio suficiente para, em processo de aprendizado continuado, se manter em condições de acompanhar a velocidade e complexidade do mundo contemporâneo, que exige aprender continuamente, por toda a vida, ante o avanço do conhecimento e a permanente criação de códigos, linguagem e símbolos e de sua recriação diária (p. 522).

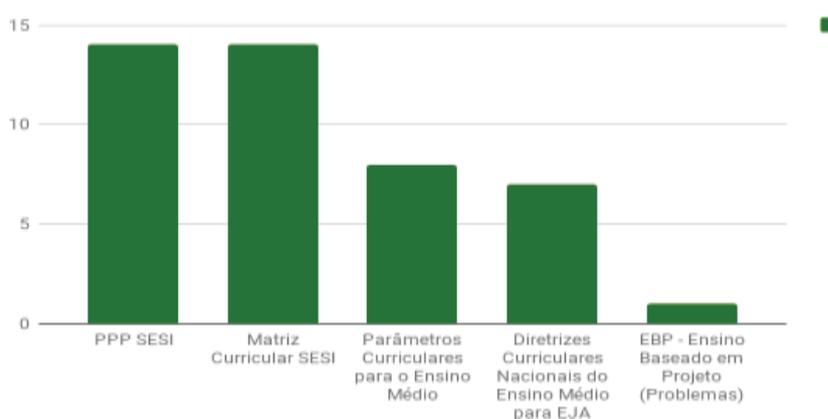
Segundo PPP (SESI, 2017) a reconstrução da proposta Educacional do SESI para a Educação de Jovens e Adultos têm como prioridade, uma metodologia com olhar permanente para as contínuas transformações da sociedade contemporânea, e ainda:

As mudanças constituem o curso natural da ciência; a dinâmica e a expansão do conhecimento científico e tecnológico; além das questões e diferenças sociais e culturais. Essa nova proposta busca moldar a criticidade do educando, desenvolver suas capacidades de resolução de problemas e

de tomada de decisões para torná-lo efetivamente capaz de exercer sua cidadania plena (SESI, 2017, p. 34).

Conhecer os documentos norteadores da EJA e como a proposta pedagógica da Instituição SESI está organizada são fatores indispensáveis para a organização dos processos e de seus significados. Todos os professores participantes reconheceram que sua prática pedagógica é desenvolvida com base em documentos norteadores, conforme Gráfico 04.

GRÁFICO 04 – DOCUMENTOS NORTEADORES DA PRÁTICA NA EJA



FONTE: CAMARGO, HARACEMIV (2017)

O projeto político pedagógico do SESI e a Matriz Curricular do SESI são citados por 100% dos professores, quando destacam quais documentos norteiam sua prática na EJA/EaD. Segundo PPP (2017), na proposta do SESI os conhecimentos estão organizados de modo que assumem significados em grandes áreas temáticas articuladas por eixos cognitivos. Eles não se esgotam na carga horária atribuída a cada área do conhecimento, mas é pensado de modo que, em cada período, se tenha um espaço bem delimitado para concretizar estudos teórico-práticos, interdisciplinares e transdisciplinares ligados à construção do conhecimento escolar, ao trabalho e à participação cidadã.

A Matriz de Referência Curricular contempla três dimensões, conforme figura 6: Eixos Cognitivos Integradores; Áreas de conhecimento com as respectivas competências e habilidades e Objetos de Conhecimento.

FIGURA 6: MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR

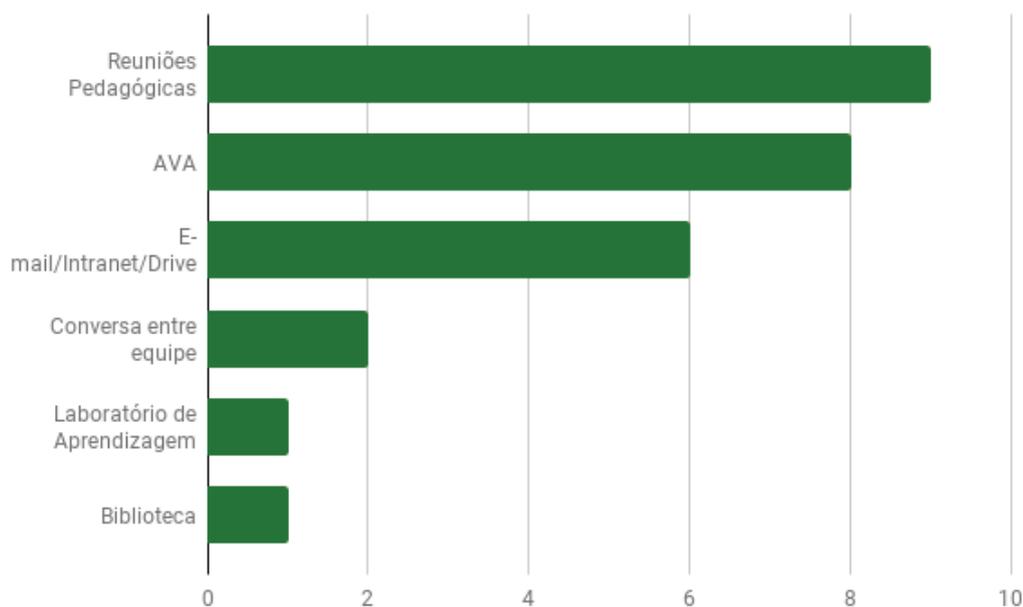


FONTE: SESI (2017, p. 26)

Para Perrenoud (1999) um currículo com base no desenvolvimento de competências e habilidades facilita a proposição de tarefas complexas e desafios que proporcionem aos os estudantes mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, complementá-los. O PPP/SESI (2017) ressalta que:

[...] essa postura apresenta ao educando um conhecimento que lhe permita compreender o mundo e agir sobre ele, utilizando como recurso a adoção de uma posição reflexiva, desenvolvendo a capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com a experiência dos outros (p. 27).

A prática pedagógica com vistas à emancipação estimula a dialogicidade, caminho para a oportunidade não só do conhecimento, mas do reconhecimento. Essa prática favorece o ambiente educacional, para que estudantes e docentes se enxerguem como pessoas capazes de contribuir para o desenvolvimento coletivo em diferentes espaços de discussão. Conforme Gráfico 05 são considerados pelos docentes participantes os seguintes espaços de discussão sobre os documentos norteadores.

GRÁFICO 05: ESPAÇOS DE DISCUSSÃO SOBRE DOCUMENTOS NORTEADORES

FONTE: CAMARGO; HARACEMIV (2017)

Dos espaços e formas citadas pelos professores de como os documentos norteadores são apresentados e discutidos no ambiente escolar, destaca-se os momentos formais de capacitação como: reuniões pedagógicas que ocorrem mensalmente com carga horária de 03h/a e as formações continuadas realizadas em Ambiente Virtual de Aprendizagem, foram os mais citados, enquanto as discussões entre pares foram lembradas por um professor. Para Kassir (2004, p.517), a escola deve ser lócus de apropriação cultural e de práticas sociais das novas gerações, sendo assim, a escola é sinalizada como espaço propício à formação, no qual os sujeitos da educação aprendem a todo o momento, trocam experiências, desenvolvem saberes e conhecimentos e quiçá, refletem de forma crítica sobre as práticas pedagógicas.

