

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ROSANE BORTOLINI

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
DESAFIOS DA FORMAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL

CURITIBA

2021

ROSANE BORTOLINI

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
DESAFIOS DA FORMAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL

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

Orientador: Prof. Dr. Jacques de Lima Ferreira

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Bortolini, Rosane.

Profissionalização docente na Educação de Jovens e Adultos :
desafios da formação e identidade profissional / Rosane Bortolini. –
Curitiba, 2021.

187 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jacques de Lima Ferreira

1. Formação de professores. 2. Professores de educação de adultos.
3. Educação de jovens e adultos. 4. Professor – Formação profissional. I.
Título. II. Universidade Federal do Paraná.

ATA Nº166

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO

No dia quatorze de junho de dois mil e vinte e um às 14:00 horas, na sala <https://zoom.us/j/92520878909?pwd=Z3JrbjBISWh0bDgxZktCT0wxNyttQT09ID>, Banca Remota do Setor de Educação, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **ROSANE BORTOLINI**, intitulada: **Profissionalização Docente na Educação de Jovens e Adultos: desafios da formação e identidade profissional**, sob orientação do Prof. Dr. JACQUES DE LIMA FERREIRA. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: JACQUES DE LIMA FERREIRA (CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA), MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), MARCIELE STIEGLER RIBAS MKRTCHIAN (CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, JACQUES DE LIMA FERREIRA, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: A banca ressalta a qualidade e o rigor metodológico da pesquisa e recomenda que a mesma seja publicada em periódicos qualificados.

CURITIBA, 14 de Junho de 2021.

Assinatura Eletrônica

17/06/2021 08:09:10.0

JACQUES DE LIMA FERREIRA

Presidente da Banca Examinadora (CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA)

Assinatura Eletrônica

15/06/2021 14:00:41.0

MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

17/06/2021 15:00:25.0

MARCIELE STIEGLER RIBAS MKRTCHIAN

Avaliador Externo (CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA)

RUA ROCKFELLER, 57 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6254 - E-mail: mestradoprofissional.se@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 96721

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 96721



TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **ROSANE BORTOLINI** intitulada: **Profissionalização Docente na Educação de Jovens e Adultos: desafios da formação e identidade profissional**, sob orientação do Prof. Dr. JACQUES DE LIMA FERREIRA, que após terem inquirido a aluna e realizada 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, 14 de Junho de 2021.

Assinatura Eletrônica

17/06/2021 08:09:10.0

JACQUES DE LIMA FERREIRA

Presidente da Banca Examinadora (CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA)

Assinatura Eletrônica

15/06/2021 14:00:41.0

MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

17/06/2021 15:00:25.0

MARCIELE STIEGLER RIBAS MKRTCHIAN

Avaliador Externo (CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA)

A todos os interessados pela Educação de Jovens e Adultos. Aos professores de EJA. Aos alunos do CEEBJA de Cantagalo, na intenção de que a Educação de todos e todas seja cada vez mais libertadora.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pequeno Dudu, meu grande sonho e dono do meu amor inteiro, porque soube entender e suportar minha ausência durante estes dois anos de estudos.

Ao meu companheiro de vida, meu marido, pelo amor, apoio, companheirismo e cuidado com nosso bem mais precioso.

Aos meus familiares: Pai, Mãe, irmão, irmãs, cunhados, cunhada e sobrinhas. Sempre que precisei, estiveram prontos a me ajudar, demonstrando o valor da Família que formamos.

À minha irmã caçula Luciane, que com o Tony e as crianças, me acolheram e fizeram sentir-me em casa durante todas as inúmeras idas até Curitiba.

À minha grande amiga, parceira de luta, companheira de trabalho, de viagens, de Mestrado, Maria Lúcia, por tudo o que evoluímos juntas em cada empreitada.

Ao meu querido orientador Prof. Dr. Jacques de Lima Ferreira, por me aceitar, ensinar, acompanhar e orientar em todos os momentos da jornada do Mestrado. Por todo carinho, amorosidade, amizade, disponibilidade. Pelo coração de ouro que tens!

Às Prof.^a Dr.^a Marciele Stiegler Ribas e Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos pelo olhar atento e contribuições pontuais nas fases de Qualificação e de Defesa.

Aos meus colegas de trabalho do CEEBJA de Cantagalo. Aos vinte e um professores investigados, pela disponibilidade e valorosa participação na pesquisa. Pelo apoio, incentivo e parceria de sempre.

À todos enfim, que de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

RESUMO

Tratar de formação de professores é uma preocupação constante de pesquisadores que atuam no campo da educação. Porém trata-la com ênfase na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é ter a certeza de encontrar resultados refinados. É consenso no ambiente acadêmico que a qualidade da educação perpassa a formação de professores, sendo ela um dos mais importantes mecanismos para tal. O cotidiano da escola, especialmente escola de EJA, instiga à pesquisa. As relações estabelecidas no dia a dia, os avanços conquistados e os desafios que os professores enfrentam diariamente bem como a relevância social que esta escola tem na comunidade local motivam a proposta de investigação. A EJA é uma possibilidade não só de garantia de conferir ao ser humano educação formal, mas de reinseri-lo na vida social, resgatando os sujeitos menos favorecidos que compõem a grande maioria do seu público. O problema de pesquisa que norteou a investigação foi: Como ocorreu o processo de profissionalização e quais são os desafios da formação continuada e da identidade profissional dos docentes que atuam em um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) de Cantagalo - PR? Enquanto objetivo geral assumiu-se: Analisar os processos de profissionalização e a identidade profissional dos docentes que atuam no CEEBJA de Cantagalo - PR. Como objetivos específicos elencou-se: Descrever e caracterizar a Educação de Jovens e Adultos que acontece neste CEEBJA; Identificar o processo de profissionalização e a identidade profissional destes docentes; Investigar a formação continuada que acontece no CEEBJA de Cantagalo-PR; Averiguar as principais dificuldades que os docentes da EJA enfrentam em relação à formação continuada e no desenvolvimento profissional docente; Indicar pontos norteadores para a melhoria da formação continuada ofertada aos docentes que atuam no CEEBJA de Cantagalo - PR. Adotou-se como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa, do tipo exploratória de natureza interpretativa. Como instrumentos de coleta de dados utilizou-se o Relatório de Capacitação do Funcionário e o Questionário *on-line*. A análise dos dados foi realizada a partir da técnica de Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2016). Identificou-se que os sujeitos investigados possuem formação inicial e especializações na área de atuação, sentem-se realizados com o trabalho que desenvolvem, são felizes como seres humanos e essa felicidade pessoal e profissional tem relação com a profissão exercida na EJA. Constatou-se que os docentes preferem a realização de formações continuadas no modelo presencial, no formato de palestras, reuniões e oficinas; que 30% deles consideram não ter acesso a eventos de formação, 40% apontam oficinas como curso ao seu alcance e 20% deles relatam cursos *on-line* como os mais acessíveis. A forma adotada pelos docentes para autodesenvolver-se profissionalmente é a leitura e realização de Cursos externos. Quanto às dificuldades enfrentadas para a realização de formação e desenvolvimento profissional, sobressaíram-se: tempo para realização e a pouca oferta de formações ao alcance, falta de tempo, escassez de oferta de cursos, desmotivação e dificuldades financeiras. Público diferenciado, necessidade de trabalho e identificação com a modalidade foram os principais motivos que levaram os docentes à EJA.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação de Jovens e Adultos. Profissionalização docente.

ABSTRACT

Dealing with teacher training is a constant concern of researchers working in the field of education. However, treating it with an emphasis on Youth and Adult Education is to be sure of finding refined results. The daily life of the school, especially the Youth and Adult Education school, instigates the research. The relationships established on a daily basis, the advances achieved and the challenges that teachers face daily, as well as the social relevance that this school has in the local community, motivate the research proposal. The Youth and Adult Education is a possibility not only of guaranteeing formal education to human beings, but also of reinserting them in social life, rescuing the less favored individuals who make up the vast majority of its public. The research problem that guided the investigation was: How did the professionalization process occur and what are the challenges of continuing education and professional identity of teachers who work in a State Center for Basic Education for Youth and Adults in Cantagalo - PR? As a general objective, it was assumed: To analyze the professionalization processes and the professional identity of the teachers who work at the State Center for Basic Education for Youth and Adults in Cantagalo - PR. As specific objectives were listed: Describe and characterize the Youth and Adult Education that takes place in this State Center for Basic Education for Youth and Adults; Identify the professionalization process and the professional identity of these teachers; Investigate the continuing education that takes place at State Center for Basic Education for Youth and Adults in Cantagalo-PR; Investigate the main difficulties that Youth and Adult Education teachers face in relation to continuing education and professional teacher development; Indicate guiding points for the improvement of continuing education offered to teachers who work at State Center for Basic Education for Youth and Adults in Cantagalo - PR. The research methodology was the qualitative approach, of exploratory type of interpretative nature. As data collection instruments, the Employee Training Report and the online questionnaire were used. Data analysis was performed based on the Content Analysis (CA) technique proposed by Bardin (2016). It was identified that the investigated subjects have initial training and specializations in the area of expertise, feel fulfilled with the work they develop, are happy as human beings and this personal and professional happiness is related to the profession exercised in Youth and Adult Education. It was found that teachers prefer to carry out continuing training in the face-to-face model, in the form of lectures, meetings and workshops; that 30% of them consider not having access to training events, 40% indicate workshops as a course within their reach and 20% of them report online courses as the most accessible. The form adopted by teachers to develop themselves professionally is reading and taking external courses. As for the difficulties faced in carrying out training and professional development, the following stood out: time for completion and the limited offer of training within reach, lack of time, shortage of courses, lack of motivation and financial difficulties. Differentiated public, need for work and identification with the modality were the main reasons that led teachers to Youth and Adult Education.

Keywords:

Teacher Training. Youth and Adult Education. Teacher professionalization.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 -	FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	34
FIGURA 02 -	DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL.....	35
FIGURA 03 -	FASES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	137

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 -	RELAÇÃO ENTRE O CONCEITO DE CONHECIMENTO E O DE FORMAÇÃO.....	32
QUADRO 02 -	CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR.....	44
QUADRO 03 -	FATORES DETERMINANTES DOS PROCESSOS DE DPD.....	61
QUADRO 04 -	PRERROGATIVAS DPD.....	65
QUADRO 05 -	HABILIDADES ESPERADAS DO PROFESSOR NO DPD.....	66
QUADRO 06 -	MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL (2006-2019).....	82
QUADRO 07 -	MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO (2006-2019).....	82
QUADRO 08 -	MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL (2020).....	83
QUADRO 09 -	MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO (2020).....	84
QUADRO 10 -	AVALIAÇÃO CEEBJA CANTAGALO.....	91
QUADRO 11-	AMPARO LEGAL ANO LETIVO 2020.....	92
QUADRO 12 -	CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA QUALITATIVA.....	103
QUADRO 13 -	VANTAGENS DO QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i>	109
QUADRO 14 -	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i>	110
QUADRO 15 -	DOCENTES CEEBJA 2020.....	113
QUADRO 16 -	EQUIPE PEDAGÓGICA CEEBJA 2020.....	113
QUADRO 17 -	DIREÇÃO CEEBJA 2020.....	114
QUADRO 18 -	RELATO DO TRABALHO REMOTO NO CEEBJA CANTAGALO.....	116
QUADRO 19 -	ESPECIALIZAÇÕES <i>LATO SENSU</i> DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	126
QUADRO 20 -	CURSOS REALIZADOS PELOS PROFESSORES - 2017 A 2021.....	130

QUADRO 21 -	CONTEÚDOS ABORDADOS NAS CAPACITAÇÕES - 2017 A 2020.....	133
QUADRO 22 -	ETAPAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO REALIZADA NAS QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i>	140
QUADRO 23 -	QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i>	141
QUADRO 24 -	ALGUNS RESULTADOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA	142
QUADRO 25 -	FORMAÇÕES DO <i>LÓCUS</i> ESCOLAR.....	146
QUADRO 26 -	FORMAÇÕES PROVENIENTES DA MANTENEDORA.....	148
QUADRO 27 -	BUSCA POR DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	150
QUADRO 28 -	DIFICULDADES PARA A REALIZAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	151
QUADRO 29 -	DIFICULDADES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	154
QUADRO 30 -	MOTIVOS DE TORNAR-SE PROFESSOR DE EJA.....	156
QUADRO 31 -	AUTO VISÃO DO SER PROFESSOR NA EJA.....	157

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 -	IDADE DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	118
GRÁFICO 02 -	TEMPO DE DOCÊNCIA	120
GRÁFICO 03 -	TEMPO DE DOCÊNCIA NA EJA.....	121
GRÁFICO 04 -	PRIMEIRA GRADUAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	123
GRÁFICO 05 -	LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PRIMEIRA GRADUAÇÃO.....	124
GRÁFICO 06 -	SEGUNDA LICENCIATURA/GRADUAÇÃO.....	125
GRÁFICO 07 -	CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DA 1ª ESPECIALIZAÇÃO DOS DOCENTES.....	128
GRÁFICO 08 -	FORMAÇÃO NO <i>LÓCUS</i> ESCOLAR.....	145
GRÁFICO 09 -	ACESSO A EVENTOS DE FORMAÇÃO.....	150

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC -	Análise de Conteúdo
AES -	Aproveitamento de Estudos Supletivos
Art. -	Artigo
BNC -	Base Nacional Comum
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CEEBJA -	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP -	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CGE -	Coordenação de Gestão Escolar
DCE -	Diretrizes Curriculares Estaduais
DOE -	Diário Oficial do Estado
DPD -	Desenvolvimento Profissional Docente
EF -	Ensino Fundamental
EM -	Ensino Médio
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GS/SEED -	Gabinete da Secretária Estadual da Educação
Ha -	Hora aula
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
KM -	Quilômetros
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC -	Ministério da Educação
MOBRAL -	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NRE -	Núcleo Regional de Educação
OBMEP -	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OCDE -	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI -	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
PAS -	Programa Alfabetização Solidária
PEI -	Programa de Educação Integrada
PRONERA -	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PLANFOR -	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PBA -	Programa Brasil Alfabetizado
PROEJA -	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PTD -	Plano de Trabalho Docente
PSS -	Processo Seletivo Simplificado
QPM -	Quadro Próprio do Magistério
QUP -	Quadro Único de Pessoal
PTD -	Plano de Trabalho Docente
PNE -	Plano Nacional de Educação
Res. -	Resolução
SAEB -	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED -	Secretaria Estadual da Educação
SEJA -	Sistema Estadual de Jovens e Adultos
SERE -	Sistema Estadual de Registro Escolar
SME -	Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura

UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste

UNIVALE - União das Escolas do Vale do Ivaí

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
1.1	FORMAÇÃO E VIVÊNCIA PROFISSIONAL.....	19
1.2	JUSTIFICATIVA.....	22
1.3	DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVO DA PESQUISA.....	26
1.4	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	29
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	31
2.1	IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....	43
3	PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.....	47
3.1	FORMAÇÃO INICIAL.....	50
3.2	FORMAÇÃO CONTINUADA.....	54
3.3	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	58
4	A MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	68
4.1	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PARANÁ.....	79
4.2	CEEBJA CANTAGALO: <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	87
4.3	SER PROFESSOR DA EJA	94
5.	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	101
5.1	ABORDAGEM DE PESQUISA.....	101
5.2	PROCESSO ÉTICO DA PESQUISA	107
5.3	OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	108
5.4	SUJEITOS INVESTIGADOS	112
5.4.1	Os Sujeitos e o Campo da Pesquisa.....	112
5.4.2	Identificação dos Docentes a partir do Questionário <i>on-line</i>	117
5.4.3	Formação Profissional identificada a partir do Questionário <i>on-line</i>	123

5.4.4	Análise de dados do Relatório de Capacitação	130
5.5	PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NAS QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i>	136
5.6	ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DADOS COLETADOS NAS QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i>	139
5.6.1	Formação Continuada a partir do Questionário <i>on-line</i>	142
5.6.2	Desenvolvimento Profissional a partir do Questionário <i>on-line</i>	153
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
	REFERÊNCIAS.....	168
	ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	174
	APÊNDICE 1 - INSTRUMENTO DE PESQUISA - QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i>	179

1 INTRODUÇÃO

Cada momento mudei. Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem achei. De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem calma. Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é, Atento ao que sou e vejo,
Torno-me eles e não eu (FERNANDO PESSOA).

Sobre entender o momento, gosto de retomar Fernando Pessoa e seu poema “Não sei quantas almas tenho”. Ao refletir sobre si mesmo e seus heterônimos, nos faz pensar sobre nós e percebermos como nos formamos e nos transformamos. Neste verso do poeta me encontro e me entendo. Para dar sentido ao viver, estamos constantemente em mudança. No dia a dia da escola, buscamos a pesquisa, a descoberta da nossa profissão e a redescoberta de nós mesmos enquanto professores e seres humanos, dotados de capacidades, para encontrar o prazer da felicidade vivenciada por quem consegue estar sempre na busca.

Este escrito dissertado é fruto do trabalho diário na Educação de Jovens e Adultos (EJA). É resultado do pensamento de quem “tem alma e não tem calma”, de quem tem o pé no chão e os olhos no horizonte na busca pela compreensão do ofício de ensinar na EJA, pela qual tem verdadeira paixão. Fiz do chão da escola pública o palco para minha realização profissional e da educação que se oferta no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos meu desafio para aprimoramento e desenvolvimento na profissão.