4.3.2 Projeto Político Pedagógico do SESI Joinville e os pressupostos teórico-metodológicos: Emancipação do jovem e adulto trabalhador no contexto industrial

A cidade de Joinville apresenta um número expressivo de pessoas que não concluíram a Educação Básica por falta de condições de acesso e/ou permanência no processo de escolarização. O Mundo do trabalho exige cada vez mais, o acesso a novos saberes, preparo para a atuação em situações planejadas e não planejadas,

o desenvolvimento de competências necessárias às transformações da base econômica e que permitem a conquista de cidadania (SESI, 2015).

Diante da consolidação das tecnologias como ferramentas essenciais ao processo produtivo, os trabalhadores jovens e adultos buscam na escolaridade a possibilidade de acesso, de permanência e/ou de melhoria no trabalho e de condições de vida, além da inserção na sociedade e utilização de recursos tecnológicos. Nesse contexto, a educação possibilita aos estudantes da EJA novas aspirações, projeções e reflexões sobre a sociedade, na qual está inserido. Para Paulo Freire (2000),

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É nesse sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas mexem nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto, históricos (p. 23).

O PPP (SESI, 2015) destaca a importância e a necessidade da contribuição da escola para o atendimento da clientela excluída, restituindo-lhe o direito negado, provocando a reflexão sobre a responsabilidade da EJA, discutidas e evidenciadas no Parecer nº 11/2000 CEB/CNE que destaca as três funções da Educação de Jovens e Adultos:

A função reparadora, que restaura o direito público subjetivo à educação de qualidade; A função equalizadora, que restabelece a trajetória escolar a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais; A função qualificadora, que tem como tarefa propiciar a atualização de conhecimentos por toda a vida (SESI, 2015, p. 25).

Embora destacadas no PPP da escola e amplamente discutidas nas literaturas que se referem à EJA, as funções da EJA não foram diretamente mencionadas pelos docentes participantes, todavia, o ensino contextualizado foi destacado por eles, apenas um professor não respondeu a questão proposta. De acordo Teixeira (2006):

Educar jovens e adultos para a vida é um desafio. Repensar quais são os objetivos, as metas, os enfoques, as epistemologias, as teorias que fundamentam a docência não é uma tarefa fácil, mas necessária. Precisa-se transformar a educação para transformar a realidade recursivamente, tornando a recíproca verdadeira (p. 192).

Para Gaddotti (2001) a Educação de Jovens e Adultos visa à transformação necessária, com o objetivo de cumprir de maneira satisfatória sua função de preparar jovens e adultos para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, neste sentido, o grupo de docentes participantes salientou sobre a importância de se considerar a história de vida dos estudantes, em que contextos estão inseridos, bem como, as perspectivas desses para o retorno aos bancos escolares, com a intencionalidade da Instituição. Segundo Ventura (2012),

Dentre os desafios que os cursos de EJA enfrentam, um dos principais é a superação da concepção de suplência e, concomitantemente, o reconhecimento da área como um campo diferenciado no âmbito da educação básica, com características e possibilidades próprias (p. 76).

Ainda segundo a autora, o quadro à que se refere à EJA como modalidade de segunda categoria, ou ainda de suplência, está mudando de forma gradual, mas de forma geral, prevalecem currículos compartimentalizados, organizados com caráter acelerativo e classificatório. Ventura (2012) afirma que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos trazem marcas específicas que precisam ser consideradas para que o estudante se reconheça no processo de tecitura de saberes e produção de conhecimentos. Assim, o espaço da escola da EJA precisa ser pensado como um local de produção de saberes e de desenvolvimento de competências, a fim de promover reflexão e compreensão no mundo em que os sujeitos da EJA estão inseridos.

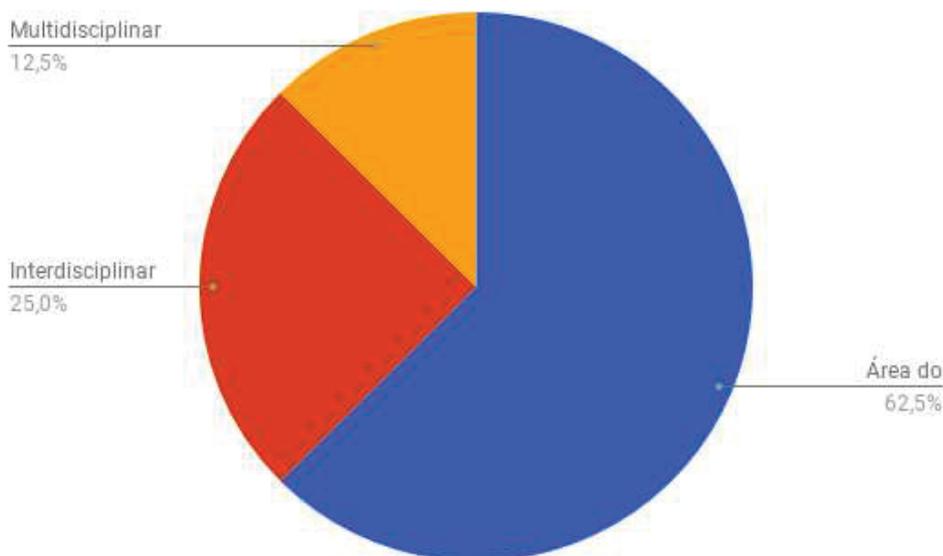
4.3.3 Prática pedagógica nas diferentes disciplinas na EJA/EaD no Ensino Médio

Quando se refere aos fundamentos pedagógicos norteadores, o PPP/SESI (2017) situa que “[...] a reconstrução da proposta Educacional do SESI para a Educação de Jovens e Adultos têm como prioridade em sua metodologia o permanente olhar para as transformações da sociedade contemporânea” (p. 34).

Assim sendo, faz-se necessário destacar as mudanças que estão ocorrendo nas áreas da economia, política, tecnologia, cultura e social ao longo do século atual, e como parte desse contexto, a EJA também vem se modificando, alcançando conquistas legais e recebendo novas demandas da sociedade.

O Gráfico 06 indica a percepção dos docentes investigados no que se refere sobre a organização de seu trabalho, reconhecem as mudanças exigidas no processo de ensino/aprendizagem, saindo da fragmentação, para uma perspectiva mais ampla.

GRÁFICO 06 - COMO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DEVE SER TRABALHADA NA EJA EAD



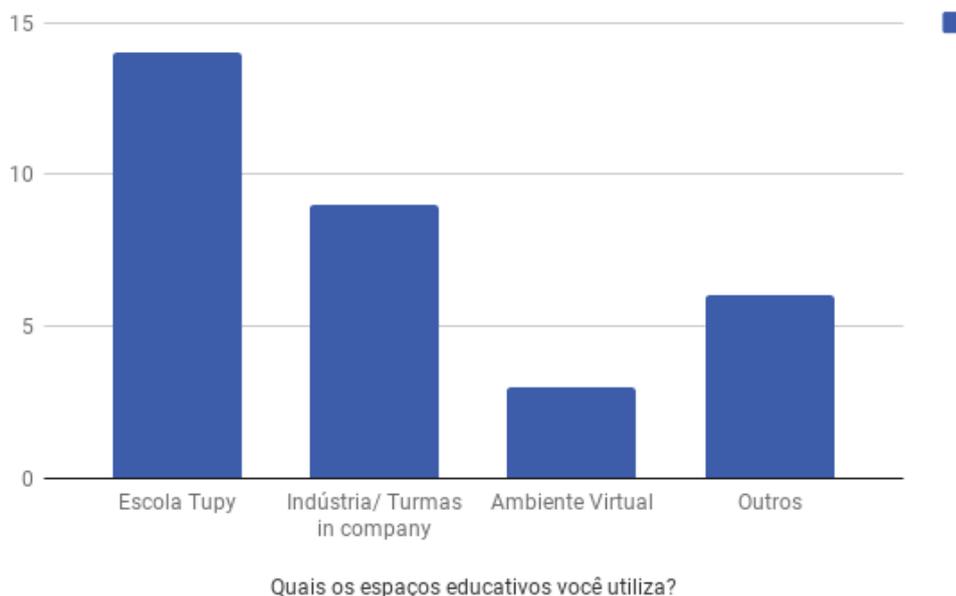
FONTE: CAMARGO; HARACEMIV (2017)

Ademais, destaca-se que 62,5% desses profissionais sinalizam um processo de constituição de sua prática por Área do Conhecimento, realidade apontada devido a implantação da nova proposta de EJA, que tem sua organização curricular por áreas do conhecimento, onde professores atuam em áreas que são compostas por disciplinas distintas, conduzindo dessa forma indagações sobre a proposta dessa ampla atuação, mesmo sem formação específica.

4.3.4 Espaços Educativos EJA/EaD

Outra dimensão percebida nas falas dos docentes remete aos espaços educativos utilizados. Nos dados analisados demonstrados no Gráfico 07 capta-se que o ambiente escolar presencial é fortemente destacado e reconhecido pelo grupo, dado que vem na contramão da modalidade que é a distância com carga horária EaD de 75%.

GRÁFICO 07 – ESPAÇOS EDUCATIVOS EJA/EAD



FONTE: CAMARGO; HARACEMIV (2017)

O ambiente virtual de aprendizagem é citado por 03 dos 14 docentes pesquisados, como espaço educativo utilizado, indicativo que muitos são os desafios a serem ultrapassados na EJA/EaD, sendo um deles, justamente a necessidade de romper com os modelos e as rotinas já arraigados na práxis didática do ensino presencial.

Essas reflexões são extremamente relevantes, pois no cotidiano da EJA/EaD há uma tensão se indicia que o docente seja capacitado para entender as especificidades da modalidade e poder se posicionar nela, compreendendo seu novo papel. Nóvoa (1992) versa sobre a formação docente, quando destaca que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (p. 09).

Essa ruptura exige muito mais que a elaboração de um material didático adaptado, pressupõe novas formas de interação com os estudantes. Enfim, o novo espaço educativo por meio do ambiente virtual de aprendizagem precisa ser administrado de maneira cada vez mais dialógica e com partilha, o que altera o papel do professor e o papel do estudante, ambos protagonistas e responsáveis pelo processo de escolarização.

A nova postura do docente da EJA/EaD concentra-se em conduzir e mediar seus estudantes nos caminhos da aprendizagem significativa, aquele que não dá a

última opinião, mas aquele que antes escuta as diversas versões, muitas vezes contrárias do seu posicionamento, e ainda,

Como portador de saberes que continuamente são desconstruídos, não reconhece sua autoridade na imposição do que sabe, pelo contrário, sua presença é marcante porque possui a maestria de provocar discussões, dúvidas e acenas a possibilidade de existência de vários caminhos a serem percorridos (LOPES, 2005, p.39)

O docente da EJA/EaD precisa entender e principalmente se reconhecer na Educação a Distância e dessa forma, compreender o mundo de possibilidades e que, não se pode trabalhar na EaD de acordo com o modelo convencional, pois em nessa modalidade, novos paradigmas educacionais a embasam superando as barreiras do tradicional e se reconstruindo constantemente, em um movimento dinâmico e contínuo.

4.4 DESAFIOS A SEREM SUPERADOS NA PRÁTICA DOCENTE NA EJA - EaD NO SESI

No que tange a questão sobre as maiores dificuldades no desenvolvimento do trabalho pedagógico nas turmas da EJA/EaD no SESI-Joinville as respostas dos docentes subsidiaram a definição de três categorias e nove subcategorias de análise. No Quadro 11 é possível verificar a frequência dos conteúdos dos discursos dos participantes para cada uma das categorias.

QUADRO 11 – REAÇÃO DOCENTE FRENTE AOS DESAFIOS NA PRÁTICA DA EJA/ EAD NO SESI

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
TEMPO (10)	Atividades Administrativa
	Planejamento coletivo
	Pesquisa
	Acompanhamento e avaliação do educando
FORMAÇÃO (05)	Incentivo Institucional
	Valorização Profissional
	EJA e EaD
ESPAÇOS PEDAGÓGICOS (03)	Estrutura física
	Estrutura virtual

FONTE: CAMARGO; HARACEMIV (2017).

A observação dos discursos revela que boa parte dos profissionais, frente a dificuldades, reflete a questão do tempo, seja ele referente à sua falta de tempo

frente às demandas cotidianas e a necessidade de momentos de partilha entre professores, “Pouco tempo para a pesquisa e planejamento das aulas” (JASMIN, 2017); “A maior dificuldade é conciliar a necessidade de atenção individualizada e contextual com o modelo pré-definido com carga horária limitada” (MURILO, 2017) e ainda:

Tempo para as atividades administrativas, tais como lançamento de notas, controle de faltas, emissão das notas finais, participação em reuniões, etc... O tempo que dispomos para estas atividades são restritos. Tempo para trabalhar com os demais professores em programações inter e multidisciplinares (ANTÔNIO, 2017).

Os professores revelaram que suas condições de trabalho acabam exigindo deles tarefas burocráticas, tendo eles “pouco tempo disponível para se aprimorarem, para prepararem suas aulas, trocarem informações e experiências, estudarem, corrigirem trabalhos dos alunos e fazerem outras tarefas próprias da atividade docente” (TANCREDI, 1998, p.74).

Os resultados indicam que o tempo implica também no desenvolvimento dos estudantes, quando é manifestado que “[...] O fator tempo dos alunos, isto é, alegam muito trabalho e pouco tempo para pesquisa. Outro fator é a prática da real pesquisa, não apenas copiar e sim fazer sínteses correlações” (MAGNÓLIA, 2017). É evidenciado o tempo dos estudantes na realização das atividades, sua autonomia, outrossim, questiona-se como o docente têm se posicionado pedagogicamente frente a produção dos estudantes com o objetivo de mediar a busca pela reflexão e repensar o seu fazer. Segundo Tancredi (1998)

[...] em muitas escolas não há um lugar onde os professores possam se reunir, não há livros disponíveis e também não há pessoas capacitadas para conduzir/assumir essa formação em serviço. As tarefas realizadas pelos Coordenadores Pedagógicos acabam sendo mais burocráticas e de controle do que formativas (p.74).

Segundo a fala dos docentes a busca por formação e possibilidade de pesquisa e desenvolvimento se deve em parte, pela: “Falta de incentivo e apoio para realização de curso, pois o SESI não apoia curso especializado para professores, não é prioridade da entidade” (ANTÔNIO, 2017). Tancredi (1998) corrobora com o conteúdo do discurso docente quando afirma que:

[...] o professor tem pouco estímulo para aperfeiçoar-se, pois não há incentivos para a competência, nem punição para o descompromisso. Há poucas, se não nenhuma, perspectiva de ascensão profissional e a promoção na carreira se dá mais por tempo de serviço do que por mérito constatado de forma ética e responsável (p.74).