Ao dividir meus conhecimentos com aqueles que ali transitam – adolescentes, jovens, adultos, idosos, mães, pais, avós, com liberdade assistida, cumprindo medidas socioeducativas, vítimas de violência, violentos e violentados, com sonhos ou já sem eles pelas adversidades da vida, (infinitamente os descreveria) – recebo uma gama de saberes que me constituem e me formam um novo ser. Essa é minha vivência. É com estes que gosto de estar. Atualmente, como gestora da instituição assumo diariamente o compromisso de atendê-los bem. Isso perpassa minha relação com os alunos, com os agentes educacionais e com os docentes, meu desafio dessa pesquisa.

Proferidas as palavras iniciais, é tempo de apresentar a formação e a vivência profissional da pesquisadora em uma narrativa cronológica, para melhor

de situar o berço do trabalho aqui apresentado e os motivos que a levaram para o Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná.

1.1 FORMAÇÃO E VIVÊNCIA PROFISSIONAL¹

Realizar sonhos é muito bom. Poder expressar pela palavra o sonho realizado traz satisfação a quem gosta de escrever. Estudar sempre me encheu de alegria. Concluir um Mestrado Profissional em Educação, pesquisar o próprio campo de trabalho é o ápice dos sonhos acadêmicos dessa professora apaixonada pelo trabalho que realiza na educação, em especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Amanhã, se houver tempo, mirarei algo maior. Acredito que o caminho se faz ao caminhar e as experiências vividas são a matéria prima para o que somos no presente. Por isso, compartilho um pouco de minha história, para que, conhecendo os caminhos que percorri, compreendam o gosto pelo estudo que realizo.

Nasci numa cidadezinha do Rio Grande do Sul chamada de Ronda Alta, em 1980. No ano seguinte, minha família e eu mudamos para Santa Catarina, onde vivi minha primeira infância. Em busca de condições melhores para a família, mudamos para o terceiro estado da região sul do Brasil e foi aqui no Paraná que a família de Valmor Bortolini fez morada desde 1984. A agricultura sempre foi a atividade realizada pela família até dividir espaço com a Educação. Dos quatro filhos de Valmor e Ivânia, três formaram-se em licenciatura e o varão em Agronomia.

Sou a segunda de quatro filhos. Assim como os demais, cursei toda a educação básica em escola pública. A Educação Infantil formalizada não fez parte de minha trajetória acadêmica. O Ensino fundamental Fase I conclui em uma escola de zona rural, em 1990. De 1991 a 1994 conclui a Fase II do Ensino Fundamental e tomei a decisão que direcionou minha profissão: cursar magistério. Foi este curso (1994 a 1998) que formou as bases de educadora que hoje sou.

¹ Essa primeira parte da introdução, denominada de formação e vivência profissional encontra-se escrita na primeira pessoa do singular.

No ano seguinte à conclusão da Educação Básica, iniciei o curso de Letras Português e Inglês na Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO) e adentrei na profissão docente no município de Cantagalo, onde fui regente de classe de uma terceira série, no Ensino Fundamental fase I. Nos anos que se seguiram assumi aulas de Língua Inglesa para turmas das séries iniciais em uma escola municipal. Sempre conciliei estudo à noite e trabalho no diurno. Em 2003 concluí o curso de graduação, atuando como docente de Língua Estrangeira Moderna (LEM) nas séries iniciais e nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio regular da Rede Estadual de Ensino do Paraná.

Nos finais de semana de 2004 realizei duas especializações que me despertaram interesse, “Administração, Supervisão e Orientação Educacional” e “Ensino de Língua Inglesa”, pela União das Escolas Superiores vale Ivaí (UNIVALE). Neste ano, tive meu primeiro contato com a modalidade de ensino EJA, assumindo aulas de Língua Inglesa, no noturno. Aqui nasceu meu interesse pela Educação de jovens e Adultos e, por opção, continuo nela até o presente momento. De 2007 a 2009, a fim de compreender mais este campo, realizei minha terceira Pós-Graduação *Lato Sensu*, “Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos”, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus de Pato Branco.

Neste percurso da vida, conheci meu companheiro, meu esposo, com o qual divido as alegrias e desafios da vida. Casamos em 2008, com todas as pompas possíveis na época. Em 2010 sofremos amargamente a perda de nosso primeiro menino, nosso Anjo Matheus, que nos deixou com apenas três dias de vida. Em 2012, o sol voltou a brilhar em nossas vidas, com a chegada do nosso Eduardo, um menino lindo e inteligente, a razão de nosso viver. Em 2017 sofri um grave acidente de carro. Tive fraturas graves na coluna e no braço esquerdo. Se em 2010 senti a maior dor emocional, neste ano passei, acredito, pelas maiores dores físicas possíveis entre hospitalização, cirurgias e recuperação. Renasci, literalmente. Neste renascer, comecei a olhar diferente para cada detalhe da vida que resgatei. Senti vontade de fazer mais, de fazer diferente, de voltar a estudar, inclusive. Assim, com parafusos na coluna e braço na tipoia adentrei a UFPR para seleção de mestrado. Relato que retomo logo mais.

Para concluir o resgate histórico da minha trajetória profissional, e, por acreditar que as experiências de vida influenciam diretamente na profissional que sou, mescliei aqui os fatos marcantes de minha vida pessoal. Registro ainda minha atuação na Secretaria Municipal de Educação de Cantagalo, como técnica pedagógica, de 2005 a 2009, ano em que me desvinculei da Educação Municipal. Esta experiência de acompanhar mais de perto o trabalho docente despertou em mim o interesse pela formação de professores, por entender que neste universo pode estar um dos diferenciais para a qualidade da educação que se almeja dos sistemas de ensino.

A partir de 2009 dediquei-me exclusivamente ao trabalho na rede estadual de ensino do Paraná, com aulas de Língua Portuguesa e Inglesa. Porém, desde 2012 a Língua Estrangeira Moderna (LEM) deixou de fazer parte do meu ofício docente sendo substituída pela Gestão Escolar do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA). Esta experiência de gerir uma instituição de ensino de EJA aliada ao interesse pela formação de professores e minha própria formação me moveram para o Mestrado Profissional em Educação em busca de aprimoramento e desenvolvimento profissional.

Em 2018 fiz a primeira tentativa de ingresso, pela linha de pesquisa da EJA no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná. Sem a aprovação, busquei realizar a seleção para disciplina isolada denominada Construção do Conhecimento Científico, ministrada pelo Prof. Dr. Jacques de Lima Ferreira. Assim, iniciou minha relação com a Universidade Federal do Paraná, no segundo semestre de 2018. Reconfigurei meu projeto de pesquisa, com muito mais clareza daquilo que eu tinha como objeto de estudo e em 2019 fui aprovada no Programa, na linha de pesquisa Formação da Docência e Fundamentos da Prática Educativa, conciliando meu gosto pelo estudo da EJA e minha convicção de que com a formação dos professores está a diferença capaz de trazer mais qualidade aos processos de ensino que se desenvolvem nesta modalidade de ensino.

Assim, foram-se mais de dois anos de muitos estudos, pesquisas, leituras e quilômetros rodados, (num trajeto de quase 400 km) e muito aprendizado na busca pelo conhecimento a fim de ser Mestre naquilo que faço, na profissão docente. Desse modo, espero dar minha contribuição para aqueles que, como

eu, buscam compreender a identidade e os desafios da formação enfrentados pelos docentes que atuam na educação de jovens e adultos.

1.2 JUSTIFICATIVA

O cotidiano da escola, especialmente escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA), instiga à pesquisa. As relações que se estabelecem no dia a dia, os avanços conquistados e os desafios que os professores enfrentam diariamente bem como a relevância social que esta escola tem na comunidade onde está inserida motivam a proposta de estudo. A EJA é uma possibilidade não só de garantia de conferir ao ser humano educação formal, mas de reinseri-lo na vida social, resgatando os sujeitos menos favorecidos que compõem a grande maioria do público que frequenta essa modalidade de ensino.

Arroyo (2011), ao se referir ao campo da Educação de Jovens e Adultos, afirma que a sua história é longa e marcada pela diversidade de tentativas de configurar sua especificidade, “um campo de sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história” (ARROYO, 2011, p. 19). Por assim estar, é indefinido e exposto a intervenções passageiras. Segundo o autor, a EJA “é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas” (ARROYO, 2011, p. 19).

Para Imbernón (2016, p. 86), a “educação é patrimônio da humanidade; e todos, sem exceção, têm e devem ter direito a ela”. De acordo com o autor, a “educação tem de servir para consolidar a democracia dos povos, e para isso deve favorecer um processo democrático em seus ensinamentos” (IMBERNÓN, 2016, p. 86). Para que isso ocorra e, por ser a EJA uma modalidade de ensino singular, precisa que seu coletivo esteja preparado e que o preparo seja pautado em suas especificidades para que a educação aconteça no *lócus* escolar.

Sem dúvida, um dos desafios aos docentes é a realização da transposição didática, apontada por Chevallard (*apud* PAIS 2002, p.16). Segundo ele, “Um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os objetos de ensino”. Assim, de posse do

conhecimento o professor precisa torná-lo passível de ensino, esse “trabalho que, de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado transposição didática” (CHEVALLARD *apud* PAIS, 2002, p. 19).

Nóvoa (2009), em relação a isso, afirma que a ação do professor, vai além de uma postura do transpor, assumindo a função de transformador. Em suas palavras:

[...] prefiro falar em transformação deliberativa, na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais (NÓVOA, 2009, p. 35).

Neste sentido, os professores e todo o coletivo escolar necessitam ter clareza de como e por que devem se apropriar do conhecimento e quais são os entraves que dificultam seus processos de formação, uma vez que, os “que participam na educação devem beneficiar-se de um processo que se adapte às suas necessidades profissionais em contextos sociais” (IMBERNÓN, 2016, p. 20). Valendo-se das palavras do mesmo autor, passível de aplicação aos discentes e docentes da EJA, é “preciso acreditar neles e em sua autonomia” (IMBERNÓN, 2016, p. 20). Tanto alunos quanto professores dessa modalidade de ensino precisam ser vistos, em seus processos de formação, considerando-se todas as especificidades que lhes são próprias.

Para Ribas (2017, p.127), “o desafio primeiro no contexto da EJA reside no reconhecimento e autorreconhecimento dos seus estudantes enquanto sujeitos de direitos, a Educação em Direitos Humanos representa um ponto de partida para o reconhecimento desses direitos”. Tal desafio confirma ainda mais a complexidade do trabalho de quem adentra nesta modalidade de ensino. Educação em Direitos Humanos, a consideração pela Educação Popular são, ou deveriam ser, indissociáveis da Educação de Jovens e Adultos.

Ademais, o cenário atual de educação na EJA exige uma educação mais politizada, resultante de lutas democráticas, que abra espaço para as camadas populares nas instituições escolares, ofertando-lhes educação de qualidade, que venha ao encontro de suas necessidades e que considere o contexto sociocultural de público que dela faz uso. “Considerando-se o diálogo entre as diversas culturas e saberes, é necessário retirar esta modalidade de ensino de

uma estrutura rígida pré-estabelecida, ou adequá-la a estruturas de ensino já existentes, levando-se em conta suas especificidades” (PARANÁ, 2006, p. 27).

No Manual de Orientações para Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2012), está explícito que o ensino na EJA deve contemplar ações pedagógicas específicas à modalidade, que levem em consideração o perfil do educando, assegurando-lhes oportunidades apropriadas, consideradas suas características, interesses, condições de vida e de trabalho.

Silva, Porcaro e Santos (2011) em seus estudos no campo de EJA enfatizam a necessidade de se compreender a formação do educador da EJA dentro do campo maior que é o da formação do educador em geral, para que se possa avançar de fato nesta conceitualização de educador de Jovens e Adultos.

Segundo Pedroso (2015, p. 97), “tem-se observado que, nas últimas décadas, a profissionalização do educador de adultos vem se tornando cada vez mais nuclear nas práticas educativas e nas discussões teóricas da área”. De acordo com a autora, sustentada por Soares (2003), aos poucos, a própria legislação brasileira incorporou a necessidade de uma formação diferenciada para o educador de jovens e adultos. Porém, o que se observa majoritariamente neste contexto docente é a atuação “sem que haja uma preparação anterior e específica, o que pode prejudicar a qualidade do processo de ensino” (PEDROSO, 2015, p. 99).

Ao apresentar o terreno em que se assenta a presente pesquisa, tenciona-se mostrar a relevância que estudos na área assumem para melhoria da qualidade da educação que nele se oferta. Desse modo, o presente estudo proporciona, além de visibilidade à modalidade de Educação de Jovens e Adultos na academia, a ampliação do conhecimento acerca do tema, especialmente no que tange a formação dos docentes que dela participam. Os dados obtidos potencializam uma melhor compreensão da identidade profissional dos professores que atuam na EJA, de seus processos de formação inicial e continuada e os desafios presentes na EJA para o seu desenvolvimento profissional.

São diversas as vertentes de contribuições que uma pesquisa científica pode trazer ao campo observado. Dentre as que este estudo traz, salienta-se a contribuição pessoal aos pesquisadores, uma vez que o Mestrado Profissional permite o distanciamento e ao mesmo tempo a imersão na profissão docente.

Distanciamento para ajustar o foco e o olhar clínico sobre o campo de trabalho e a imersão na medida em que não separa o pesquisador do professor nem daquele espaço que constitui o chão da escola. Sendo assim, amplia-se o conhecimento na área e impulsiona a mudanças significativas para a melhoria do trabalho nele desenvolvido e, conseqüentemente, melhora a qualidade da educação que se oferta na EJA.

Outra contribuição que merece ser marcada é a social. Aos que da Educação de Jovens e Adultos participam, a pesquisa oferece possibilidades de melhor compreensão da modalidade, de sua relevância na atualidade, e, na indicação de pontos norteadores para melhorar a formação docente, contribui para a melhoria dos processos de ensino que ocorrem nas salas de EJA. A sociedade recebe seus integrantes, provenientes da EJA, com maior potencialidade de sucesso tanto no trabalho quanto na vida pessoal.

O Direito à educação está legalmente consolidado a todo o brasileiro, porém aos que dela não tiveram acesso na infância e na adolescência, idade considerada apropriada para o curso da educação básica, a efetivação desse direito nem sempre é garantida e, por vezes, quando acontece deixa a desejar por inúmeros fatores, dentre eles a formação dos docentes para o trabalho com as especificidades da modalidade. Desse modo, a educação, para estes jovens e adultos é um importante meio não só de ascensão social, mas principalmente de emancipação humana, de reconhecimento de valores, de autoafirmação enquanto pessoas, enquanto seres humanos dotados de capacidades e, por viver em um regime democrático, dotado de direitos e deveres. Neste contexto reside a relevância social da pesquisa, contribuir para melhorar a oferta da Educação aos Jovens e Adultos.

Na comunidade onde está inserida a pesquisa, a EJA é a única oportunidade de prosseguimento dos estudos àqueles que não o fizeram na idade adequada, visto que não há nenhuma outra opção na cidade para a conclusão do ensino fundamental fase II e ensino médio apropriada para alunos adultos. A partir dos conhecimentos produzidos, espera-se contribuir com indicadores para a melhoria do processo de formação continuada dos professores, especialmente dos docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos e, por conseguinte, contribuir com a melhoria da qualidade da educação

ofertada aos adolescentes, jovens, adultos e idosos que estão em busca da educação formal, independentemente da idade que possuem.

1.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVO DA PESQUISA

De acordo com dados divulgados pelo IBGE (2019), o Paraná registrou um aumento considerável na população de analfabetos, passando de 401.510 para 454.491 pessoas. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação 2018 (Pnad Educação), divulgada em junho de 2019, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta um aumento de 13,47 %, totalizando para o Estado do Paraná uma taxa de analfabetismo de 5%.

Para um Estado economicamente com destaque positivo no cenário nacional, a estatística de baixa escolarização não encontra sintonia. A Educação de Jovens e Adultos, desde sua implantação no Paraná, em meados dos anos 60 se apresenta como uma forma de minimizar este problema (CARDOSO, 2013). Porém, é uma modalidade de ensino que possui muitas especificidades e por isso, dentre tantas outras necessidades, precisa de professores bem formados.

A docência na EJA exige não só uma formação inicial que a considere, mas uma constante formação continuada a fim de dar conta dos inúmeros desafios presentes. Ferreira, Bortolini e Ribas (2020, p. 109), referindo-se à docência nesta modalidade, afirmam que educar na EJA hoje “é, e sempre foi, um processo muito complexo que envolve uma diversidade de práticas educativas formais com objetivo de adquirir ou ampliar conhecimentos socialmente acumulados”. Ao apontar as implicações da EJA no Estado do Paraná, os autores apresentam a categoria de formação inicial e continuada dos professores como latente nas pesquisas analisadas. Segundo eles:

Há, sem dúvida, uma carência muito grande neste aspecto. Essa carência nasce nos cursos de formação de professores, que não conseguem dar conta de espaço para inserção da EJA nos programas e se perpetua quando, em meio a tantos dilemas, as mantenedoras, ao ofertar a formação continuada aos professores da rede, não dão a essa modalidade o devido valor (FERREIRA; BORTOLINI; RIBAS, 2020, p. 114).