Há de se ressaltar que o SESI possui programa de capacitação continuada, os cursos referem-se a capacitações em ambiente virtual, reuniões e semanas pedagógicas e supervisões *in loco*. Para o Programa de Incentivo ao Desenvolvimento do SESI (ANEXO 02) todos os colaboradores da instituição podem participar, entretanto, os professores da EJA não estão entre a prioridade. O que se pode constatar quanto à questão em foco é que a os programas de formação continuada se desenvolvem descontextualizados do universo escolar onde o professor atua, é de fora para dentro, sem ouvir as vozes docentes da EJA (HARACEMIV, 2002).

Segundo Sacristán (1999 *apud* JACOMINI; PENNA, 2016) os incentivos e valorização profissional “variam conforme o grupo social ao qual tal educação se destina, além de estarem sujeitas ao debate social, às crenças e às aspirações formuladas com relação ao papel social atribuído à escolarização e ao exercício da docência” (p.184-185).

Outro aspecto destacado é que a Instituição não tem plano de carreira, desta forma, mesmo os professores realizando especializações e pós-graduações em nada altera sua situação profissional e salarial, “[...] Salário baixo, não permitindo ao professor realizar viagens e pesquisas para atualização profissional” (ANTÔNIO, 2017). Ao refletir sobre o exercício da docência e sua valorização política e social, importa atentar, entre outros aspectos, ao valor socialmente atribuído à instituição escolar, às exigências e às expectativas sociais que lhe são direcionadas (JACOMINI; PENNA, 2016, p.184-185).

Sobre a formação em EaD os profissionais não se percebem com dificuldades, mas apontam as dificuldades dos estudantes e limitações com tecnologia, como demonstrado: “ Não acessar o ambiente virtual para estudo, não se dedicar aos trabalhos realizados [...]” (GILSON, 2017); “Outros a insistirem mais na aprendizagem de informática para perder o medo do computador” (HORTÊNCIA, 2017); “A maioria dos nossos alunos, mesmo jovens, que tem certa habilidade com tecnologia, vêm de um educação tradicional, na qual eles muito pouco aprenderam a

estudar e ter autonomia neste processo” (BIANCA, 2017); “[...] organização de tempo de estudo com base nos 75% EAD” (JACINTO, 2017); “ O baixo nível de conhecimento das novas tecnologias por parte dos estudantes, estes apresentam poucos conhecimentos, dificultando a evolução no sistema EaD” (PATRÍCIA, 2017).

Segundo Oliveira (2013), na Educação Básica do país, os alunos e profissionais são iniciados na docência presencial, modalidade para a qual os cursos de licenciatura têm como foco, dessa forma encontram muita dificuldade em construir um modelo de ensino a distância, além de não terem fundamentação teórica-metodológica, não tem em quem se espelhar na prática desenvolvida.

Percebe-se que a formação em EaD não está conseguindo atender e desenvolver sua especificidade do diálogo e partilha, ora, uma vez que, a maioria dos estudantes utiliza redes sociais sem grandes dificuldades, questiona-se se a dificuldade está realmente no processo de aprendizagem dos alunos? Apontam ainda, a falta de habilidades dos educandos no uso das TIC como ferramenta de estudo, na falta de estímulo e interesse na utilização do AVA em busca dos conhecimentos.

Pela pesquisa percebe-se que os docentes devem se conscientizar que é preciso primeiro aprender ensinar a distância, o que exige condições muito diferentes da escolarização presencial, onde os educandos não contam com a presença cotidiana e continuada de professores e colegas. Mesmo os educandos tendo os temas disponibilizados em diferentes suportes, flexibilidade de tempo, espaços e ritmos adequados aos seus estudos, a EaD exige determinação, perseverança, hábitos de estudo, atitudes autônomas, ainda encontra dificuldades de aprendizagem (GATTI, 2010).

As dificuldades apresentadas pelos participantes da pesquisa e posta sob responsabilidades dos educandos, é questão muitas vezes deve ser atribuída a linguagem dos materiais produzidos pelos professores, no que se refere a complexidade dos textos, com densidade teórica e vocabulário desconhecido pelos educandos, bem como as atividades propostas no AVA não articuladas, no caso do SESI, com as práticas profissionais dos mesmos. Gatti (2010) alerta que:

[...] os educadores envolvidos com os processos de ensino a distância têm de redobrar seus cuidados com as linguagens, aprender a trabalhar com multimídia e equipamentos especiais, maximizar o uso dos momentos presenciais, desenvolver melhor sua interlocução via diferentes canais de comunicação, criando nova sensibilidade para perceber o desenvolvimento

dos alunos com quem mantêm interatividade por diferentes meios e diferentes condições [...]. (p. 143).

Percebe-se que o professor ainda não se deu conta de todo o aparato tecnológico disponível no ambiente AVA, ressaltando como dificuldade a falta de espaços físicos, exigida no ensino presencial como: “falta de estrutura por área disciplinar, ou seja, não temos sala para geografia, artes, etc... existem salas específicas para matemática, informática e química” (ANTÔNIO, 2017) e “A falta de um Ateliê de Artes” (GIANE, 2017). Talvez por falta de (in)formação os professores não tem ideia do potencial do ambiente virtual de aprendizagem, tem muitos mais recursos tecnológicos para que a aprendizagem se efetive de forma significativa. Hoje o ambiente interativo permite aos educandos, quando orientados, conhecer museus do mundo inteiro, viajar e conhecer diferentes culturas e espaços geográficos. É possível estar no mundo e fazer diferentes leituras e análises, produzindo conhecimentos a partir de uma tessitura orgânica.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O desafio da presente pesquisa foi responder sobre a problemática referente à percepção dos professores da EJA/EaD em suas trajetórias de formação e as interferências na prática docente, a partir das inquietudes da pesquisadora, pedagoga do SESI-Joinville na Educação de Jovens e Adultos na modalidade EaD.

Muitos eram os questionamentos, principalmente ao que tange a formação inicial e/ou continuada dos (as) docentes na articulação da profissionalização de jovens, adultos trabalhadores da indústria, com o currículo da Educação Básica, bem como, a instituição e a organização do processo de formação continuada dos seus docentes, para atender às demandas da EJA/EaD no contexto do mundo do trabalho, objetivando identificar na voz dos mesmos, as contribuições das trajetórias de formação e as interferências das mesmas na prática docente, dentro do espaço de trabalho dos estudantes.

A pesquisa possibilitou conhecer cada professor participante (14), seu perfil de formação acadêmica e profissional, bem como, sua visão sobre os elementos formadores da prática pedagógica frente às especificidades da EJA/ EaD.

Constatou-se que todos os professores possuem licenciatura, em sua maioria não tiveram em sua formação inicial espaços de discussões e reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância. No que tange a atuação, os professores destacam que trabalham por área do conhecimento, ou em disciplinas que formam a área do conhecimento, o que implica refletir que lecionam também fora de sua disciplina de formação específica.

A feminização do magistério é confirmada no cenário pesquisado quando evidencia que a maioria dos participantes são mulheres, em relação aos homens que fazem parte da população, todos participaram da pesquisa. Dentre as mulheres, a professora Magnólia é aposentada pelo Estado, trabalha no SESI há mais de 10 anos, neste período passou por formações continuadas oferecidas pela instituição e atuou nas diferentes modalidades de EJA ofertadas ao trabalhador da indústria. No que se refere as capacitações continuadas para EJA/EaD, Magnólia destacou o aspecto técnico de manuseio da ferramenta, o que acende o sinal de alerta de como tem sido visto e apreendido os processos de formação continuada ofertados pela

instituição. Nota-se a importância de ouvir os professores, quanto aos seus anseios e demandas.