Além disso, quando se observa as formações continuadas ofertadas no próprio *locus* escolar, advindas da mantenedora, percebe-se que o modelo de formação continuada em serviço que chega à escola nem sempre é “pensado a partir das inquietudes e necessidades dos professores, sendo, muitas vezes, descontextualizado, pouco contribui para atenuar os déficits na formação inicial dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos” (FERREIRA, BORTOLINI; RIBAS, 2020, p.114-115).

Para compreender o contexto e contribuir para a melhoria educacional na Educação de Jovens e Adultos é preciso compreender como se profissionalizam os docentes que atuam em um CEEBJA. Para Angelina Bernardete Gatti:

[...] a constituição da profissionalidade docente demanda formação inicial consistente e formação continuada como ampliação e atualização. Com vistas a construção da profissionalidade docente, os caminhos formativos se definem mediante a condução dos conhecimentos de senso comum preexistentes aos conhecimentos fundamentados que sustentam práticas pedagógicas (GATTI *et al.* 2019, p. 40-41).

Com esse intuito de compreensão da constituição do profissional atuante da EJA, e na busca do entendimento da profissionalização docente de modo geral, é importante olhar para além das nomenclaturas, que atendem, em sua maioria, às exigências do momento em que são difundidas, como orienta Shiroma (2004):

Lembre-mo-nos que cada momento histórico produziu um modelo de professor e sua conseqüente designação. Poder-se-ia pensar, por exemplo, o que modificou a ideia de professor como intelectual, nos anos de 1930, para técnico do magistério, nos anos de 1970, para trabalhador da educação, nos anos de 1980, para professor-profissional, em finais do século XX (SHIROMA, 2004, p.116).

Gatti *et al.*, (2019) conceitua: Professores são profissionais do ensino. Segundo a autora, a atuação desses profissionais “envolve construir ambiências de aprendizagem e promover formação em valores, atitudes e relações interpessoais na perspectiva de criar possibilidades e potencialidades para se viver bem e de forma digna” (GATTI *et al.*, 2019, p. 41). Neste sentido há uma complexidade imbricada nesta profissão, que precisa ser aceita e assumida no

berço da formação de professores, nas academias, bem como nos diversos programas de formação continuada que se apresentam.

O exercício da docência é um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas. É uma ação baseada em vínculos, e a formação para esse trabalho também é complexa. A compreensão desta complexidade é problema uma vez que na representação do que se chama de academia – os envolvidos com a educação superior e com a formação de professores – há uma imagem simplista sobre essa formação (GATTI *et al.*, 2019, p. 41).

Diante da complexidade que o tema apresenta, a problemática que envolve este estudo envolve a seguinte indagação: Como ocorreu o processo de profissionalização e quais são os desafios da formação continuada e da identidade profissional dos docentes que atuam em um CEEBJA de Cantagalo - PR? No intuito de responder tal questionamento, configuraram-se os objetivos deste trabalho. Enquanto objetivo geral assumiu-se: Analisar os processos de profissionalização e a identidade profissional dos docentes que atuam em Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) de Cantagalo - PR. Elencou-se, desse modo, os objetivos específicos:

- Descrever e caracterizar a Educação de Jovens e Adultos que acontece no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos de Cantagalo - PR;
- Identificar o processo de profissionalização e a identidade profissional dos professores que atuam no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA);
- Investigar a formação continuada que acontece no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA);
- Averiguar as principais dificuldades que os docentes da EJA enfrentam em relação à formação continuada e no desenvolvimento profissional docente;
- Indicar pontos norteadores para a melhoria da formação continuada ofertada aos docentes que atuam no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) de Cantagalo - PR.

A partir do problema e dos objetivos da pesquisa definidos, organizou-se o trabalho que ficou estruturado em cinco capítulos, conforme descrito abaixo.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Trata-se de um trabalho de pesquisa realizado no decorrer do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná, iniciado em agosto de 2019. O capítulo primeiro da dissertação traz a Introdução, composta pela apresentação da autoria e sua vivência profissional, pela justificativa para o desenvolvimento do estudo bem como os objetivos gerais e específicos que nortearam o trabalho.

No segundo capítulo, apresentam-se os principais conceitos sobre Formação de Professores e Identidade Profissional, orientada principalmente nos estudos de Gatti (2010; 2019), Imbernón (2010, 2016), Nóvoa (1992, 2009), García (1999) e Freire (1997, 2016), além das últimas legislações que regulamentaram a formação de professores no Brasil, Resoluções 02/2015 e 02/2019.

No capítulo terceiro, apresentam-se postulações sobre a profissionalização docente, sustentadas principalmente por autores como Marcelo García (1999), Nóvoa (1992), Day (2001, 1999), Shiroma (2004), Tardif (2014), Imbernón (2010), Alarcão (2011), Fiorentini e Crecci (2013), Ferreira (2017), dentre outros.

Na quarta seção, a Educação de Jovens e Adultos é apresentada por Ferreira, Bortolini e Ribas (2020), Freire (2016), Barcelos (2012, 2014), Cardoso (2013), Soares (2011), Haddad e Di Pierro (2000), com enfoque especial para a modalidade no Estado do Paraná, para que se torne conhecido o campo da pesquisa em questão.

Com um suporte teórico bem sustentado, a pesquisa traz no quinto capítulo o percurso metodológico trilhado, especificando a abordagem qualitativa adotada, os sujeitos investigados - docentes do Centro Estadual de Educação Básica para jovens e Adultos de Cantagalo - PR - bem como o processo ético percorrido e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. De posse dos dados, a investigação seguiu no processo de análise e compreensão do conteúdo, orientada principalmente por Bardin (2016), para que, na sexta seção, as considerações finais fossem apresentadas ao leitor.

Por fim, finalizando o trabalho, encontram-se as referências que foram utilizadas na pesquisa, registradas seguindo rigorosamente as normas prescritas

no Manual de Normalização de Documentos Científicos de acordo com a normas da ABNT (2017), da Universidade Federal do Paraná. O Parecer Consubstanciado nº 4.295.069, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em 23 de setembro de 2020, autorizando o desenvolvimento do trabalho compõem o anexo 1 e vem seguido do apêndice 1, composto pelo instrumento de coleta de dados utilizado, o questionário aplicado aos 21 professores que atuaram no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos de Cantagalo – PR, no ano de 2020.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Para dar início a conversa sobre a formação de professores e sua identidade profissional, onde dialogam com os autores de reconhecido valor no assunto como Gatti (2020, 2010), Imbernón (2016, (2010), Nóvoa (2009, 1992), Marcelo García (1999) e Freire (1997, 2016), mediados pela autoria deste escrito, buscou-se uma retomada histórica da formação para a profissão no Brasil, à luz das legislações, especialmente as Resoluções 02/2015 e 02/2019, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.

No Brasil, a história da Formação para a docência é escrita em um passado não muito remoto. Gatti (2010), em seu artigo Formação de professores no Brasil, traz em linhas gerais, a história da formação de professores neste país. Segundo ela, o Brasil entra no século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, apesar das orientações mais integradoras no que se refere à relação estabelecida entre a “formação disciplinar/formação para a docência” (GATTI, 2010, p. 1357), prevalecia, na prática, o modelo consagrado do século XX em que a formação para os primeiros anos de escolarização era realizada nas Escolas Normais, à época nível secundário e, posteriormente, ensino médio. Somente a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, é que se postula a formação de professores em nível superior:

A partir da Lei n. 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste. É no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o "secundário" (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas (GATTI, 2010, p. 1356).

A autora relata ainda, que o curso de graduação em Pedagogia, depois de muitos embates, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, através da Resolução n. 1, de 15/05/2006, a menos de vinte anos, a qual traz consigo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia, propondo-o como licenciatura, encarregada de formar professores para atuação na

“educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores” (GATTI, 2010, p. 1357).

À época, Gatti (2010) constata o problema que parece perdurar ainda hoje, mesmo com legislações “saindo do forno” sobre a formação para a docência:

O que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas (GATTI, 2010, p.1358).

Imbernón (2010), ao tratar da formação de professores, faz uma breve cronologia dos conceitos de conhecimento e formação. Segundo o autor, houve um avanço considerável neste campo, “talvez não tanto como desejaríamos, mas fomos assentando pequenos conhecimentos teóricos e práticos que, graças a muitas pessoas, foram sendo postos em prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 24). Abaixo, o Quadro 01 apresenta a relação entre o conceito de conhecimento e o de formação, a partir de 1980.

QUADRO 01 - RELAÇÃO ENTRE O CONCEITO DE CONHECIMENTO E O DE FORMAÇÃO

<i>Marco temporal</i>	<i>Formas de ver o conhecimento formador nos professores</i>	<i>Formas de ver a formação dos professores</i>	<i>Metáforas</i>
... 1980...	Uma informação científica, cultural ou psicopedagógica para transmitir.	Produto assimilável de forma individual, mediante conferências ou cursos ditados.	Metáfora do produto que se deve aplicar na sala de aula. Busca de receitas. A formação “salva tudo”.
...1990...	O desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, destrezas, e atitudes profissionais para mudar as salas de aula	Processo de assimilar estratégias, mediante seminários e oficinas.	Metáfora do processo. Época curricular que inunda tudo.
...2000...	Compartilhar significados no contexto educacional para a mudança das instituições educacionais.	Criação de espaços e recursos para construir aprendizagem, mediante projetos de inovação e intercâmbio	Metáfora da constrição. Novas redes de formação presenciais e virtuais.

		nas escolas. Processos de prática reflexiva.	
...rumo ao futuro desejado	Construção coletiva com todos os agentes sociais. Mudar a realidade educativa e social.	Elaboração de projetos de transformação, com a intervenção da comunidade, e pesquisas sobre a prática.	Metáfora da subjetividade, da intersubjetividade, do dialogismo. Novas alternativas e participação da comunidade.

Fonte: Adaptado de Imbernón (2010, p. 24)

O autor, ao refletir sobre os caminhos percorridos pela formação de professores, adverte que é necessário buscar novos caminhos que conduzam a novos destinos nesta sociedade atual, baseada no conhecimento e na informação. É preciso visualizar o que deve ser abandonado e desaprendido, bem como o que deve ser construído ou reconstruído a partir das experiências acumuladas no decorrer do tempo.

[...] talvez devamos nos introduzir na teoria e na prática da formação em novas perspectivas: as relações entre os professores, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a mudança de relações de poder nos centros de professores, a autoformação, a comunicação, as emoções, a formação na comunidade, e se separar da formação disciplinar tão comum nos planos e nas práticas de formação (IMBERNÓN, 2010, p. 25).

Imbernón (2010, p. 26) adverte que é preciso analisar o passado e evitar os erros cometidos, considerando que “o mundo nunca gira ao contrário”. É preciso criar novas alternativas para transformar a realidade. Isso somente é possível com o engajamento dos professores. Sem eles, qualquer processo de inovação tende a ser mera ficção. “Na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles” (IMBERNÓN, 2010, p. 26). Isso não significa desconsiderar o conhecimento acumulado ao longo dos anos, mas analisá-lo criticamente, ponderar sua contribuição no cenário atual de formação docente. Assim, ao analisar erros e acertos do passado, vai se esclarecendo tudo aquilo que ainda resta a conhecer e avançar.

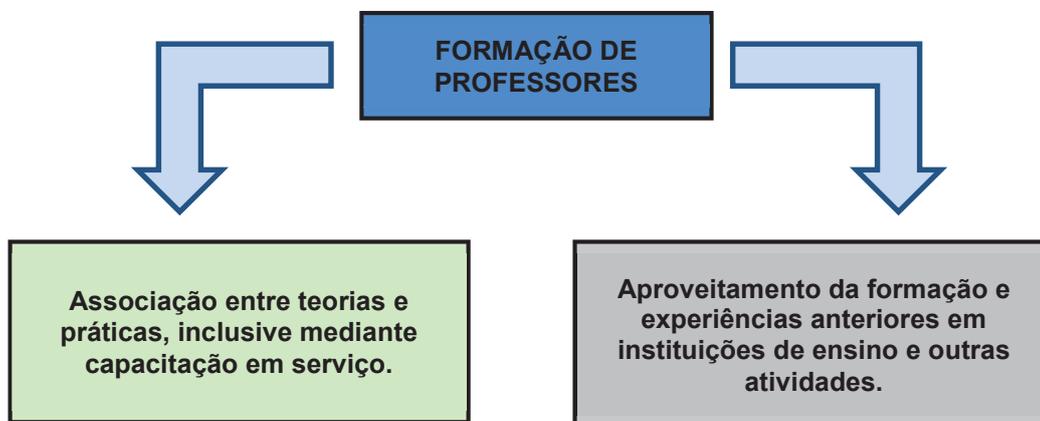
Houve avanços neste percurso sim, e os avanços na formação do professorado sinalizam melhoras na educação que se oferta no Brasil. Porém, Imbernón (2016, p. 187) traz um alerta sobre essa questão. Segundo ele, existe a oferta da formação, entretanto o que se oferece para os professores não é

suficiente para gerar avanços na profissão, profissionalização do professor. “Paradoxalmente, há muita formação e pouca mudança”.

Sem a participação do professorado, qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção ou em uma miragem, que pode até chegar a refletir processos imaginários, quando não simplesmente uma mera mudança técnica ou terminológica, patrocinado de cima. E é exatamente isso o que acontece em muitos países. De cima, das superestruturas, e geram mudanças prescritivas que não originam inovações nas instituições onde trabalham os profissionais da educação (IMBERNÓN, 2016, p. 187).

Agrega conteúdo para discussão a consideração da formação de professores pelo prisma da legalidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 9.394/96, marco regulatório da profissão no Brasil, a prevê e apresenta critérios para esse processo. Em seu Artigo 61 aponta os fundamentos para a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, são os fundamentos:

FIGURA 01 - FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO



Fonte: Adaptado pela autora a partir da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996)

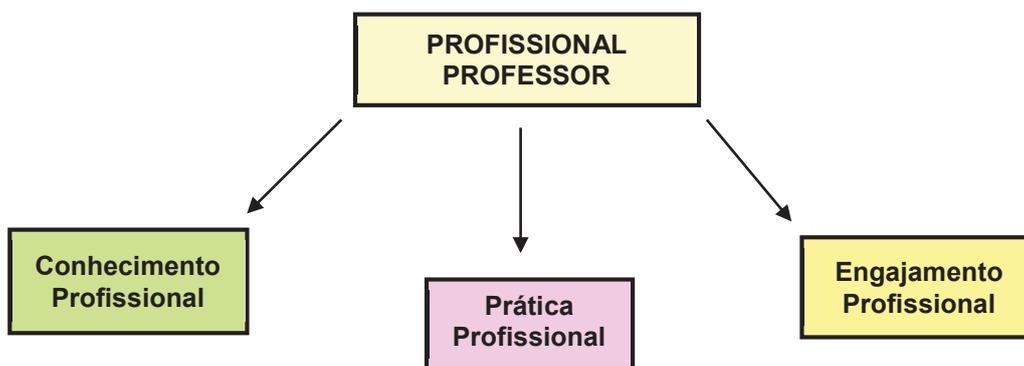
No que diz respeito às exigências para a atuação na educação básica, a referida Lei prescreve que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996). Há que se considerar, os avanços alcançados neste curto tempo de trajetória da formação para a docência. Nas legislações que se seguiram, ao menos em tese, a formação foi garantida e aprimorada. Isso fica exposto ao se observar as

últimas resoluções que regimentam a ação, a Resolução nº 02/2015 e a 02/2019, do Conselho Nacional de Educação.

O respaldo legal para a formação de professores, vigente no Brasil é oriundo da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) Conselho Pleno (CP) nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019). Segundo o documento, a formação de professores em nível superior, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) e traz especificamente os conhecimentos e competências que os aspirantes ao cargo de professor precisam dominar ao se formar.

A Resolução nº 2/2019 traz as competências específicas esperadas do profissional professor. Estas, são explicitadas no Art. 4º, em seus parágrafos 1º, 2º e 3º e se fundamentam em três dimensões fundamentais, a saber: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional, conforme apresentadas na figura 02 abaixo:

FIGURA 02 - DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL



Fonte: Adaptado pela autora a partir da Resolução nº 2/2019 (BRASIL, 2019)

Segundo a legislação mencionada, na dimensão do conhecimento profissional, espera-se que o professor, ao passar pela graduação, adquira as competências específicas para:

- I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.
(BRASIL, 2019, p. 2).

Para a dimensão da prática profissional, a Resolução estabelece que, no decorrer da sua formação, o futuro professor adquira as competências específicas para:

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades (BRASIL, 2019, p. 2).

A terceira dimensão que sustenta as competências previstas na BNCC-Educação Básica para a formação docente se refere ao engajamento profissional. Este pressupõe especificamente as competências pelo professor de:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos;
IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019, p. 2).

É evidente a planificação do processo pela qual se formará professores no Brasil. Anterior à supracitada Resolução, estava em vigor no Brasil a 02/2015, do Conselho Nacional de Educação, que foi revogada pela nº 02/2019. Aquela, não trazia com muita clareza como os cursos de formação de professores deveriam ser estruturados. Além disso, a Resolução que estava vigente desde 2015 não abarcava os preceitos da BNCC, uma vez que era anterior à sua homologação. Desse modo, a formação docente, não contemplava aquilo que orienta atualmente os currículos para ensino na educação básica, impulsionando novos marcos regulatórios. O Art. 9º, que trata dos cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, traz em seu § 1º:

A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução (BRASIL, 2015, p. 8-9).

É possível perceber que a nova orientação para a formação docente traz um olhar mais aguçado para a prática de ensino, contemplando explicitamente as experiências vivenciadas em escolas de Educação Básica em todo o processo de formação acadêmica do professor.

Ao considerar a formação inicial dos professores, a legislação vigente traz também, no Capítulo V, a formação docente adquirida sob forma de segunda licenciatura, sendo possível de ser ofertada pelas instituições de ensino superior “desde que ofereça curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida” (BRASIL, 2019, p. 10). Na primeira licenciatura, a lei prevê, no mínimo, 3.200 horas para o curso, destinadas ao desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na Base Nacional Comum (BNC) – Formação, instituídas no capítulo I da referida Resolução. Para estudantes já licenciados a lei prevê 1120 horas de estudos, assim distribuídas:

I - Grupo I: 560 (quinhentas e sessenta) horas para o conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos da área do conhecimento ou componente curricular, se a segunda licenciatura corresponder à área diversa da formação original.

II - Grupo II: 360 (trezentas e sessenta) horas, se a segunda licenciatura corresponder à mesma área da formação original.

III - Grupo III: 200 (duzentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular, que devem ser adicionais àquelas dos Grupos I e II (BRASIL, 2019, p. 10).

No capítulo seguinte, a Resolução 02/2019 trata da formação para docentes que já possuem graduação, mas não licenciatura. Para estes, “a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas” (BRASIL, 2019, p.10), distribuídas em dois grupos, sendo um com 360 horas destinadas ao desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, e outro com 400 horas reservadas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular.

Diante do exposto, vê-se que o Brasil hoje forma seus professores para a atuação na Educação Básica através dos cursos de Ensino Superior, em licenciatura, segunda licenciatura ou formação pedagógica, para aqueles que já possuem graduação sem, contudo, serem licenciados na área pretendida.

Em relação à organização do tempo de estudos para a formação da docência, a Resolução 02/2015, em seu Art. 1, previa três mil e duzentas horas de formação, o que foi mantido na legislação atual, porém, a organização desse tempo era diferenciada:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015 p. 11).

Outro ponto a considerar, presente na Resolução atual é o tempo destinado ao aprendizado dos conteúdos específicos que os docentes irão ensinar, bem como o processo pelo qual isso acontece, ou seja, o domínio pedagógico que permite o aprendizado do aluno. Para os cursos de licenciatura, a atual legislação prevê três mil e duzentas horas, sendo oitocentas para a base comum, mil e seiscentas horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos e oitocentas horas de prática pedagógica. Isso demonstra a compreensão de que “a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática” (BRASIL, 2019, p. 4).

Este aspecto da proximidade da formação do professor com a sua prática é defendido por diversos autores. Nóvoa (2009, p. 34), afirma que a “formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa”.

Gatti (2010) conceitua profissionalidade como “o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional” (GATTI, 2010, p. 1360) e afirma que não há profissionalização consistente alheia a uma base sólida de conhecimentos e formas de ação.

Nóvoa (2009) ajuda a compreender essa profissão que oficializa-se nos cursos de licenciatura, mas que se materializa e se constitui no exercício da própria profissão proporcionando o aprendizado necessário para o ofício.

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p. 30).

Por este viés, pode-se afirmar que a formação do professor inicia-se com a formação do próprio ser. Ao nascer uma pessoa pode estar a surgir um docente. E, assim, sucessivamente uma dimensão está intrinsecamente ligada à outra. A pessoa e o profissional que existem no professor dialogam, crescem, formam e se transformam numa relação única e contínua. Nóvoa (2009, p. 39) atenta para isso:

O professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise.

Considerando as afirmativas do autor, pode-se inferir que, na formação do professor, seja ela inicial ou continuada, é preciso atentar para a formação do próprio ser proporcionando oportunidades, nas palavras do próprio autor, de “autorreflexão e de autoanálise”. Desse modo, a formação do professor advém de duas vertentes, uma externa e outra interna. Nesta, a formação acontece por opção e vontade do professor, enquanto naquela a mantenedora, a governança da educação assume o compromisso de ofertar possibilidades de aperfeiçoamento profissional ao docente. Além disso, é preciso considerar que

“a formação de professores é um conceito que se deve refletir tanto aos sujeitos que estão a estudar para serem professores, como àqueles docentes que já tem alguns anos de ensino” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 26). Logo, a preocupação com a formação deve ser uma constante na vida do indivíduo que se torna professor, mesmo antes de começar a ser um profissional da educação.

Paulo Freire (1997), em sua primeira carta a quem ousa ensinar, traz a significação crítica do ato de ensinar e aprender. Segundo o autor, “ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende” (FREIRE, 1997, p.19), ou seja, quem optar pela profissão docente, será um eterno aprendiz. Neste sentido, é preciso investigar as possibilidades que estão postas para que os professores estejam em constante formação, o que é inclusive garantido legalmente em nosso país.

Freire (1997) defende e deixa bem claro que a formação do professor é necessária, que professor não pode se aventurar “a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe” (FREIRE, 1997, p.19). Ele precisa ter responsabilidade ética, política e profissional. Ele tem “o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente” (FREIRE, 1997, p.19). Para que a atividade docente seja efetiva, é necessário que “sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes”.

Marcelo García (1999, p. 25-26), amparado em Feiman (1983), apresenta quatro fases para a formação do professor, a saber: o “Pré-treino”, que comporta as experiências do futuro professor como aluno da Educação Básica, a “Formação Inicial”, adquirida na Graduação, a fase da “Iniciação”, que corresponde ao período dos primeiros anos de experiência profissional do docente atuando na profissão, e a “Formação Permanente”, que acontece ao longo da vida profissional, e é também nomeada como Formação Continuada e outros correlatos mais.

Desse modo, entende-se que a formação do professor inicia-se bem antes da graduação. A pessoa do professor, e todo ser humano, traz consigo uma bagagem de experiências que explicam sua constituição e são capazes de direcionar suas ações. A cada nova experiência, novas mudanças podem ocorrer. A formação perpassa a educação infantil, até o ensino superior e se prolonga por toda a vida do profissional docente.

Freire (2016, p. 40) ao considerar a formação docente fala no sentido de “superação da ingenuidade pela rigorosidade”, e do estado de “curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”. Para ele, a verdadeira formação do professor não “pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação” (FREIRE, 2016, p. 45-46).

Os professores, seguindo as postulações do autor, precisam cultivar o gosto em aprender e a capacidade de duvidar das certezas provisórias para assim evoluir e aceitar os novos conhecimentos que se apresentam. A reflexão crítica é fundamental neste processo.

Por isso é que, 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. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto da sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 2016, p. 40).

Freire (2016), pontua exigências para ser um professor. Segundo o autor, existem muitos saberes que são necessários à prática educativa. O autor aponta que ensinar exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom-senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos. Todas estas exigências para o ofício do professor são abordadas na obra *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 2016).

Diversas são as tentativas de se conceituar a profissão docente, muitas postuladas por pesquisadores de renome no assunto, algumas por amadores, que pouco sabem deste ofício, mas pela importância que tem a profissão todos querem teorizá-la emitindo juízos, valores, conceitos e teorias a seu respeito. Uma definição não exclui as outras, pelo contrário, apenas transparece a complexidade que ela carrega no mundo atual. É um desafio posto a construção da identidade profissional do professor que, em meio às inúmeras exigências que a sociedade coloca nesta função, tão necessária para a própria evolução social, precisa se ressignificar. Por isso mesmo, a profissão professor é tão carregada de expectativas.

Para a profissão docente, diferentemente de muitas outras profissões, apenas a formação acadêmica e o número crescente de certificações ou títulos não garante a eficácia. Isso é apenas o início, o ingresso. Para se manter professor e atuar com competência profissional é preciso formar-se e adaptar-se constantemente às mudanças de cenário onde se encontram a escola, o professor e o aluno aprendiz. É na relação intrínseca de crescimento do ser pessoal ao lado do ser profissional que o licenciado se constrói professor.

Para Marcelo García (1999), a identidade do professor é caracterizada pela forma como o docente se percebe, como é visto por seus pares e pela sociedade. Neste sentido, a formação inicial é o alicerce da construção da identidade, que é construída pelo indivíduo, pautada nas vivências da profissão.

O autor visualiza a formação como um fenômeno complexo, difícil de se conceituar e aponta:

Em primeiro lugar, a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal do desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 21-22).

E, desse modo, o autor nega que a formação seja necessariamente autônoma, e afirma que “é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos”. Para ele, é através da interformação que os professores “podem encontrar contextos de aprendizagem

que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 22).

O referido autor apresenta como um dos princípios da formação de professores a compreensão de que “não se pode pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, mas deve-se compreender que ela é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 27). Ao se referir às modalidades de formação complementares, o autor salienta que a “formação que adota como problema e referência o contexto próximo dos professores, aquela que tem maiores possibilidades de transformação da escola” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 28). Assim vai se construindo a identidade do professor.

2.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Falar em identidade do profissional professor, antes de tudo, implica conhecer a fundo o seu ser e a composição dos dados fundantes do indivíduo, enquanto pessoa e enquanto profissional. É certo que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1992, p.16). Segundo Nóvoa (1992), a constituição da identidade é “um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 1992, p.16). Ela não é algo adquirido, não é propriedade nem é produto. Ela é um lugar de lutas e de conflitos é, sobretudo, um espaço de se construir maneiras de ser e de estar na profissão docente. Por isso, o autor prefere falar em processo identitário que se constitui na dinâmica com que cada indivíduo se sente, se vê e se diz professor.

O autor aponta, nesta construção da identidade, três processos que julga essenciais, a saber: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional. Tais processos estão expostos no quadro 02, abaixo:

QUADRO 02 - CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR

Processos de Construção da Identidade do Professor		
Desenvolvimento Pessoal ↓	Desenvolvimento Profissional ↓	Desenvolvimento Institucional ↓
Vida do professor	Profissionalização do Professor	Ações da instituição

FONTE: Adaptado pela autora a partir da perspectiva de Nóvoa (1992)

O primeiro processo se refere à constituição da vida do professor, tem a ver com suas experiências ao longo dos anos. O segundo relaciona-se aos aspectos da sua profissionalização, aos momentos formativos a que teve acesso, e o desenvolvimento institucional tem a ver com as ações da instituição a fim de atingir os objetivos estipulados para a educação que oferta. Na constituição da identidade do professor, é fundamental que essa tríplice formação, pessoal, profissional e institucional, caminhem juntas, concorrendo para o desenvolvimento de processos de formação que contribuam para a qualificação do professor.

Nóvoa (2006), admite que os “primeiros anos de exercício nas escolas são essenciais para a configuração da identidade profissional docente”. Para o autor:

É nesse período curto que se joga o futuro de muitos professores, que se define uma relação mais ou menos confortável com o trabalho escolar [...]. Infelizmente, somos deixados muitas vezes isolados nesta fase tão decisiva do nosso percurso. Sem ninguém com quem possamos dialogar. Sem ninguém para partilhar dúvidas e incertezas. Sem ninguém que nos ajude a superar os dilemas de uma profissão tão exigente (NÓVOA, 2006, p.11).

Galindo (2004, p. 15) focaliza o docente em sua relação consigo mesmo e com os outros para abordar o conceito de identidade profissional, que, segundo ela, se refere um “processo de construção de sujeitos enquanto profissionais”. A autora, pelo viés da psicologia, discute o conceito de identidade e a apresenta inserida num jogo do reconhecimento, que é constituído por dois polos, o do autorreconhecimento e o do alter-reconhecimento.

Os significados que emergem do auto-reconhecimento estão, sobretudo, relacionados a questões pedagógicas: o dia-a-dia com os alunos, o trabalho docente de promoção do aprendizado dos alunos e o aperfeiçoamento para melhor desempenho profissional. Quanto ao alter-reconhecimento, o destaque é dado às questões coletivas que

envolvem a categoria em defesa de interesses comuns (GALINDO, 2004, p. 21).

Neste sentido, é possível afirmar que a identidade do professor não é pronta ou acabada em determinada fase da profissão. Pelo contrário, ela se constitui e reconstitui ao longo da profissão e tem relação intrínseca com as interações humanas, sejam elas pessoais ou profissionais, nas quais os docentes participam e se inserem.

Diniz Pereira e Fonseca (2001) corroboram com as pesquisas na área e posicionam seus estudos sobre identidade e formação de professores em uma linha de subjetividade social. Para os autores, a constituição da identidade docente contém duas dimensões interconectadas, a social, advinda das relações com outros seres, coletiva, e a dimensão pessoal, advinda da relação do indivíduo consigo mesmo. É no constante movimento dessas duas dimensões, social e pessoal, que os professores se constituem, num processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução da sua identidade. Cada momento, cada situação, o tempo todo, demandam dos professores novas formas de pensar e de agir que lhe impulsionam à reconfiguração do seu ser profissional.

De extrema relevância nas discussões sobre a identidade profissional docente são as contribuições de Francisco Imbernón (2010) no decorrer de suas obras. Para ele, “ser profissional da educação significará participar da emancipação de pessoas. O objetivo da educação é tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social” (IMBERNÓN, 2010, p. 29). O referido autor pontua que “a identidade profissional é dinâmica e não é uniforme para todos” (IMBERNÓN, 2010, p. 80).

Quando falamos de “identidade docente” não queremos apenas vê-la como traços ou informações que individualizam ou distinguem algo, mas como o resultado da capacidade reflexiva. É a capacidade do indivíduo (ou do grupo) de ser objeto de si mesmo que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos, às vezes contraditórios e conflituosos, que ocorrem na integração do que acreditamos que somos com o que queríamos ser; entre o que fomos no passado e o que hoje somos (IMBERNÓN, 2010, p. 82).

Segundo ele, essa identidade depende da relação entre o trabalho em si mesmo e o contexto em que é realizado. Neste sentido, o autor considera de

valerosa importância a consciência da subjetividade, que está ancorada na identidade coletiva, pois “permitirá melhores necessidades educacionais e do contexto, e favorecerá que a situação da formação seja constante em toda a vida profissional” (IMBERNÓN, 2010, p. 80).

Finalizando esta seção, que tratou da formação docente e identidade profissional, seguimos, à luz dos encaminhamentos de Marcelo García (1999), Imbernón (2010) e outros autores, tratando da profissionalização do professor, que se principia com a formação inicial, mas que segue no decorrer da profissão e com diversas maneiras de complementá-la. Segundo o autor, os professores precisam ser vistos não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerá-lo e de valorizá-lo quando este for produzido por outros sujeitos. “Para isso, a formação de professores deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 30), seja na formação inicial, seja na formação continuada que se oferece ao professor no exercício da profissão, ou nos mais diversos processos formativos em que se inserem os profissionais da educação.

3. PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Ao se iniciar uma conversa sobre profissionalização, é de suma importância pontuar a ideia de que cada momento histórico produziu um modelo de professor e sua conseqüente designação. A propósito, “professor como intelectual, nos anos de 1930, para técnico do magistério, nos anos de 1970, para trabalhador da educação, nos anos de 1980, para professor-profissional, em finais do século XX” (SHIROMA, 2004, p.116). Esta chamada da autora sugere que se considere o emprego de determinados vocábulos, ao longo dos anos, para atender às necessidades do momento atual, seja no campo político, no educacional ou no social.

Shiroma (2004), em artigo onde apresenta sua pesquisa sobre profissionalização e gerenciamento na educação, alerta para os conceitos e empregos de vocábulos como: “profissional, profissionalização, competência, eficiência, qualidade, autonomia”, tão em voga na atualidade, e sugere que se admita a importância estratégica atribuída no emprego de novas palavras no campo educacional a partir dos anos 90.

O conceito de profissionalização apresenta o campo educacional como âmbito de decisão cabível apenas aos portadores de competências profissionais – docentes ou administradores educacionais. Entende-se, por esta via, a estratégia política que propõe a realização de negociações com todos os “atores sociais” envolvidos nas políticas educacionais, ao mesmo tempo em que engessa a atuação docente. (SHIROMA, 2004, p. 116).

Segundo a autora, foi a LDBEN nº 9394/96 que consagrou a expressão “profissionais da educação”. “Esta ênfase sobre a profissionalização não era apenas uma tendência nacional [...]. A profissionalização tornou-se uma preocupação mundial” (SHIROMA, 2004, p. 115). Essa nova forma de expressão no discurso, se tomada sob o ponto de vista do senso comum, está atrelada ao sentido de ser capacitado, de possuir status e de deixar de ser amador, inferindo sentido muito positivo ao campo semântico. “O termo profissional, pois, alude à noção de competência, de credencial, de autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer um ofício; ademais, remete à experiência prática e altos salários” (SHIROMA, 2004, p. 116).