A análise dos questionários permitiu verificar que os participantes possuem períodos diversos de tempo de graduação/licenciatura e atuação no magistério, destacando nesse eixo um professor que está graduado/licenciado há 32 anos e sua experiência docente é de 03 anos, tempo em que trabalha no SESI. Questiona-se o motivo pelo qual não atuava na docência e ainda, o motivo pelo qual optou por reiniciar sua trajetória como professor? Por que a EJA?

A maioria dos professores participantes trabalha em outros espaços de atuação, além do SESI/EJA, com carga horária de 03 turnos, manifestam desgaste e pouco tempo para estudos, planejamentos e partilha entre os colegas.

Outro aspecto observado pela pesquisa é que o SESI/SC não possui plano de carreira, todavia, entre os docentes pesquisados, sua grande maioria apresenta pós-graduação *stricto* e/ou *lato* sensu. As reuniões e semanas pedagógicas, capacitações virtuais, são manifestadas como espaços de discussões e reflexões sobre a prática na EJA/EaD. A grande maioria relata que utilizam em sua prática pedagógica os conhecimentos apreendidos nos momentos de formação continuada.

Os professores que atuam no planejamento e gestão dos momentos presenciais, são os mesmos que atuam a distância, não tendo a figura do tutor. O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é apontado de forma diminuta como espaço de educação, enquanto ambientes físicos são mencionados como necessários para desenvolvimento da prática docente em EJA/EaD.

No que se refere aos documentos norteadores da prática pedagógica, os participantes elencam principalmente o Projeto Político Pedagógico e a Matriz Curricular. Aspectos relacionados sobre a prática pedagógica com vistas à emancipação do jovem e adulto trabalhador da indústria, são preparados, de forma geral, com ensino contextualizado na perspectiva ampla de área do conhecimento.

Quanto às dificuldades na atuação, as respostas apontam como dificuldade mais citada, a questão do tempo frente às demandas cotidianas e ausência de momentos de partilha entre pares para que possam trocar informações e experiências.

Entre os aspectos relevantes da pesquisa, destaca-se o tempo de atuação dos docentes na EJA, a formação acadêmica continuada e o alerta para as

implicações, entendimento e atuação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem.

Atenta-se à necessidade do SESI/SC realizar programas de incentivo à pesquisa e desenvolvimento voltados à mobilização e sistematização dos saberes docentes realizados na prática em sala de aula/virtuais na EJA/EaD, para que possa ser melhor compreendido o que se fala e o que se faz.

No que corresponde à literatura, as publicações apresentam uma quantidade razoável, entretanto não traz dados específicos para o Ensino Médio EJA na modalidade EaD, sendo mais expressivos os estudos em relação à formação docente de alfabetizadores para EJA.

Ressalta-se, que o *lócus* da pesquisa pode ter influenciado no resultado da análise, sendo indicadas novas pesquisas em diferentes locais. Foram encontradas dificuldades pelo fato da pesquisadora ser supervisora de educação do local da pesquisa, e talvez fosse importante o afastamento para melhor aprofundamento nos resultados. As dificuldades encontradas são fatores de determinação e motivação para a pesquisadora, frente às possibilidades de outros locais para continuidade da pesquisa.

Vale mencionar que a investigação partilha da ideia de que a EJA/EaD é uma realidade educacional que não deve ser ignorada, pois o que se vislumbra é um acentuado crescimento para os próximos anos, o que irá exigir docentes preparados e confortáveis para efetiva atuação.

Entende-se que a ruptura de paradigmas já alicerçados por toda uma conjuntura sociocultural e histórica demanda tempo, disposição interior e capacidade de provocar mudanças, sendo campo fértil para pesquisadores com novas pesquisas que levem reflexão sobre os saberes de experiência voltados à EJA/EaD.

De igual modo, sugere-se que em estudos futuros sejam coletadas as percepções dos estudantes sobre os processos de aprendizagem na EJA/EaD, o que complementaria o estudo visando identificar a maneira como os estudantes percebem a EJA/EaD, as formas de cooperação, de apresentação dos conteúdos, das disciplinas/áreas e das avaliações. Permitindo que se abra o leque para a abordagem do que pensam sobre os professores que atuam nessa modalidade, estendendo-se a observação sobre a ótica do discente relativamente à Educação de Jovens e Adultos na modalidade de Ensino a Distância.

REFERÊNCIAS

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

ALCOFORADO, J. L. M. **Competências, Cidadania e Profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos**. Tese de Doutorado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, 2008.

ANZORENA, D.I. **A formação inicial de professores para a educação de jovens e adultos: os dizeres dos coordenadores dos cursos de licenciatura**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo : Editora Moderna, 1998.

ARCE, A. **A imagem da mulher nas ideias educacionais de Pestalozzi: o aprisionamento ao âmbito privado (doméstico) e à maternidade angelical**. Caxambu: ANPED (Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação), 2001.

ARROYO, M.G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZANHA J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da Escola Básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004

AZEVEDO, A. B. Formação docente para EaD: fundamentos e ações formativas. **Simpósio Internacional de Educação a Distância**, 2012. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/151-887-1-ED.pdf>

BARCELOS, V. (2007) **Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BEHRENS, M.A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J.M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas, Autores Associados, 2010.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**: Parecer CEB nº: 11/2000 – Relator (a) Conselheiro (a): Carlos Roberto Jamil Cury. Aprovado em 10/05/2000.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Coletânea de textos **CONFINTEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas / Organizado por Nacif, P. G. S., Queiroz, A. C. de, Gomes, L. M., Rocha, R. G. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 11/2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2013.

_____. Projeto de Lei Nº 8.035 de dezembro de 2010, aprova o **Plano Nacional de Educação** para o decênio 2011/2020 e dá outras providências, 2010.

CORRÊA, B. do P. G.; BEHRENS, M. A. Ser professor: teoria e prática nova visão paradigmática. In FERREIRA, J. de L. **Formação de Professores**: teoria e prática pedagógica. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 50-72.

CORREIA, M., **Alternativas didáticas atuais na EJA/EAD** consciência de mundo. Disponível em: www.senacead.com.br/anais/encontro08/leda_120979360.pdf. Acesso em: 24/04/2017.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. SP: Unesp, Brasília: Flacso, 2000.

DARTORA, C.M **Aposentadoria do professor; aspectos controvertidos**. 2Ed. Curitiba, Juruá, 2009.

DI PIERRO, M.C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n.55. Nov. 2001. Disponível em: . Acesso em: 25 jan. 2017.

DELORS, J. Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12ª Ed., São Paulo: Paz e Terra S/A, 1986.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia** – 36ª Ed., São Paulo: Paz e Terra S/A, 1996.

FREITAS, M. F. Q. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educação em Revista**, Curitiba, n.29, pp. 47-62, 2007.

FREITAS, M. T. de A. (org.) Memória de Professoras: **História e Histórias**. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

FRIEDRICH, M. et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.** Rio de Janeiro, v.18, n.67, p.389-410, abr/jun, 2010.

FRIGOTTO, G. Políticas para o ensino técnico-profissional. In: OLIVEIRA, M. N. (Org.). **As políticas educacionais no contexto da globalização**. Ilhéus: Editus, 1999.