Entretanto, Shiroma (2004) é enfática ao afirmar que, pelo caráter polissêmico do vocábulo, este é um campo minado onde mesmas palavras podem ser utilizadas para significar coisas bem diferentes. É o que a autora constata em sua pesquisa. Segundo ela, a forma “com que vem sendo implementada, a política de profissionalização tem produzido o inverso”, e conclui:

Os múltiplos efeitos da ideologia do profissionalismo sobre a categoria do magistério fomentam a disputa entre pares, o individualismo, alterando as relações no interior do grupo ocupacional e dele com seus superiores. Por parte dos docentes, o apelo à profissionalização constitui uma forma de obter boas condições de trabalho, formação, melhoria salarial, reconhecimento social, ao passo que por parte dos empregadores, ou do Estado – no caso do setor público –, é um recurso para administrar conflitos, forjar consensos, estabelecer meritocracia, salários diferentes, condições essas fundamentais para o gerenciamento do imenso contingente de professores (SHIROMA, 2004, p. 122).

Percebe-se assim que, cada vez mais, é necessário que a ingenuidade se afaste das discussões acerca da profissionalização docente. Para isso, Shiroma (2004), Imbernón (2010, 2011), Gatti (2010), Nóvoa (2009), dentre outros autores, em muito contribuem. É preciso entender o contexto social onde se insere a educação e os mecanismos utilizados, para além dos muros escolares, na manutenção de políticas emergentes. “A publicização de indicadores de ineficiência da escola e de seus “profissionais” é condição necessária para justificar a situação de país subdesenvolvido que carece da “ajuda intencional” para resolução de problemas locais” (SHIROMA, 2004, p. 122). Tal assertiva é de fácil constatação no Estado do Paraná e demais estados brasileiros onde a educação e o serviço de seus profissionais estão em constante xeque nas diversas formas de avaliação externa, como a Prova Paraná, a Prova Paraná Mais, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e tantas outras formas de medir sem remediar a educação pública do estado ou do país.

De qualquer modo, é consenso que uma boa formação dos professores é alicerce para que as instituições de ensino cumpram seu papel social de educar as gerações e promover mudanças significativas na educação. Gatti (2010) dá indicativos de como proceder,

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. (GATTI, 2010, p. 1375).

Imbernón (2011, p. 7) é incisivo no que tange o sentido da educação e da formação docente. Para ele, a profissão docente precisa abandonar de vez a concepção obsoleta de educação como mera transmissão acadêmica, arraigada no século XIX, “tornando-se algo realmente diferente, apropriado às enormes mudanças que sacudiram o último quartel do século XX”.

A instituição que educa deve deixar de ser “um lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico (as quatro operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa também ser uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade, para revelar um modo institucional de conhecer e, portanto, de ensinar o mundo e todas as suas manifestações (IMBERNÓN, 2011. p. 8).

Para este autor, “o conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional” (IMBERNÓN, 2011, p. 28). Por assim ser, as diversas profissões, incluindo a docência, são legitimadas pelo contexto social em que se inserem. Ser um profissional da docência implica, pois, dominar uma série de capacidades e habilidades que garantam a competência no exercício profissional, garantindo assim a emancipação das pessoas.

Nóvoa (2009, p. 33), para explicar a profissão docente, afirma que o que a caracteriza “é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem a à construção de um conhecimento profissional docente”. Desse modo, reforça-se que o processo de formação é complexo, onde formador e formandos vivenciam experiências que os ressignificam enquanto profissionais e enquanto pessoas e isso está constantemente influenciando o ‘velho’ e o ‘novo’ profissional que se formam. Assim, “insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 37).

Com estes indicativos, pretende-se adentrar nas discussões que tratam da formação inicial, da formação continuada e do desenvolvimento profissional dos professores. É impossível manter diálogo sobre os resultados da pesquisa sem aprofundar o campo teórico da formação e desenvolvimento docente, sob as orientações daqueles que já adquiriram respeito neste assunto, como é o caso de Gatti (2019, 2010), Nóvoa (2009), Marcelo García (1999) e Freire (2016) que, como ninguém, tem um olhar genuíno e especial para a formação do professor. Para ele, “não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros substantivamente exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético” (FREIRE, 2016, p. 46).

Com o aconselhamento de Freire, numa busca pela compreensão da prática docente, que se materializa com base nos processos de formação a que os docentes tiveram acesso, e seguindo um caminho ético, procura-se, nas próximas subseções, abordar os caminhos pelos quais percorrem os indivíduos que se arriscam na profissão de ensinar e aprender por toda a vida, na docência.

3.1 FORMAÇÃO INICIAL

A escolha de adolescentes e jovens pela profissão a ser exercida nas sociedades modernas passa, em sua grande maioria, pela escolha do curso superior a ser realizado assim que se concluem os estudos da educação básica, hoje nominado de ensino médio. Gatti *et al.*, (2019, p. 151), fazem referência a diversos autores ao abordar este tema. De acordo com o texto, esse processo de escolha está sujeito a inúmeros intervenientes, que tem a ver “com o modo como a sua posição na constelação familiar e a sua história de vida se entremeiam com as expectativas e valores culturais dos grupos sociais a que pertencem, com o contexto educacional com que se defrontam”, além das inúmeras influências mais abrangentes advindas do cenário social em que se inserem.

A opção pelas licenciaturas é uma forma de ingresso ao ensino superior e a possibilidade de se tornar professor, mas formar-se, neste campo de atuação, é um processo bem mais complexo do que parece ser aos olhos dos calouros, aspirantes à docência. Para Marcelo García:

[...] a formação de professores não é um processo que acaba nos professores. Ainda que seja óbvio afirmá-lo, a qualidade de ensino que os alunos recebem é o critério último – frequentemente inescrutável – para avaliar a qualidade da formação na qual os professores se implicaram (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 27).

Evidencia-se assim duas vertentes de formação profissional do professor. A inicial, composta pela passagem pela graduação em alguma licenciatura e a continuada, que se dá no decorrer da profissão. Ambas possuem amparo legal e são de suma importância para a constituição da competência profissional do professor.

De qualquer modo, ao se pensar em formação remete-se à ideia de aprendizagem. A formação é um processo de busca por algo novo, ainda desconhecido, a fim de melhor responder às situações vivenciadas. Aprender, no Dicionário *on-line* de Língua Portuguesa (2020), é definido como a capacidade de “adquirir conhecimento ou domínio (de assunto, matéria, etc.) através do estudo ou da prática; instruir-se; 2. tornar-se hábil (em) 3. tornar-se capaz (de) pouco a pouco”. A ideia de processo, de construção, de relação com teoria e prática está na essência da palavra. O aprender vai além da capacidade intelectual, está relacionado com outros fatores no processo de aprendizagem, a exemplo, a motivação, o ambiente social e os estímulos que o aprendiz recebe ao longo do curso.

No campo da docência, a formação, a aprendizagem da profissão, é uma constante que se inicia na opção pelas licenciaturas e continua ao longo da profissão. Ela garante a aprendizagem do professor através de um movimento de participação efetiva daquele que aprende para melhor ensinar, capacitando-o para que, compreendendo as dimensões do seu trabalho, possa reinterpretar e reconstruir suas ações, sua prática pedagógica.

A primeira etapa da formação de um professor é a inicial, ofertada atualmente nos cursos de nível médio, configurados como Formação Docente, com atuação restrita para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, ou no ensino superior, com possibilidades de atuação em toda a educação básica. Sobre ela, Ferreira (2017) pontua:

A formação inicial é a base de qualquer profissão e é nesse momento que o formador precisa destacar a importância do conhecimento teórico na vida prática do profissional, da sua real utilidade diante da

profissão; precisa, também, exemplificar e discutir com seus alunos os problemas contemporâneos da educação e os desafios que o professor enfrenta no dia a dia em sala de aula presencial ou a distância (FERREIRA, 2017, p. 43).

A formação inicial, com suas possibilidades, limitações e desafios, somada à complexidade com que os professores se deparam no exercício da profissão, aos avanços constantes do conhecimento científico, sinalizam que esse momento formativo não se encerra na formação inicial, demanda formação continuada, que ocorre ao longo da carreira do professor.

Gatti (2003), ao abordar das tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino, deixa claro que a formação inicial deve estar imbuída de um processo capaz de assegurar um conjunto de habilidades tanto aos estudantes quanto aos professores que permita iniciar uma carreira docente com um mínimo de condições pessoais de qualificação. Assim, entende-se que é no processo da formação inicial, onde ocorre a transformação de um aluno em professor, que os futuros docentes devem ser munidos de capacidades necessárias para uma boa conduta em sala de aula, para o convívio e trabalho no coletivo escolar, bem como adquirir a compreensão da didática de ensino, currículo, conteúdos, relações interpessoais, enfim estar preparado para a complexidade que envolve o processo de ensino e de aprendizagem.

O Art. 6º, capítulo II, da Resolução 02/2019 trata dos princípios relevantes da política de formação de professores, tratando-a como um “compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes” (BRASIL, 2019, p. 3). Destaca-se ainda os seguintes princípios:

- II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;
- IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;
- V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;
- VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 2019, p. 3).

Na formação inicial, base legal da constituição da profissão, o professor adquire os conhecimentos científicos necessários para a docência. Neste contexto o formador deve deixar clara a importância de determinados conhecimentos teóricos para a prática profissional, problematizando-a à luz da produção intelectual. Diversos são os problemas contemporâneos, sociais e educacionais que carecem desse olhar atento do formador e formandos a fim de que novas soluções se apresentem. Não dá para resolver novos problemas aplicando-se antigas formas de resolução. É um dito popular, porém bem aplicável à reflexão acerca da conduta e dos desafios da formação inicial do professorado.

Acredita-se que o aluno/licenciando precisa estar mais perto da escola, realizar estágio por mais tempo, sentir o “cheiro da escola”, conviver com alunos de diferentes idades no espaço escolar, problematizar para investigar os grandes desafios que se apresentam no *lôcus* da escola, ou seja, “mergulhar a fundo” no contexto educativo e desenvolver atitude investigativa (FERREIRA; BEHRENS, 2017, p. 23).

Esta atitude investigativa, segundo os autores, precisa se fazer presente não só na formação inicial, mas ao longo da vida profissional do professor. Deve permanecer em sua essência, no decorrer das mais diversas oportunidades de formações continuadas que irá vivenciar.

Nóvoa (2009), aponta a inovação como elemento central que deve estar presente nos processos de formação de professores. Para ele, é importante que se conceba essa formação num contexto de responsabilidade profissional, “sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação” (NÓVOA, 2009, p. 35). Outro ponto a considerar na formação é a cientificidade que precisa permear os momento de formação, porém, é “inegável que a investigação científica em educação tem uma missão indispensável a cumprir, mas a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional” (NÓVOA, 2009, p. 37) É na vivência da profissão que processos de

formação podem e devem ser fomentados, contribuindo assim, para o desenvolvimento profissional dos professores.

O conhecimento necessário para a iniciação à profissão docente vai muito além do conhecimento pedagógico, precisa estar imbuído da prática na profissão, precisa ser prático, precisa ser especializado. É na formação inicial que o aspirante à docência munir-se-á dele. Para Francisco Imbernón (2010, p. 60), a “formação inicial deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado”, levando à compreensão de que os conhecimentos necessários à profissão não são estáticos, são dinâmicos e, por isso, a formação inicial é apenas o ponta pé inicial no desenvolvimento profissional dos professores, que ocorre ao longo da carreira profissional.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação é fundamental em qualquer área de atuação. Na área educacional ela se faz cada vez mais necessária a fim de que o processo educativo seja desenvolvido com eficiência. Para tornar-se um professor é preciso passar pela educação básica, que contempla o ensino fundamental e o ensino médio ou o ensino técnico e pela formação no ensino superior em licenciatura no curso de pedagogia ou em alguma área a fim. Mas, para tornar-se um bom profissional, um bom professor, que acompanha as mudanças educativas, os docentes precisam agregar conhecimentos novos aos adquiridos na graduação, precisam atualizar-se constantemente para acompanhar as mudanças pelas quais a sociedade passa e que precisam ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Para Carlos Marcelo García (1999), aprender a ensinar não é um processo homogêneo, ele acontece de formas diversas para cada aprendiz. Por isso é necessário que se conheçam as características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais de cada professor de modo a desenvolver suas próprias capacidades e potencialidades. O autor conceitua o campo da formação de professores, situando no âmbito da Didática e da Organização Escolar, como a área de conhecimento que:

[...] estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 26).

Nóvoa (2009) afirma que um dos princípios da formação de professores no espaço da escola está centrado na valorização do conhecimento docente para a criação de uma nova realidade organizacional. Dessa forma, é possível afirmar que o coletivo é a válvula motriz do trabalho da escola e que a formação continuada se dará em grande parte neste espaço coletivo. São seus componentes em integração, analisando e (re)planejando as ações, estimulando a cultura da coletividade, que oportunizarão, além da partilha, o assumir corresponsabilidades, criando um novo olhar para o cotidiano escolar que impulsiona a formação e o crescimento de todos.

A formação continuada de professores pode ser vista, neste contexto, como fomento ao desenvolvimento pessoal e institucional, principalmente no que diz respeito à melhoria da qualidade da educação uma vez que ela “tem de servir para consolidar a democracia dos povos, e para isso deve favorecer um processo democrático em seus ensinamentos” (IMBERNÓN, 2016, p. 86).

Das vertentes da formação docente, a formação continuada abarca os processos formativos pelos quais os profissionais da educação participam no decorrer de sua carreira. A legislação atual assim a determina:

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL, 2019, p. 3).

A formação inicial e continuada dos professores, considerando o âmbito legal, está garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394 de 1996, que determina em seu Art. 61 Parágrafo Único:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação, terá como fundamentos: I. a presença de sólida formação básica, que propicie o

conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II. a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III. o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), a exemplo, é um dos campos de atuação dos professores que, em muitos cursos de graduação, recebe pouca atenção nos currículos. Tal realidade tem se modificado nos últimos tempos, porém é um movimento lento. Além disso, diversos relatos confirmam que na formação continuada que se oferta aos professores dessa área de atuação não se prioriza suas especificidades. Reiteradas vezes se adapta, ou se oferece, a formação preparada e pensada para os professores do ensino regular. Não há legislação ou curso específico que regulamente a formação do professor para atuação no ensino de jovens e adultos e tampouco se considera a modalidade nos processos formativos que acontecem após a graduação.

Há que se considerar que o professor é um sujeito que “assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2014, p. 230). Neste sentido, o docente pode ser entendido como o principal responsável pela sua própria formação, uma vez que é intrínseca ao ser humano a vontade de aprender. Porém, o meio externo exerce influência considerada e pode incentivar e fazer florescer o desejo de aprender do professor, dando inclusive condições para tal. Além disso, proporcionar momentos propícios à formação, é dever da mantenedora onde está vinculado o professor.

Ademais, a formação contínua é um direito dos docentes previsto na legislação brasileira. O capítulo V da LDBEN 9394/96 regulamenta a formação dos profissionais da Educação:

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

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art.67- “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes:

[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Sendo assim, todas as modalidades de ensino previstas para nosso sistema educacional precisam ser vistas a partir daquilo que as caracteriza, seja na formação inicial dos docentes, seja na formação contínua, que acontece no *lócus* escolar no decorrer de toda a carreira do professor. O desenvolvimento profissional do professor depende em muito de sua própria aptidão, mas obrigatoriamente, a formação deve ser proporcionada pela mantenedora do sistema de ensino ao qual o profissional se vincula. A formação contínua precisa:

[...] apresentar um leque de oportunidades de aprendizagem relacionadas com todos esses interesses e deve procurar não só satisfazer necessidades de desenvolvimento em curto prazo, mas também necessidades legítimas de desenvolvimento em longo prazo, uma vez que os contextos em que ocorre representam mudanças a nível pessoal, profissional e organizacional (DAY, 2001, p. 208).

O referido autor deixa claro que os saberes necessários aos docentes para sua atuação são aprimorados na medida em que as práticas das salas de aula recebem questionamentos, são problematizadas, analisadas e refletidas sob diferentes óticas, sobretudo na ação e sobre ela. A aprendizagem para a docência não ocorre só por meio da experiência, essa experiência precisa ser analisada, examinada, assimilada para se transformar em conhecimento (DAY, 2001). Quando o conhecimento é capaz de reverberar em novas práticas, o desenvolvimento profissional é assegurado aos docentes.

Imbernón (2010) afirma que a história dos professores e de sua formação foi marcada, ao longo dos anos, pela dependência e pelo subsídio e que a consequência disso, na formação continuada, foi tornar os professores condenados a serem objetos da formação. Para Imbernón (2010, p. 81):

A mudança, no futuro da formação continuada, passa pela atitude dos professores de assumirem a condição de serem sujeitos da formação, intersujeitos com seus colegas, em razão de aceitarem uma identidade pessoal e profissional e não serem um mero instrumento nas mãos de outros.

Para finalizar esta seção e encaminhar o leitor ao próximo tema de discussão, novamente valeu-se das palavras de Imbernón (2010) que conduz o

pensamento sobre identidade profissional, formação de professores e desenvolvimento profissional numa intrínseca relação de dependência e complementaridade. Para ele, a “formação deve levar em conta a identidade individual e coletiva, para ajudar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores [...] para ajudar a analisar os sentimentos e as representações pelos quais os sujeitos se singularizam” (IMBERNÓN, 2010, p. 81). A seguir, o desenvolvimento profissional entra em cena, recebendo atenção particular.

3.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Desenvolvimento é uma palavra-chave, que se relaciona com o sucesso. Ela está presente nos mais diversos discursos, sejam ele de cunho político, econômico ou educacional. É uma palavra que soa bem aos ouvidos tanto de quem a emite quanto de quem a recepciona.

Fiorentini e Crecci (2013), em artigo publicado na Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, trazem uma discussão pertinente a respeito do emprego do termo Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), que tem ganhado espaço nas pesquisas da área. Eles discutem o conceito de DPD relacionado à profissão docente, tendo por base os usos e significados que têm sido estabelecidos na literatura e na pesquisa. Segundo os autores, o conceito do termo foi introduzido para enfatizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor ao invés de seu processo de formação. Segundo eles, o DPD surgiu:

[...] para demarcar uma diferenciação com a ideia de formação docente baseada em cursos que não estabelecem relação com o cotidiano e com as práticas profissionais. Entretanto, o termo DPD tem recebido múltiplas significações e vem sendo utilizado e associado a diferentes processos e atividades que não rompem com o conceito tradicional de formação, além de não contribuírem com a problematização e transformação das práticas escolares e com a emancipação dos professores (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 11).

Por meio de uma revisão bibliográfica em estudos e documentos sobre o tema, os autores supracitados versam sobre aos aspectos contraditórios do uso e do significado desse conceito no contexto brasileiro e apresentam alguns contextos e práticas indutores ou catalisadores de DPD. Segundo eles,

amparados nos estudos de Oliveira (2012), “o conceito de desenvolvimento profissional foi trazido para a agenda global e regional nos últimos anos por influência de organismos internacionais” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 12). A título de exemplo, citam “a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 12).

Da mesma forma, o termo formação apresenta-se nas discussões no âmbito educacional com diferentes acepções, com contrariedades. Para alguns autores, sugere algo externo ao professor, vindo de fora para dentro. Para outros ele é capaz de abarcar a ideia de construção dos professores, que se faz internamente. O termo desenvolvimento profissional assume diferentes vieses,

O DPD remete também ao processo ou movimento de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico. Nesse sentido, o termo desenvolvimento profissional (DP) tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p.13).

A aceitação do termo DPD é consolidada no texto como “processo contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente em uma comunidade profissional” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p.13). Neste sentido, os docentes “aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p.13).

Imbernón (2009, p. 44-45) define desenvolvimento profissional como um “conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional”. Esses fatores se materializam no âmbito da formação docente como “qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão” (IMBERNÓN, 2009, p. 44-45). O desenvolvimento pedagógico, cognitivo e teórico, o conhecimento e a compreensão de si mesmos enquanto sujeitos, e uma situação laboral que lhe

favoreça definem o conceito de desenvolvimento profissional do professor indicado por este autor.

Cristopher Day (1999, p. 20-21), assim define o desenvolvimento profissional como um:

[...] processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, os conhecimentos, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

O mesmo autor, sustenta e reafirma sua definição de desenvolvimento profissional, reorganizando-a em outro momento. Assim reafirma sobre DPD:

O processo mediante o qual os professores, sós ou com outros, revisam, renovam e desenvolvem seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino, mediante os quais adquirem e desenvolvem conhecimento, habilidades e inteligência emocional, essenciais para um bom pensamento profissional, o planeamento e prática com as crianças, os jovens e seus companheiros, ao longo de cada uma das etapas de sua vida como docente (DAY, 2011, p. 4).

Convergindo ideias, ao se referir à formação de professores e desenvolvimento profissional docente, Marcelo García (1999) assume que:

[...] adotamos o conceito de desenvolvimento profissional dos professores, pois entendemos que se adapta à concepção que temos vindo a adoptar do professor como profissional do ensino. Assim, o conceito de “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 137).

Carlos Marcelo García (1999), ao apresentar um estudo sobre a formação de professores, com vistas a uma mudança educativa, tornou-se basilar no campo de estudo. Além de abordar a estrutura conceitual da formação de professores, apresenta a formação inicial, sua trajetória histórica e reflexões fundamentadas acerca dos currículos, das metas, níveis e componentes do conhecimento profissional.

O início da carreira dos principiantes é tratado pelo autor com seriedade e, apesar de retratar uma realidade que em muito se difere da brasileira, as contribuições são extremamente relevantes. No capítulo quarto da obra *Formação de professores para uma mudança educativa*, o autor se debruça sobre o desenvolvimento profissional dos professores, percebendo-o como carregado de uma conotação de evolução e de continuidade, capaz de superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento dos profissionais da educação. Isso pressupõe uma “abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (MARCELO GARCÍA, 1999, p.137), capaz de superar o caráter individualista das atividades de aperfeiçoamento dos docentes, que impera em muitas organizações escolares.

Marcelo García, sustentado por Rudduck (1987) e Dillon-Peterson (1981), afirma que o desenvolvimento profissional dessa categoria caracteriza-se com uma atitude permanente de pesquisa, de questionamentos e busca por soluções que se dão no coletivo escolar. E, por assim entender, afirmam que o desenvolvimento do professor ocorre concomitante ao desenvolvimento da própria instituição onde trabalham, numa relação de reciprocidade que precisa estar alicerçada num clima organizacional de respeito e empatia.

Marcelo García (1999) afirma que os processos de desenvolvimento profissional são claramente determinados pela política educativa vigente, que se concretiza no currículo adotado, na organização e no funcionamento das escolas. Neste sentido, “é a Administração Educativa quem determina as “prioridades de formação” dos professores para que estes se tornem mais aptos a desenvolver a política educativa planejada a nível oficial” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 193). Abaixo, o quadro 03 exemplifica as forças que impulsionam, orientam, ou se responsabilizam, pelos processos de desenvolvimento profissional dos professores (DPD). São elas: a política educativa, a cultura organizacional, o modelo curricular, as instituições de formação, as forças sociais, os professores enquanto indivíduos e em suas relações com a coletividade.

QUADRO 03 - FATORES DETERMINANTES DOS PROCESSOS DE DPD

POLÍTICA EDUCATIVA

CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA



Fonte: Adaptado pela autora, a partir de Marcelo García (1999, p. 194)

Marcelo García (1999, p. 144), apresenta o desenvolvimento profissional como um “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”.

Para a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional dos professores, Marcelo García (1999) apresenta quatro elementos fundamentais em sua teoria da formação de professores: conhecimento sobre o desenvolvimento organizacional, conhecimento sobre desenvolvimento e

inovação curricular, conhecimento sobre ensino e conhecimento sobre o professor e a sua formação.

Assumir com seriedade a relação intrínseca existente entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores leva a entender a escola (no sentido mais amplo do termo) como a unidade básica para mudar e melhorar o ensino: se se assume este princípio, pode-se, então, começar a compreender a importância que tem alguns aspectos e dimensões que até agora tem sido da competência exclusiva dos especialistas em organização escolar (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 141).

É consenso assumir a escola com centro, “unidade básica de mudança e formação”. Mas para que isso saia do campo das boas intenções e reverbere em práticas, é necessário que haja liderança institucional entre os professores, uma cultura de colaboração, superando o individualismo, e uma gestão democrática e participativa que faça a ligação entre o desenvolvimento organizacional e o dos professores. Neste sentido, a autonomia precisa imperar. O autor explicita que “Essa autonomia pode ser concretizada na capacidade da escola para selecionar os seus próprios professores, de forma a que se recrutem os docentes mais capacitados para o tipo de projeto educativo e curricular que a escola realiza” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 141).

Além disso, a organização curricular deve ser realizada pela escola de forma também autônoma, bem como o exercício da autonomia financeira. Entretanto, é sabido que tais orientações dadas pelo autor, são de difícil aplicabilidade nas escolas públicas brasileiras, onde o Estado controla a organização e o financiamento da educação que se oferece.

Isabel Alarcão em muito contribui nas discussões sobre formação de professores e seu desenvolvimento profissional fazendo emergir o conceito de reflexividade no campo da formação. Em seu livro *Professores reflexivos em uma Escola Reflexiva* (2011), ela refina o conceito de reflexividade, focando o professor e a escola que se pensam e se avaliam em seu projeto educativo, qualificando não apenas seus alunos, mas toda a comunidade educativa formada por autores em contexto, construtores de práticas sociais geradas pelo esforço de encontrar novas soluções para os problemas que vivenciam.

Alarcão defende a necessidade do pensamento crítico e acentua a dimensão coletiva da atividade dos professores. Enuncia as características

distintivas do conhecimento destes profissionais da educação que assume como quadro de referência para a sua formação e o seu desenvolvimento. A autora aponta a escola como local onde se constrói a profissionalidade do professor. “O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente” (ALARCÃO, 2011, p. 47).

Além disso, Alarcão (2011) não esquece os alunos nem a sua posição, bem como a dos professores e a da escola, perante as exigências da sociedade e da informação, do conhecimento e da aprendizagem. A autora aborda a relação entre a escola, os professores e os alunos, em uma sociedade da informação, destacando que esta influencia a aprendizagem que ocorre na escola, positiva ou negativamente. Desse modo, evidencia-se a necessidade de os docentes ativarem o senso crítico dos estudantes, a capacidade de trabalho autônomo, na interação com o conhecimento, não aceitando a condição de meros reprodutores de ideias e práticas que lhe são exteriores.

De acordo com Alarcão (2011), a formação pautada na reflexividade docente tem

Ajudado os professores a tomarem consciência da sua identidade profissional que, só ela, pode levar à permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional na sua dimensão holística, interativa e ecológica (ALARCÃO, 2011, p. 46).

Neste sentido, a formação reflexiva para ser eficaz, precisa de ser sistemática em suas indagações e estruturante dos saberes que dela resultam. Precisa ser pautada na interação e no diálogo, onde a metodologia de pesquisa se apresenta como forma com potencial para atingir os objetivos traçados pelo coletivo escolar.

Evidencia-se que a responsabilidade pela formação dos professores é proveniente também do *lócus* escolar, Alarcão (2001), em sua obra *Escola reflexiva: nova racionalidade*, apresenta algumas necessidades sobre as quais as instituições escolares precisam assentar os processos de desenvolvimento de seus docentes (DPD). As prerrogativas anunciadas pela autora estão elencadas no quadro 04, a seguir:

QUADRO 04 - PRERROGATIVAS DPD

Desenvolvimento Profissional Docente
I. Envolver todos os membros para as decisões político-administrativo-pedagógicas
II. Enfatizar a centralidade das pessoas na escola, designando papel principal a elas.
III. Promover abertura às ideias dos outros, descentralizando o poder e, assim, promovendo o envolvimento de todos em um trabalho conjunto com base no pensamento sistêmico.
IV. Desenvolver um projeto educativo próprio, fruto das relações com a comunidade interna e externa.
V. Além da escola inserir a escola na comunidade local, mantendo contato com a aldeia global.
VI. Possibilitar a vivência da cidadania na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões e no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental.
VII. Articular os vetores político-administrativos com o pedagógico-curricular.
VIII. Identificar o professor como protagonista da escola, o qual necessita comprometer-se com o seu desenvolvimento.
IX. Prover o docente de uma ação reflexiva que leve em consideração os contextos escolares, pois os problemas que emergem na atualidade na escola não são previsíveis, exigindo capacidade de leitura e interpretação dos fatos para encontrar boas soluções.
X. Considerar a epistemologia da prática como o resultado do conhecimento que os professores constroem a partir da reflexão sobre as suas práticas.
XI. Interagir com as transformações ocorridas no mundo e no ambiente que as cerca.

Fonte: A Autora, a partir de Alarcão 2011

Marcelo García (2009), embasado em uma pesquisa realizada em quatro programas propostos na Austrália, também contribui com indicativos relevantes para a formação com vistas ao aprimoramento dos processos de ensino. Os processos de formação defendidos pelo autor são aqueles que:

- i. Oferecem aos professores oportunidades para se centrar no conteúdo que os alunos devem aprender, assim como enfrentar as dificuldades que os alunos encontram ao aprender esses conteúdos.
- ii. Utilizam o conhecimento geral pela investigação acerca da aprendizagem do conteúdo por parte dos alunos.
- iii. Incluem oportunidades para que os professores de forma colaborativa possam analisar o trabalho dos alunos.
- iv. Buscam que os professores reflitam ativamente acerca das suas práticas e as comparem com modelos adequados de prática profissional.
- v. Solicitam que os professores identifiquem o que necessitam aprender e que planejem experiências de aprendizagem que lhes permitam cobrir essas necessidades.
- vi. Proporcionem tempo aos professores para provar novos métodos de ensino e receber apoio e assessoramento em suas classes quando se deparam com problemas de implementação.
- vii. Incluem atividades que animam os professores a fazer menos privadas as suas práticas de forma que possam receber retroalimentação dos seus companheiros (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 25).

Imbernón (2010), também alinha seus estudos sobre formação do professorado, apontando a coletividade e a autonomia com fundantes da

formação eficaz. Ele avalia as formações eficazes e pondera que aquelas que se definem no coletivo, onde a autonomia esteja presente, serão as que impulsionarão mudanças significativas e contribuirão na melhoria da qualidade da educação.

No momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas. Somente quando os professores constatarem que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças que a prática oferece repercutirão na aprendizagem de seus alunos, mudarão suas crenças e atitudes de maneira significativa, supondo um benefício para os estudantes e para a atividade docente. É quando a formação será vista como um benefício individual e coletivo, e não como uma 'agressão' externa ou uma atividade supérflua. (IMBERNÓN, 2010 p. 32).

Os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1998), do Ministério da Educação e Cultura do Brasil, a seu tempo e a seu modo, já delinearão a compreensão de formação do professor:

[...] como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (BRASIL, 1998, p. 63).

Do mesmo modo, a Resolução 02/2019 em vigor, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e, ao se referir às competências específicas esperadas dos docentes, as organiza em três dimensões: Conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (BRASIL, 2019).

No que tange o engajamento profissional a BNC-Formação, anexada à referida Resolução, explicita como uma das competências específicas esperadas dos docentes a capacidade de “3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2019, p.13), e indica as habilidades, expressas no quadro 05, para os profissionais do ensino:

QUADRO 05 - HABILIDADES ESPERADAS DO PROFESSOR NO DPD

Compromisso com próprio desenvolvimento profissional: o que se espera do professor

3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as

estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação.

3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes.

3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.

3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral.

3.1.5 Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes

Fonte: Adaptado de BRASIL, 2019, p. 19

É importante destacar que, pelas definições ora apresentadas, o conceito de desenvolvimento profissional está imbricado na ideia de crescimento e na ampliação das possibilidades de ação dos docentes. A amplitude do termo DPD não nega, contudo, o que pressupõe a formação, porém não se limita a ela, a extrapola. Ao se conceber a formação como um componente do desenvolvimento profissional percebe-se a junção de outros fatores que permeiam a profissão e que contribuem nos processos de desenvolvimento, tais como a jornada de trabalho, o currículo, o salário compatível com a função, a descrição da função nos Estatutos dos Servidores, os Planos de Carreira, as condições diárias que são proporcionadas, ou negadas, para que os docentes atuem com eficácia.

É preciso luta unificada para que condições favoráveis estejam presentes no dia a dia do trabalho do professor. Condições dignas e compatíveis com o valor que a educação tem certamente proporcionarão campo propício para que os docentes se desenvolvam como profissionais do ensino, atuem com competência e isso reverbere em qualidade educacional, almejada por todos.

4. A MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Após as discussões apresentadas nos capítulos anteriores, que enredaram sobre a formação de professores, a identidade e o desenvolvimento profissional, que perpassa a formação e a formação continuada, é chegado o momento de tratar da modalidade escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, a Educação de Jovens e Adultos, bem como o *lócus* escolar onde se encontram os docentes participantes, o CEEBJA de Cantagalo - PR.

É sabido que, desde os primórdios da educação brasileira, o desenvolvimento das ações educativas limitou-se a uma pequena parcela da população. Este é cenário conhecido, mas em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, foi e continua sendo realidade preocupante. Paulo Freire (2005) traz a ideia de uma educação como fonte libertadora, que é capaz de humanizar e de tornar-se transformadora, possibilitando aos homens e às mulheres a compreensão de que são sujeitos da sua própria história e capazes de modifica-la. Todos são capazes de aprender e tem o direito à educação.

Ao longo da história da EJA no Brasil, a educação bancária, que considerava o analfabeto ignorante, foi realidade por anos, e duramente criticada por Freire. Um dos educadores que mais defendeu a EJA no mundo, Paulo Freire, em suas diversas obras no campo da educação, apresenta propostas de uma educação libertadora, democrática e emancipatória, sempre na defesa de uma educação que considera a cultura e a história do aluno, abrindo possibilidades de transformação através do diálogo.

Entretanto, para que esses ideais de Paulo Freire (2005) e de todos que sonham uma educação libertadora, transformadora e emancipadora aconteça, considera-se que a formação docente é fundamental em todo o processo. Somente professores empoderados de sua função serão capazes de fazer acontecer uma educação que leva à libertação. Neste sentido, é preciso conhecer o histórico da Educação de jovens e Adultos e compreender os processos de formação dos docentes que nele participam para assim ter condições de indicar pontos norteadores para a formação de professores e contribuir para que a EJA seja uma modalidade de sucesso na comunidade onde se insere.