_____. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2.ed. São Paulo: Ed,L, 2011.

GATTI, B.; GARCIA, W. **Bernadete Gatti - educadora e pesquisadora: textos selecionados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Brasil: tecnologias na educação de professores a distância: critérios de Qualidade. In: **PORTAL do MEC**. Brasília: MEC, [2010]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/4sf> Acesso em: 20/02/2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

HADDAD, S. **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil** (1986-1998). São Paulo: Ação Educativa, 2000.

_____. DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14. 2000.

_____. A ação dos governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 2007.

HARACEMIV, S. M. C. **O Professor e o Programa de EJA de Curitiba: repensando o que é afirmado, negado e sugerido**. Tese de Doutorado, PUC/S.P, 2002

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

IRELAND, T. D. **Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004-2010): os desafios da desigualdade e diversidade**. Rizoma Freireano, v. 13, 2012.

JACOMINI, M. A. & PENNA, M. G. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **ProPosições**. v. 27, n. 2 (80), p. 177-202, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00177.pdf> Acesso em: 20/02/2018.

JANZ, L. A. T. **Legitimidade e reconhecimento do papel do pedagogo no processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos**. 2015.

KASSAR, M. de C. M. Professor e as práticas educativas. In: BARBOSA, R.L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo:UNESP, 2004.

LEITÃO,C. F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**. [online], n. 27, p. 25-39, set./out./nov./dez, 2004.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos sociais e culturais**. São Paulo: Ícone, 1990.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

MASAGÃO, V. M. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MORAN, J.M. **A educação a distância como opção estratégica**. 2011. Disponível em: Acesso em 10/05/2016

_____, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.I; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas,SP: Papirus. 2006.

_____, J. M. **Educação inovadora na sociedade da informação**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/moran.PDF>, 2011. Acesso em 16/05/2016

MOURA, D. H. Educação de jovens e adultos: Formação técnica integrada ao Ensino Médio. **Boletim n.16**, Secretaria de Educação a Distância/MEC. Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, 2006.

NETO, F. J. S. (2006) Regulamentação da Educação a Distância: caminhos e descaminhos. In Silva, Marco (org.). **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

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

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

_____. A. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2007.

_____, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, M. A. **Políticas públicas para o ensino profissional: O processo de desmantelamento dos CEFETS**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

PAIVA, V.P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

_____. **MOBRAL: um desacerto autoritário I, II e III**. Rio de Janeiro: Síntese, Ibrades, n. 23-24, 1982.

PALLOFF, R.M.; PRATT, K. **O instrutor online: estratégias para a excelência profissional**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

PERREIRA, M. L. C. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica/FHC –FUMEC, 2005.

PIMENTA, S. G org. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRETI, O et al. **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. NEAD/IE – UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996.

_____. **Educação a Distância – construindo significados**. Cuiabá (MT):NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

RAMOS, V. et al. A Comparação da Realidade Mundial do Ensino de Programação para Iniciantes com a Realidade Nacional: Revisão sistemática da literatura em eventos brasileiros, In: **Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, 2015.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RUMMERT, S.M. **Educação de adultos, trabalho e processos de globalização. Contexto e Educação**, Ijuí / RS, 9, 39, p. 89-111, 2012.

_____. **Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho**. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. Programa Integração: avanços e contradições de uma proposta da educação formulada por trabalhadores. **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd, 27 (set/dez), pp. 138-153, 2004.

_____. Entidades representativas dos interesses do Trabalho: expressão da hegemonia do Capital? In: S. R. Mendonça (org.), **Estado brasileiro: agências e agentes**. Niterói: EdUFF/Vício de Leitura, pp. 127-140, 2005.

SA, R. A. **Educação a Distância: estudo exploratório e analítico de um curso de graduação na área de formação de professores**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 2007.

SAMPIERI, R. H. **Metodologia de Pesquisa**. Editora: Penso Artmed, São Paulo, 2013.

SANCEVERINO, A. R. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 65. Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, Brasil, 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr, 2009.

SACRISTÁN, J. G. Poderes instáveis em educação (B. A. Neves, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1999. In: Jacomini, M. A. & Penna, M. G. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **ProPosições**. v. 27, n. 2 (80), p. 177-202, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00177.pdf> Acesso em: 20/02/2018.

SANTAELLA, Lucia. A Aprendizagem Ubíqua vai Substituir a Educação Formal? **Revista de Computação e Tecnologia** Vol. II nº 1,2010 Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3852/2515>

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Nacional. Educação Básica Sesi, Educação Profissional SENAI: relatório de mapeamento e diagnóstico

do Projeto EBEP, Educação Básica do SESI articulada com Educação Profissional do SENAI. Departamento Nacional. Brasília, 2011.

SETTON, M. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, jan./abr, 2005.

SILVA, M. O Fundamento Comunicacional da Avaliação da Aprendizagem na Sala de Aula Online *In*: SILVA, Marco (Org.), SANTOS, Edméa (Org.), **Avaliação da Aprendizagem em Educação Online**, Edições Loyola: São Paulo, 2006.

SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **O educador de jovens e adultos e sua formação**. Educ. rev. [online]. n.47, pp. 83-100, 2008.

_____. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303-322, ago, 2011.

_____. **Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, J. E.P. **Informática na EJA: contribuições da teoria histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2010.

SOUZA, C. A. et al. Tutoria como espaço de interação em educação a distância. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 79-89, set./dez, 2004. Disponível em: . Acesso em: 25 novembro . 2016.

TACCA, M. C. V. R. Ensinar e Aprender: Análise de Processos de Significação na Relação Professor x Aluno em Contextos Estruturados. Brasília, 2000. Tese (dout.) Universidade de Brasília. *In*: **O Professor e o Ato de Ensinar**. TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R; BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos Santos, 2005.

TANCREDI, R. M. S. P. Globalização, qualidade de ensino e formação docente. **Revista Ciência & Educação**. Bauru: Faculdade de Ciências, UNESP, volume 5, n. 2, p. 71-79, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a07v5n2>> Acesso em: 20/02/2018

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2005.

_____, M.; LESSARD, Claude (orgs.) **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, A.N. Educação frente à complexidade educando jovens e adultos para a vida. In: SHEIBEL, Maria Fani e LEHENBAUER, Silvana (orgs.). **Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: PALLOTI, 2006

TORALES, M. 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.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. (1a. ed.). São Paulo: ATLAS, 2011.

UNESCO, **Marco de Ação de Belém**, Brasília: UNESCO/MEC, 2010.

VENTURA, J. Educação e Contemporaneidade, **Revista da FAEEBA** Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun, 2012.

_____. J.; CARVALHO, R. M. Formação inicial de professores para a EJA. **Revista Lugares de Educação (RLE)**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, jan./ jun. p. 22- 36, 2013.

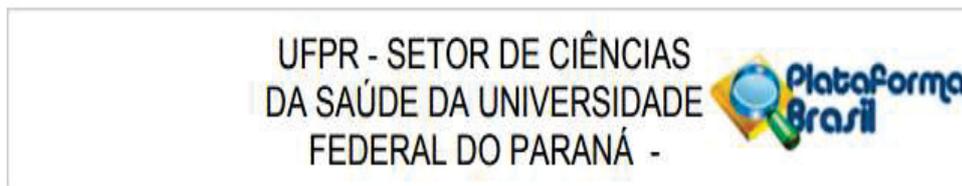
VYGOTSKY. L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **O desenvolvimento psicológico da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÊNDICE A - PARECER COMITÊ DE ÉTICA - 2.200.381

Continuação do Parecer: 2.200.381

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conforme foram atendidas as pendências anteriormente citadas, recomendamos a aprovação do projeto.

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS).

Favor agendar a retirada do TCLE pelo telefone 41-3360-7259 ou por e-mail cometica.saude@ufpr.br, necessário informar o CAEE.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio)

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Nivia Moreira de Camargo, mestranda em Educação e Professora Dra. Sônia Maria Chaves Haracemiv, do Programa de Pós Graduação em Educação da Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal do Paraná, convidamos você, Docente atuante na Educação de Jovens e Adultos do Serviço Social da Indústria de Joinville – Santa Catarina a participar de um estudo intitulado “Formação Docente e o Ensino Médio a Distância na Educação de Jovens e Adultos”.

Pontuamos que esta pesquisa é importante para compreensão da formação docente necessária para atuar na EJA. O objetivo desta pesquisa é Identificar a formação docente necessária para atuar no Ensino Médio a Distância na Educação de Jovens e Adultos do SESI de Joinville – Santa Catarina.

Caso você participe da pesquisa, será necessário preencher um instrumento de coleta de dados. Um questionário semiestruturado, que tem por objetivo analisar os processos de formação docente para atuar na EJA.

A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Local, ___ de _____ de _____

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Prezado (a) professor (a)

As questões cunhadas neste questionário se referem a uma pesquisa de campo para a composição do trabalho de dissertação do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná. Esta pesquisa objetiva investigar as formações pedagógicas, inicial e continuada, são necessárias e mobilizadas pelos docentes que atuam com Jovens e Adultos no Ensino Médio a distância articulado com o Ensino Profissional no SESI de Joinville em Santa Catarina.

Comprometemo-nos em resguardar a identidade e integridade dos participantes, não sendo necessária a sua identificação.

Responsável: Nivia Moreira de Camargo - mestranda em Educação pela UFPR e Dr^a Sonia Haracemiv – orientadora da pesquisa

Pesquisa Realizada pelo Google Forms - <https://goo.gl/forms/ztlOC2vGpnJEQOMI1>

Instrumento de Coleta de Dados

Pesquisa de campo para a composição do trabalho de dissertação do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO *

Nós, Nivia Moreira de Camargo, mestranda em Educação e Professora PhD Sônia Maria Chaves Haracemiv, do Programa de Pós Graduação em Educação da Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal do Paraná, convidamos você, Docente atuante na Educação de Jovens e Adultos do Serviço Social da Indústria de Joinville – Santa Catarina a participar de um estudo intitulado "Formação Docente e o Ensino Médio a Distância na Educação de Jovens e Adultos". Pontuamos que esta pesquisa é importante para compreensão da formação docente necessária para atuar na EJA EaD. O objetivo desta pesquisa é Identificar as formações docente para atuar no Ensino Médio a Distância na Educação de Jovens e Adultos do SESI de Joinville – Santa Catarina. Os dados aqui coletados serão utilizados única e exclusivamente para os fins desta pesquisa. Será garantido o anonimato dos sujeitos envolvidos, o sigilo dos dados e que não haverá qualquer custo ou pagamento, além da possibilidade do convidado retirar o consentimento de participação a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Contato: Prof. Nivia Moreira de Camargo (47) 996984846 nmcamargo@gmail.com Orientação: Profa. PhD. Sonia Maria Chaves Haracemiv



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



- Declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações), mantendo meu anonimato.

1º Campo Investigativo: Perfil dos (as) Docentes envolvidos (as) na Pesquisa

1.1 Dados Pessoais

3. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino

00112017

Instrumento de Coleta de Dados

4. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- 20 - 30 anos
 31 - 40 anos
 41 - 50 anos
 51 - 60 anos
 acima de 60 anos

1.2 Formação Acadêmica

5. Graduação *

6. Instituição *

7. Ano de Formação *

8. Pós Graduação *

Marque todas que se aplicarem.

- Especialização
 Mestrado
 Doutorado

9. Instituição (Pós) *

1.3 Atuação Docente

Marque todas que se aplicam.

- Língua Portuguesa
- Língua Inglesa
- Artes
- Educação Física
- Geografia
- História
- Filosofia
- Sociologia
- Física
- Química
- Biologia
- Matemática

11. Tempo de Magistério *

Marcar apenas uma oval.

- 06 meses - 01 ano
- 02 anos - 05 anos
- 06 anos - 10 anos
- 10 anos - 15 anos
- Acima de 16 anos
- Outro: _____

12. Tempo de Atuação na EJA do SESI Joinville *

Marcar apenas uma oval.

- 01 ano - 02 anos
- 03 anos - 05 anos
- 06 anos - 10 anos
- acima de 10 anos
- Outro: _____

13. Turno de Trabalho *

Marque todas que se aplicam.

- Matutino
- Vespertino
- Noturno
- Outro: _____

2º Campo Investigativo –Trajetória de Formação Continuada

05/11/2017

Instrumento de Coleta de Dados

14. 2.1 Em sua trajetória profissional você teve alguma formação para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos? *

Marcar apenas um a oval.

Não

Sim

15. 2.1.1 Em caso afirmativo, qual (ais)?

16. 2.2 Em sua trajetória profissional você teve alguma formação para trabalhar com a Educação a Distância? *

Marcar apenas um a oval.

Não

Sim

17. 2.2.1 Em caso afirmativo, qual (ais)?

18. 2.3 Você participou de alguma atividade formativa em EJA, EaD nos últimos anos? *

Marcar apenas um a oval.

No último um ano

Nos últimos dois anos

Nos últimos cinco anos

Nunca

Outro: _____

19. 2.3.1 Em caso afirmativo a atividade refere-se a: *

Marque todas que se aplicam.

Extensão

Aperfeiçoamento

Capacitações (mini curso, oficinas)

Outro: _____

20. 2.3.2 Em qual(is) Instituição (ões)? *

09/11/2017

Instrumento de Coleta de Dados

21. 2.4 Qual (is) atividade (s) formativa (s) você considera que seja necessária para atuação docente para EJA ? *

22. 2.5 Com que frequência você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada na sua prática em sala de aula? *

Marcar apenas um a oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre									

3º Campo Investigativo - Prática Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos à Distância no SESI de Joinville

23. 3.1 Você desenvolve a sua disciplina com jovens e adultos na modalidade à distância no SESI Joinville com base em quais documentos norteadores? *

Marque todas que se aplicam.

- Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio
- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio para EJA
- Projeto Político Pedagógico do SESI
- Matriz Curricular do SESI
- Nenhum
- Outro: _____

24. Como o (s) documento (s) oficial (ais) sobre a Educação de Jovens e Adultos são apresentados, disponibilizados e discutidos no SESI Joinville? *

25. No Projeto Político Pedagógico do SESI Joinville quais os pressupostos teórico-metodológicos que orientam às práticas pedagógicas da sua disciplina que possibilitam a emancipação do jovem e adulto trabalhador, inserido no contexto industrial? *

05/11/2017

Instrumento de Coleta de Dados

26. De que forma a prática pedagógica da sua disciplina deve ser trabalhada com EJA/ EaD no Ensino Médio? *

Marcar apenas um a oval.