Com um olhar atento para a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é possível evidenciar uma necessidade latente de pensa-la como direito de todos, sem restrições, como se percebe ao longo de sua história. A partir da visão histórica da EJA, pode-se compreender não só o papel de particularidades do percurso que impulsionaram a promoção e as melhorias nesta modalidade, mas os entraves que dificultaram e hoje ainda dificultam a sua execução e amplitude.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p.109), foram os portugueses que iniciaram os primeiros processos de alfabetização dos nativos da colônia portuguesa, com intuito de catequizá-los e arrebanhá-los na fé católica. O Rei de Portugal, Dom João II, em 1559, enviou Tomé de Sousa para o Brasil para ser o primeiro governador da província. Com ele vieram os primeiros padres jesuítas, sob a chefia de Manuel da Nóbrega, membro da Companhia de Jesus, que assumiu a responsabilidade de comandar as ações de catequização no Brasil. Assim, marcaram o início da história da Educação, tornando-se, a seu modo, os primeiros docentes dessas terras brasileiras. Durante todo o período colonial, os jesuítas exerceram as ações educativas missionárias. Os adultos compunham majoritariamente o público favorecido, uma vez que o analfabetismo imperava em toda a colônia. Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), sobre os jesuítas, afirmam que:

Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

Entretanto, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, ocorreu uma desorganização total do sistema de ensino e “somente no Império voltaremos a encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109). Os autores afirmam que, legalmente, somente em 1824, com a primeira Constituição Brasileira, com forte influência europeia, encontrava-se expressa “a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto também para os adultos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.109).

Há que se considerar, na análise dos autores, que isso não passou de uma intenção legal que não saiu do papel, já que “pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.109).

[...] essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores. O direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal. A implantação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da nossa história. É verdade, também, que tem sido interpretada como direito apenas para as crianças (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Desse modo, o Brasil adentrou à primeira República com um número muito elevado de pessoas sem conhecer as primeiras letras. Ao “final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Foi ao final do século XVIII que se publicou o primeiro marco legal do período, a Constituição da República de 1891. Este documento consolidou a ideia de federalismo, com a responsabilização pelo ensino básico delegado às Províncias e Municípios. “À União reservou-se o papel de “animador” dessas atividades” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109) relativas ao início da escolarização, à educação básica. Para o ensino secundário e superior, reservou-se uma presença maior da União, que em grande parte permanece até os dias de hoje.

O que se percebeu neste princípio de vida republicana foi que o sistema educacional manteve a seletividade do momento imperial anterior. Conforme relatam os autores Haddad e Di Pierro (2000, p.109):

Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente.

Relatam também os autores que fundamentam essa revisão histórica que a nova Constituição foi excludente em relação ao direito ao voto, uma vez que, segundo esse documento legal, os republicanos iletrados em idade adulta

não o poderiam exercer. Isso posto em um período onde a maioria da população adulta era iletrada, causou uma seleção enorme em quem escolheria os representantes da República (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Apesar dos impasses desse primeiro período republicano, e do descompromisso da instância majoritária com a educação elementar, houve diversas tentativas das províncias de regulamentação dos sistemas de ensino, demonstrando preocupação com a precariedade em que se encontrava o ensino primário, que transparecia nas pesquisas da época. “O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

No que tange a Educação de Jovens e Adultos, a Primeira República não apresentou pensamento pedagógico específico que a considerasse, com suas especificidades. Foi somente a partir da década de 1920 que condições favoráveis à implantação de EJA começaram a surgir, com o movimento de diversos educadores e da população em geral, que clamavam pela ampliação do número de escolas e por melhorias da qualidade da educação ofertada, conforme relatam Haddad e Di Pierro (2000):

Os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços. Além do mais, os precários índices de escolarização que nosso país mantinha, quando comparados aos de outros países da América Latina ou do resto no mundo, começavam a fazer da educação escolar uma preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras. Essa inflexão no pensamento político-pedagógico ao final da Primeira República está associada aos processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

A narrativa da história da educação brasileira chega ao Período de Vargas (1930-1945). É a Revolução de 1930 que marca a reformulação do papel do Estado em relação no Brasil, expresso na Constituição Federal de 1934, novo marco legal do país. Para o campo educacional o documento trouxe a proposição do Plano Nacional de Educação, “fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.110). Neste plano, reafirmou-se o direito à educação de todos os cidadãos e o

dever do Estado em sua efetivação. Diversas escolas foram institucionalizadas, com um currículo básico comum, em muitos estados do Brasil.

Porém, na Constituição de 1937, promulgada neste contexto do Estado Novo, não se encontra registro do direito à educação afirmado para todos. No direcionamento para a infância e a juventude transparece a invisibilidade em relação aos adultos e idosos sem escolarização. Na sessão que trata da Educação e da Cultura, em seu Artigo 129 está assim expresso:

A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (BRASIL, 1937).

Haddad e Di Pierro (2000) relatam que foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos se configurou como um problema da política nacional, embora as condições para isso sejam advindas do período anterior. Segundo os autores:

O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular. Com a criação em 1938 do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – e através de seus estudos e pesquisas, instituiu-se em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário. Através dos seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110-111).

Alinhados a isso, diversos fatores internacionais impulsionavam mudanças na educação brasileira. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a criação da UNESCO, em 1945, por exemplo, trazia em se âmago ações de denúncia das desigualdades entre países, apontando a educação, especialmente a EJA, com importante papel a desempenhar e como alternativa de sucesso para os processos de desenvolvimento das nações tidas como “atrasadas” no cenário mundial. Há que se considerar, no campo político, a

vinculação do voto, a escolha dos representantes políticos do país, aos que detinham o conhecimento das letras. Isso certamente contribuiu para definição de políticas para a EJA (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Na análise dos autores supracitados, a Era de Vargas deixou a certeza de que somente a alfabetização das pessoas adultas não daria conta de resolver os problemas sociais, embora defendida como fundamental. Eram necessárias e urgentes ações mais amplas capazes de promover maiores transformações sociais, clamadas pelas massas populares urbanizadas e cada vez mais organizadas no clamor aos direitos sociais. Foram desenvolvidas neste período diversas ações emergenciais como o Serviço de Educação de Adultos em 1947, a Campanha de Educação de Adolescentes a Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Educação Rural (1952), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). Haddad e Di Pierro (2000, p. 111), assim avaliam essas ações realizadas:

Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. Os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparadas à média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos.

O período de luzes da Educação de Jovens e Adultos ocorreu entre 1959 à 1964, conforme relatam Haddad e Di Pierro (2000). Neste tempo, difundia-se em larga escala pelo Brasil um novo pensamento pedagógico, que rompia com a visão do adulto analfabeto ignorante, desprovido de conhecimentos e imaturo. Os ideais do Professor Paulo Freire encontravam receptividade nos docentes e discentes por todo o país. Diversos acontecimentos na esfera político-econômica do Brasil, culminaram com mobilizações e insatisfação das camadas populares e a educação foi terreno fértil para isso. Ao final do período, o que se via era uma ampliação do “clima de insatisfação e as manifestações populares” emergentes em todo país (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 112).

A EJA neste contexto foi elevada “à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 112) e diversos acontecimentos surgiram para atendimento do público adulto, a exemplo, o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos

Bispos do Brasil (1961), o Movimento de Cultura Popular do Recife, (1961); a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, o Movimento de Cultura Popular do Recife e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura (1964), tendo como mentor o professor Paulo Freire, conforme relatam os autores Haddad e Di Pierro (2000).

Entretanto, este período de luzes deu lugar a um longo período sombrio na história do país, o período da ditadura, instaurada com o golpe militar de 1964. Segundo os autores de recorrente citação neste capítulo, “A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.113). Assim, discorrem os autores que, em pouco tempo, foram extintas as campanhas e os movimentos de educação popular e, para atender às exigências de escolarização, ganharam espaço ações de caráter conservador, atendendo as imposições do Estado, a exemplo, a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), que “servia de maneira assistencialista aos interesses do regime militar” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114). Depois de muitas críticas, a ABC foi extinta entre os anos de 1970 e 1971.

A fim de preencher a lacuna educacional e atender aos organismos nacionais e internacionais que apontavam a educação como alavanca necessária para impulsionar o desenvolvimento do país, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado, em 1967, pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, como uma alternativa de substituição do trabalho amplamente criticado da Cruzada ABC. Haddad e Di Pierro (2000) relatam que esse Movimento tinha três características básicas: paralelismo aos demais programas, organização operacional descentralizada e centralização de direção do processo educativo. Segundo os autores,

As três características convergiam para criar uma estrutura adequada ao objetivo político de implantação de uma campanha de massa com controle doutrinário: descentralização com uma base conservadora para garantir a amplitude do trabalho; centralização dos objetivos políticos e controle vertical pelos supervisores; paralelismo dos recursos e da estrutura institucional, garantindo mobilidade e autonomia (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 115).

Haddad e Di Pierro (2000), na sequência da narrativa histórica da EJA no Brasil neste período da ditadura militar, relatam que, inicialmente dividido em dois programas, o Programa de Alfabetização, para os iniciantes e o PEI – Programa de Educação Integrada, ao público das séries iniciais, antigas 1ª a 4ª Série, o MOBRAL trouxe a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, entretanto o resultado não foi tão positivo. Foi classificado como um programa de pouca credibilidade devido às inúmeras divergências em relação aos dados apontados pelo Censo Escolar. O que houve foi um intenso *marketing* para vender a ideia do programa. Nos anos que se seguiram à Nova República, o MOBRAL foi “classificado como “vergonha nacional” nas palavras do presidente militar Médici” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.115-116) e “estigmatizado como modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade”, (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.120), sendo extinto em 1985.

Registra-se ainda no período militar, a implantação do Ensino Supletivo, dinamizado pelo Estado, promulgado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 que, em seu capítulo IV, o regulamentou no país. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 117) esse ensino se propunha “a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”. Além disso, “propunha priorizar soluções técnicas, deslocando-se do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade. Propunha-se realizar uma oferta de escolarização neutra, que a todos serviria” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117).

Com o fim do Período Militar e retomada do governo pelos civis o Brasil entra em um período de redemocratização da sociedade e a Educação de Jovens e Adultos tem uma história marcada por contradições entre o que se defende e o que se pratica, entre a afirmação do direito expresso legalmente e sua negação no desdobramento de políticas públicas que a materializassem. A Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar) substituiu MOBRAL, no mesmo ano em que este foi extinto, em 1985. A Educar rompeu com o paralelismo existente, vinculou-se ao MEC e assumiu a responsabilidade de articulação da EJA no país, com “responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos” no país (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.120).

Nesse novo tempo, a EJA recebeu seu maior marco institucional, expresso no Artigo 208 da Constituição Federal de 1988, o direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade (BRASIL, 1988). Quanto, à fundação Educar, foi extinta em 1990, surpreendendo aos estados e municípios que a partir de então se viram com a responsabilidade pela manutenção das atividades educativas aos jovens e adultos, sem a assistência da União. Foi a descentralização da EJA, em meio à contradição de afirmar o direito a todos, mas negar o compromisso da União em seu provimento (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Chegou-se assim à atual LDBEN nº 9394 de 1996 que, em síntese, reafirmou o direito ao público de EJA ao ensino básico adequado às suas especificidades e o dever do poder público em ofertá-lo, em forma de cursos ou exames supletivos. Alguns programas foram idealizados a partir dessa legislação, como é o caso do Programa alfabetização Solidária (PAS), do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e do Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR). Haddad e Di Pierro (2000, p. 125), finalizando a revisão histórica da Educação de jovens e Adultos do século XX, afirmam que, no apagar das luzes, visualizou-se:

[...] um importante movimento de ampliação da oferta de vagas no ensino público no nível fundamental que transformou a escola pública brasileira em uma instituição aberta a amplas camadas da população, superando em parte o caráter elitista que a caracterizava no início do século, quando apenas alguns poucos privilegiados tinham acesso aos estudos.

Contudo, os autores denunciaram que a oferta de vagas ainda foi aquém da necessidade e que o Brasil adentrou no século XXI com um grande número de crianças e adolescentes fora da escola, ou nelas, porém fadados ao fracasso e ao abandono escolar, produzindo assim uma constante demanda de EJA.

A Educação de Jovens e Adultos adentrou ao novo século numa intensa modificação do perfil do seu público. Em seus primórdios, ela atendia a um público majoritariamente adulto ou idoso, que desconhecia as primeiras letras. Neste novo século ocorreu um crescente rejuvenescimento do seu público, muitos oriundos da exclusão no percurso do ensino regular. Assim, percebeu-se uma mudança significativa de identidade da EJA, que passou a cumprir um

papel de compensação da defasagem idade-série, com funções de aceleração de estudos e regularização do fluxo escolar.

Maria Margarida Machado (2011), em artigo publicado na Revista Inter Ação, contribui com a revisão histórica da EJA na primeira década do século XXI. A autora apresenta uma análise da Educação de Jovens e Adultos, partindo das ações implementadas pelo governo federal para a modalidade, inicialmente com ações voltadas para a alfabetização, como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), seguidas de ações voltadas para educação dos jovens e adultos trabalhadores, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), demonstrando uma ampliação no escopo das propostas de educação para além do ensino das primeiras letras, numa busca pela aproximação entre a educação básica e a educação profissional. Entretanto, ainda persistem muitos entraves para a que o país supere os índices negativos no que tange a escolarização da população. Machado (2011, p. 394) assim explica:

O problema da baixa escolaridade tem componentes históricos, que estão na raiz da constituição do Brasil enquanto nação, marcada pela lógica de um crescimento desigual e combinado, que tem como resultante uma riqueza imensa, concentrada ainda na mão de poucos e que não se distribui para a maioria que contribui diariamente com a sua produção.

Na análise da autora, a baixa escolaridade da população jovem e adulta, vista neste modelo de desenvolvimento econômico, não é negativa, pelo contrário, pode ser entendida como um dos elementos constituintes da lógica de mercado. Contudo, a emergência do Brasil no cenário internacional, como potência em desenvolvimento, clama por medidas que demonstrem investimento no campo educacional, não apenas na elevação da escolaridade, mas na qualificação profissional dos cidadãos em todos os níveis.

Machado (2011) analisa as iniciativas federais de alfabetização, afirmando que estas foram, no transcorrer da história, estabelecidas sempre por meio de parcerias. Ela reforça as ações significativas, já mencionadas nessa revisão histórica,

[...] as campanhas de alfabetização, a partir da criação do Serviço de Educação de Adultos em 1947, que perduraram até o início dos anos 1960; o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), principal política de alfabetização do período da Ditadura Militar (1967-1985); o Programa Alfabetização Solidária (PAS) no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1996-2002); e o Programa Brasil Alfabetizado que teve início em 2003, no Governo Lula, e segue como programa de alfabetização no atual Governo Dilma (MACHADO, 2011, p. 397).

Aproximando-se dos dias atuais, a leitura dos estudos de Machado (2011) permite uma compreensão importante acerca de alguns estigmas que persistem quando o assunto é EJA. Em relação, por exemplo, à invisibilidade dessa modalidade para além da alfabetização, nos demais níveis da educação básica, ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, a autora explica:

A marca mais significativa no imaginário social da população brasileira, quando nos referimos à educação de jovens e adultos, ainda é seu tratamento como alfabetização, por consequência do peso histórico das experiências relacionadas ao Mobral ou ao ensino supletivo. Consequentemente, há também neste imaginário a ideia de que se fala de um resíduo de adultos e idosos, que não se escolarizaram por motivos pessoais e, provavelmente, não mais o farão. [...] a realidade não é bem esta. Nem estes sujeitos da EJA são residuais, nem cabe mais na realidade atual pensar que a reedição de experiências como o Mobral e o supletivo sejam suficientes para enfrentar o problema da baixa escolarização da população jovem e adulta do país (MACHADO, 2011, p. 404).

Assim, com ancoragem nesta narrativa histórica orientada por Haddad e Di Pierro (2000), com importante contribuição de Machado (2011), percebe-se que, ao finalizar o século XX e início do XXI, houve diversos entraves, mas considerável evolução no campo da EJA, que existe desde os primeiros anos da Colônia e se constituiu como modalidade de ensino somente a partir da LDBEN 9394/96. Intrigante, ou premeditado, é o fato de não haver alinhamento entre a legalidade e as condições para efetivação, que se transfiguram em políticas públicas. De difícil explicação também é a lacuna entre o seu reconhecimento em 1996, com a promulgação da LDBEN 9394, e a negação de financiamento igualitário às demais modalidades, presente na Lei n. 9.424 que em 1996 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), com vetos que impediram que os alunos matriculados em EJA fossem contabilizados na distribuição dos recursos a serem investidos no ensino fundamental. Nesta condição, estados e municípios se viram, à época, com a responsabilidade de encontrar alternativas para manter

a EJA, ou canaliza-la para as classes de aceleração e correção de fluxo dentro do próprio ensino regular, contabilizando a demanda nos repasses financeiros. Estados e Municípios “tem procurado alternativas de redução de custos para satisfação da demanda por educação de adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.128).

Dez anos após sua criação, o Governo Federal modificou o entendimento do Fundef, que vigorou de 1997 a 2006, e o substituiu pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 e pelo Decreto n. 6.253/2007, que entrou em vigor a partir de 2007. Este incorporou a matrícula da EJA na contabilização dos recursos destinados à educação, dando-lhe um tratamento um pouco mais igualitário.