- Disciplinar
- Interdisciplinar
- Multidisciplinar
- Área do Conhecimento
- Outro: _____

27. Quais os espaços educativos você utiliza? *

Marque todas que se aplicam.

- Escola
- Indústria
- Escola/Indústria
- Outro: _____

28.3.5 Quais são suas maiores dificuldades no desenvolvimento do seu trabalho para as turmas da EJA/ EaD no SESI Joinville? *

Obrigada!

Powered by
 Google Forms

ANEXO 1 – MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO SESI

MATRIZ CURRICULAR Ensino Médio

Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	1ª Série/Fase			2ª série/Fase			3ª Série/Fase			TOTAL Presencial	
		Dias	AvPr	Au	Dias	AvPr	Au	Dias	AvPr	Au	Aulas	Avpr
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Lit.	5	1	4	5	1	4	6	1	5	13	3
	Língua Estrangeira M - Inglês	2	1	1	3	1	2	3	1	2	5	3
	Língua Estrangeira Espanhol	2	1	1	3	1	2	3	1	2	5	3
	Artes	2	1	1	3	1	2	3	1	2	5	3
	Educação Física	2	1	1	3	1	2	3	1	2	5	3
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	5	1	4	5	1	4	6	1	5	13	3
	Química	5	1	4	5	1	4	6	1	5	13	3
	Física	5	1	4	5	1	4	6	1	5	13	3
	Biologia	5	1	4	5	1	4	6	1	5	13	3
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	5	1	4	5	1	4	6	1	5	13	3
	História	5	1	4	5	1	4	6	1	5	13	3
	Filosofia	2	1	1	3	1	2	3	1	2	5	3
	Sociologia	2	1	1	3	1	2	3	1	2	5	3
TOTAL GERAL		45	12	33	50	12	38	57	12	45	116	36

FONTE: (FIESC, 2016)

ANEXO 2 – EDITAL DE INCENTIVO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL -


**Incentivo ao Desenvolvimento Profissional
Edital de Abertura**

Edital. Nº. 06/2017
Lançamento do Incentivo ao Desenvolvimento Profissional
Primeiro Semestre de 2017

As direções/superintendências das entidades que compõem a FIESC, considerando que o Planejamento Estratégico busca o desenvolvimento das competências internas e a valorização das pessoas para o alcance de resultados, torna público aos seus colaboradores que estão abertas as inscrições visando à seleção do **Incentivo ao Desenvolvimento Profissional** por meio de bolsas de estudo para o primeiro semestre do ano de 2017, e estabelece as prioridades eleitas a partir dos Diretores do Planejamento Estratégico e Orçamento.

Para o primeiro semestre do ano de 2017 receberão pontuação diferenciada as solicitações que contemplem cursos em áreas de conhecimento relacionadas a estas prioridades:

Prioridades Estratégicas (pontuação 4 na tabela de avaliação das solicitações):	
MM	Farmácia: Específico para Especialistas e Analistas de Farmácia - Pós-Graduação na área de Gestão de Estoques; - Pós-Graduação na área de Gestão Financeira; - Pós-Graduação na área de Gestão Estratégica de Negócios; - Pós-Graduação na área de Mercado e Varejo; - Pós-Graduação na área de Lean Manufacturing.
	Alimentação: Específico para Nutricionistas, Coordenadores Regionais, Analistas de Compras e Especialista em Gestão de Serviços de Alimentação. - Pós-Graduação na área de Gestão Estratégica de Negócios; - Pós-Graduação na área de Lean Manufacturing.
	Coordenação de Desenvolvimento de Projetos e Produtos - Pós-Graduação na área de Gestão de Projetos - Pós-Graduação em Gestão Empresarial
	Assessoria de Saúde e Competitividade e Assessoria de Gestão Organizacional - Pós-Graduação em Gestão de Saúde - Pós-Graduação em Gestão de Projetos - Pós-Graduação em Gestão Empresarial - Pós-Graduação em Gestão de Desempenho
	Saúde: Específico Engenheiros de Segurança do Trabalho - Pós-Graduação na área de Higiene Ocupacional; - Pós-Graduação em Gestão de Saúde e Segurança do Trabalho

Específico para formação em Fisioterapia nas funções de Fisioterapeuta ou Ergonomista ou Massoterapeuta - Pós-Graduação na área de Ergonomia; - Pós-Graduação na área de Reabilitação de Lesões e Doenças Musculoesqueléticas. Específico para Orientador Atividades Físicas - Pós-Graduação na área de Treinamento Funcional Específico para Fonoaudiólogos - Pós-Graduação na área de Audiologia com enfoque na FÍSICA ORÇÁ e Gestão de Serviços de Saúde do Trabalhador Específico para Odontologia

FONTE: INTRANET (FIESC, 2018) ID do artigo: 3474

ANEXO 3 – RELAÇÃO DE CURSOS DE QUALIFICAÇÃO SENAI

ÁREA	NOME DO CURSOS - DN	NOME DO CURSO - CERTIFICAÇÃO	CH
Alimentos e Bebidas	Padeiro	Padeiro	200
Automotiva	Eletricista de Automóveis	Eletricista de Automóveis	220
Automotiva	Mecânico de Manutenção em Transmissão Manual	Mecânico de Transmissão Automática Automotiva	220
Automotiva	Preparador de Superfícies para Pintura Automotiva	Pintor de Automóveis	200
Automotiva	Polidor Automotivo	Polidor Automotivo	180
Automotiva	Colorista Automotivo	Colorista Automotivo	180
Celulose e Papel	Auxiliar de Produção de Celulose	Auxiliar de Produção de Celulose	160
Construção Civil	Instalador Hidráulico	Instalador Hidráulico Residencial	160
Construção Civil	Montador de Sistemas de Construção a Seco	Montador de Sistemas de Construção a Seco	160
Construção Civil	Desenhista Técnico de Edificações	Desenhista da Construção Civil	160
Construção Civil	Montador de Andaimos	Montador de Andaimos	160
Construção Civil	Eletricista Instalador Residencial	Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão	160
Construção Civil	Operador de Retroescavadeira	Operador de Retroescavadeira	160
Gestão	Almoxarife	Almoxarife	160
Gestão	Assistente Administrativo	Assistente Administrativo	160
Gestão	Controlador e Programador de Produção	Assistente de Planejamento, Programação e Controle de Produção	160
Gestão	Assistente de Controle de Qualidade	Assistente de Controle de Qualidade	180
Madeira e Mobiliário	Desenhista de Móveis	Desenhista de Móveis	160
Metalmecânica	Desenhista Mecânico	Desenhista Mecânico	200
Metalmecânica	Retificador Mecânico	Retificador Mecânico	220
Polímeros	Operador de Injetoras para Termoplásticos	Operador de Injetoras para Termoplásticos	192
Refrigeração e Climatização	Mecânico de Refrigeração e Climatização Residencial	Mecânico de Refrigeração e Climatização Residencial	180
Tecnologia da Informação	Montador e Reparador de Microcomputadores	Montador e Reparador de Computadores	160
Tecnologia da Informação	Instalador e Reparador de Redes de Computadores	Instalador e Reparador de Redes de Computadores	220
Tecnologia da Informação	Operador de Computador	Operador de Computador	160
Tecnologia da Informação	Desenhista de Produtos Gráficos Web	Desenhista de Produtos Gráficos Web	180
Telecomunicações	Instalador/Reparador de Redes de TV a Cabo	Instalador e Reparador de Redes de TV a Cabo	160

FONTE: (FIESC, 2017)