Desse modo, entre afirmações e negações, a EJA caminha, se mantém viva e com vasta demanda (infelizmente). As mudanças ocorridas não deram conta do reconhecimento devido da modalidade, pois não alteraram “a posição marginal da EJA no conjunto das políticas educacionais” (MACHADO, 2011, p. 410). O que se almeja é um país escolarizado no devido tempo conforme suas leis e prerrogativas, com menos políticas emergenciais e programas passageiros e mais políticas educacionais consistentes e duradouras.

4.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PARANÁ

Considerando ser tempo de afunilar a discussão acerca da história da EJA para logo mais apresentar o percurso metodológico da pesquisa, revisita-se a modalidade de ensino em questão no Estado do Paraná. Ferreira, Bortolini e Ribas (2020, p. 104), sustentados por Cardoso (2013), sobre isso, relatam que:

A Educação de Jovens e Adultos tem um histórico que se inicia timidamente a partir da década de 1960, com a autorização do Conselho Estadual de Educação (CEE) para o funcionamento do primeiro curso ginasial noturno para maiores de dezesseis anos, em Londrina, posteriormente implementado em outros locais do Estado. Na década de 1970, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), órgão do governo brasileiro, criado no contexto do Regime Militar para substituir o método de alfabetização de adultos preconizado por Paulo Freire, e o Projeto Minerva, programa de rádio elaborado pelo Governo Federal com a finalidade de educar pessoas

adultas, foram as atividades educacionais desenvolvidas no Paraná. Outro programa destinado à demanda da EJA foi o Programa Educação Integrada, implementado também em 1971, com o objetivo de dar continuidade ao Programa de Alfabetização Funcional, os Grupos Escolares Noturnos e os Cursos Profissionalizantes ofertados em escolas particulares.

Com o fim do Período Militar, a partir da segunda metade da década de 80, o Paraná, como os demais estados brasileiros, foi extinguindo programas do antigo sistema militarista e implementando novas ações de combate ao analfabetismo e baixa escolarização. Nestes primeiros anos de redemocratização foram criados os Centros de Estudos Supletivos (CES), com atendimento em diversos Núcleos Avançados de Ensino Supletivo (NAES), mais tarde reconfigurados e hoje denominados Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA). À época, estes mecanismos descentralizaram o atendimento de EJA em todo o Estado do Paraná (PARANÁ, 2006).

Ao longo da década de 1990, diversos movimentos em favor da EJA foram registrados. No Paraná “também se fez a defesa da Educação de Jovens e Adultos como política pública, sobretudo com a criação, em fevereiro de 2002, do Fórum Paranaense de EJA”, que impulsionou a articulação de diversas instituições - governamentais, não-governamentais, empresariais, acadêmicas e movimentos sociais - em reuniões plenárias regionais e nos Encontros Paranaenses de EJA (Epejas) (PARANÁ, 2006, p. 22).

A partir desse contexto, comum aos diversos estados brasileiros, houve um amadurecimento das discussões e experiências de educação de jovens e adultos “e por efeito das determinações legais advindas, foram promulgadas, em 10 de maio de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação” (PARANÁ, 2006, p. 22). No ano seguinte, a educação de jovens e adultos foi incluída no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado e sancionado em 9 de janeiro de 2001, pelo Governo Federal.

Registra-se no histórico da EJA no Paraná, que a SEED financiou, de 1993 a 2003, ações de alfabetização realizadas em parceria com Organizações Não-Governamentais e que, a partir de 2004, criou o Programa Paraná

Alfabetizado, como política pública de EJA articulada à continuidade da escolarização, na Rede Estadual de Educação (PARANÁ, 2006).

Em relação à proposta pedagógica, a partir de 2006 a EJA do Paraná ganhou novo formato. Até então, os cursos para jovens e adultos ofertados pela SEED/DEJA eram organizados nas formas presencial e semipresencial.

Os cursos presenciais por etapas, na Rede Pública Estadual, eram ofertados exclusivamente no período noturno, na Fase II do Ensino Fundamental. No Nível Médio, eram divididos em quatro etapas, cada uma com a duração de um semestre. Por sua vez, a matrícula era feita por etapa, com avaliação no processo. Os cursos semipresenciais eram ofertados, exclusivamente, pelos CEEBJA, no Ensino Fundamental fase I e fase II e do Ensino Médio, com matrícula por disciplina, organizados em momentos presenciais e não-presenciais, sendo 30% da carga horária total do curso na forma presencial e 70% não-presencial (PARANÁ, 2006, p. 25).

Esta forma de organização curricular foi cessada no início do ano de 2006 e deu lugar à nova proposta pedagógica que vigora até o presente momento, apesar de ter recebido, para o início do ano letivo de 2020, “adequações” que modificaram significativamente a rotina das escolas que ofertam EJA em todo o Estado.

Em 2006 foram publicadas as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para a Educação de Jovens e Adultos, com caracterização de construção coletiva com participação de toda a rede estadual. Considerou-se, neste documento, o público da EJA como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, que necessitam e carregam especificidades. Assim, considerando este perfil e a concepção de currículo como processo de seleção da cultura, o documento definiu – a cultura, – o trabalho e – o tempo como eixos articuladores para o trabalho na Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006).

A partir de 2006, a proposta pedagógico-curricular de EJA, passou a contemplar toda a carga horária de forma presencial (1200h ou 1440h/a), prevendo avaliações no decorrer do processo. Até 2019, a matrícula do educando era realizada por disciplina e o aluno orientado a cursar na organização coletiva ou individual, conforme suas necessidades. A organização coletiva destinava-se preferencialmente, aos que podiam frequentar com regularidade as aulas, a partir de um cronograma pré-estabelecido, enquanto que o modelo individual destinava-se, preferencialmente, aos que não podiam

frequentar as aulas com regularidade (PARANÁ, 2006). No Quadro 06 seguinte, está expressa a Matriz Curricular de 2006 para o Ensino Fundamental:

QUADRO 06 - MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL (2006-2019)

MATRIZ CURRICULAR DA EJA: ENSINO FUNDAMENTAL - FASE II		
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 1600/1610 ou 1920/1932 H/A		
DISCIPLINAS	TOTAL DE HORAS	TOTAL DE HORAS/AULA
Língua Portuguesa	280	336
Artes	94	112
LEM - Inglês	213	256
Educação Física	94	112
Matemática	280	336
Ciências Naturais	213	256
História	213	256
Geografia	213	256
Ensino Religioso*	10	12
TOTAL	1600/160 horas	1920/1932 h/a

* Disciplina de oferta obrigatória pela instituição de ensino e de matrícula facultativa para o educando.

Fonte: Adaptado do PPP da Instituição, 2017.

Como se percebe no quadro 06 acima, a partir de 2006, as disciplinas receberam uma quantidade de horas aulas que os alunos de EJA precisavam cursar para a conclusão do curso, totalizando 1920 horas aulas. Tais aulas passaram a ser realizadas totalmente de forma presencial. À instituição cabia a responsabilidade pela organização do cronograma de horários da oferta.

Assim como o Ensino Fundamental, o Ensino Médio recebeu, a partir de 2006, nova Matriz Curricular, conforme apresenta o quadro 07 abaixo:

QUADRO 07 - MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO (2006-2019)

MATRIZ CURRICULAR DA EJA: ENSINO MÉDIO		
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 1568 H/A OU 1306 HORAS		
DISCIPLINAS	TOTAL DE HORAS	TOTAL DE HORAS/AULA
Língua Portuguesa	174	208
LEM Inglês	106	128
Artes	54	64
Filosofia	54	64
Sociologia	54	64
Educação Física	54	64
Matemática	174	208
Química	106	128
Física	106	128
Biologia	106	128
História	106	128
Geografia	106	128
Língua Espanhola	106	128
TOTAL	1200	1440
Total de Carga Horária do Curso		1306 horas ou 1568 h/a

- Língua espanhola, disciplina de oferta obrigatória e de matrícula facultativa para o educando.

Fonte: Adaptado do PPP da Instituição, 2017.

Conforme expresso no quadro 07 acima, o Ensino Médio ofertado na EJA do estado do Paraná, após 2006, passou a vigorar com 1440 horas aulas na oferta. Estas, cursadas 100% de maneira presencial e distribuídas em doze disciplinas que compõem a totalidade do curso.

Com as adequações sofridas, aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), a Matriz Curricular da EJA do Paraná de 2006 passou a vigorar no ano de 2020 com uma organização semestral e, apesar de manter a mesma carga horária, modificou a distribuição entre as disciplinas, como se percebe nos quadros 08 e 09, abaixo apresentados. O quadro 08 abaixo refere-se à formatação do Ensino Fundamental - Fase II, após as adequações da proposta pedagógica:

QUADRO 08 - MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL (2020)

MATRIZ OPERACIONAL DO ENSINO FUNDAMENTAL - Fase II					
NRE: Laranjeiras do Sul			Município: Cantagalo		
Instituição: CEEBJA CANTAGALO					
Mantenedora: Governo do Estado do Paraná					
Ano de Implantação: 2020		FORMA: SEMESTRAL		Dias Letivos Semestrais: 100	
Componentes Curriculares (Disciplinares)	1º Sem.	2º Sem.	3º Sem.	4º Sem.	TOTAL DISCIPLINA/ CURSO
Arte	3	3	-	-	100 h – 120 ha
Ciências	6	6	-	-	200 h – 240 ha
Educação Física	-	-	3	3	100 h – 120 ha
Ensino Religioso *	-	-	-	1	10 h – 12 ha
Geografia	6	6	-	-	200 h – 240 ha
História	-	-	6	6	200 h – 240 ha
Língua Portuguesa	9	9	-	-	300 h – 360 ha
Língua Inglesa	-	-	6	6	200 h – 240 ha
Matemática	-	-	9	9	300 h – 360 ha
Total horas semanais	24	24	24	25	----
Total de horas obrigatórias do curso: 1600 horas (h) - 1920 horas/aula (ha)					
* Facultativo ao aluno					

Fonte: Adaptado do PPP da Instituição, 2020.

Como se vê no quadro 08, a partir de 2020, a SEED, apesar de não alterar a quantidade de carga horária, organizou a distribuição das aulas ofertadas aos alunos. A organização semestral trouxe a divisão de oferta em quatro semestres letivos e a distribuição das disciplinas ofertadas em cada um a fim de completar

as vinte e quatro horas/aula. Assim, o tempo para conclusão de cada curso (EF ou EM) ficou estipulado em dois anos.

O quadro 09 traz o resultado das adequações realizadas pela Secretaria de Estado da Educação na Proposta Pedagógica, em sua Matriz Curricular ofertada aos alunos do Ensino Médio a partir de 2020.

QUADRO 09 - MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO (2020)

MATRIZ OPERACIONAL DO ENSINO MÉDIO					
NRE: Laranjeiras do Sul			Município: Cantagalo		
Instituição: CEEBJA CANTAGALO					
Mantenedora: Governo do Estado do Paraná					
Ano de Implantação: 2020		FORMA: SEMESTRAL		Dias Letivos Semestrais: 100	
Componentes Curriculares (Disciplinares)	1º Sem.	2º Sem.	3º Sem.	4º Sem.	TOTAL DISCIPLINA/CURSO
Arte	3	-	-	-	50 h – 60 ha
Biologia	-	6	-	-	100 h – 120 ha
Educação Física	-	-	3	-	50 h – 60 ha
Física	-	6	-	-	100 h – 120 ha
Filosofia	-	-	4	-	67 h – 80,4 ha
Geografia	-	-	-	6	100 h – 120 ha
História	-	-	-	6	100 h – 120 ha
LEM – Inglês	-	-	6	-	100 h – 120 ha
Língua Portuguesa	5	6	-	-	183 h – 219,6 ha
Matemática	-	-	5	6	183 h – 219,6 ha
Química	6	-	-	-	100 h – 120 ha
Sociologia	4	-	-	-	67 h – 80,4 ha
Total horas semanais	18	18	18	18	---
Total de horas obrigatórias do curso: 1200 horas (h) - 1440 horas/aula (ha)					

Fonte: Adaptado do PPP da Instituição, 2020.

No quadro 09 acima verifica-se o formato da oferta imposto aos alunos do Ensino Médio. Apesar de não alterar a quantidade de horas do curso, a divisão impõe dois anos para a conclusão, com oferta de quatro semestres letivos, com dezoito aulas por semana em cada um deles.

Ao observar as diferentes matrizes, apesar de legalmente construídas sob a mesma proposta pedagógica, observa-se que diversas mudanças ocorreram. Até 2019, as escolas tinham autonomia para definir o cronograma de aulas semanais, bem como a combinação de disciplinas aos alunos que frequentariam o modelo coletivo de ensino. Do mesmo modo, cabia aos alunos a escolha das disciplinas a cursar, desde que os horários fossem compatíveis e que não ultrapassasse quatro disciplinas simultaneamente. Assim, o aluno definia o

tempo de estudos, de acordo com suas necessidades e possibilidades. Autonomia tolhida com as adequações impostas em 2020.

Ao apresentar um modelo semestral, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio e uma organização engessada de disciplinas, a proposta determina o ritmo, o tempo e a organização da vida escolar do aluno, desconsiderando especificidades que lhes são próprias, oriundas do trabalho, da família, do estado emocional, da idade, etc. Outra constatação é relativa ao número de aulas semanais ofertadas ao ensino médio. Até então, os CEEBJA's poderiam definir a quantidade de aulas semanais, vinte ou vinte e cinco, possibilitando que os alunos o término das 1440 horas em um ano e meio, caso fosse do interesse dos mesmos. Com as mudanças, determinou-se dezoito aulas semanais e dois anos para a conclusão do curso, o que desagradou aos alunos que tem pressa em formar-se na educação básica.

Outro registro necessário se faz em relação às questões de aproveitamento de estudos, que neste primeiro ano de implantação já dão marcas de que alunos serão prejudicados e impedidos de estipular ritmo de estudos. Estudantes de EJA realizam ou realizaram Exames de Suplência, Encceja, e/ou disciplinas no formato individual ao longo de sua trajetória acadêmica e, ao ser matriculado na turma/semestre, apesar de ter o aproveitamento reconhecido que o isenta do curso da disciplina, não consegue aproveitar o tempo ocioso que este AES (Aproveitamento de Estudos Supletivos) gera em seu horário.

Além disso, há alunos, por exemplo, que necessitam cursar uma disciplina de cada semestre letivo e não lhes é permitido a realização concomitante, o que demandará tempo de 6 meses para cada curso. Segundo as orientações vigentes, ao “aluno de transição” que possuir apenas três disciplinas, através de abertura de um protocolado, é permitido o curso nos moldes de disciplina individual, do antigo sistema SEJA. Entretanto, um entrave é colocado: precisa ter histórico de matrícula ativa no ano de 2019. Isso exclui todos aqueles que retornam para a escola depois de um período de desistência (fato muito comum nesta modalidade de ensino) e não considera os que, a partir da implantação deste novo formato realizarem outras formas de aproveitamento de estudos e conseguirem aprovação parcial, buscando na EJA a terminalidade de estudos.

Somam-se aos impactos dessa alteração na proposta pedagógica, a implantação do Registro de Classe *on-line* (RCO) em todas as disciplinas da EJA e a mudança no sistema de documentação, onde as escolas tiveram que abandonar o Sistema Estadual de Jovens e Adultos (SEJA) e migrar para o Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), próprio do ensino regular agora abrangendo a EJA.

Com pouco consulta e participação das instituições, o Departamento de Educação de Jovens e Adultos, vinculado à SEED, encaminhou as adequações para legitimação no Conselho Estadual de Educação. O Parecer do CEE/BICAMERAL, Nº 231/19, aprovado em 07/11/19, legitima a proposição da SEED de adequação da organização curricular da Educação de Jovens e Adultos/EJA, para oferta semestral, a partir do início do ano letivo de 2020.

Entretanto, se observado o tempo de trâmite, os documentos publicados pela SEED e a explanação do registro de voto contrário do Conselheiro José Manoel de Souza, membro do CEE, percebe-se que não houve uma discussão sólida em relação às mudanças propostas:

Sobre a matéria aprovada nesta data, 07/11/2019, três dias depois de recebida a equipe da SEED/CEJA, declaro meu voto contrário [...] manifesto meu protesto avaliando que, enquanto CEE, perdemos uma importante oportunidade de alargar o debate com a rede de oferta de EJA e o conjunto da comunidade escolar [...] várias preocupações me assombram com o documento rapidamente visitado, porém já aprovado (CEE, 2019, p. 11-12).

É visível as profundas mudanças provocadas pela adequação da proposta na rotina das escolas. O que se viu foram equipes administrativas e pedagógicas tendo que, sem conhecimento aprofundado, organizar um ano letivo com muitos alunos em transição, cujos horários não eram compatíveis com o que a escola ofertaria, com combinações de disciplinas alheias ao que a escola praticava até então. Os professores, sem formação específica, iniciaram o ano letivo com a implantação do RCO nas turmas de EJA sem que este se quer estivesse adequado às especificidades da modalidade. Os secretários escolares migraram do sistema SEJA para o sistema SERE às cegas, sem nenhum conhecimento/formação para proceder o registro documental dos alunos da EJA. Estes foram alguns apontamentos percebidos na adequação da proposta de oferta da EJA no estado. Soma-se a isso o inesperado enfrentamento da

Pandemia causada pelo Corona vírus, COVID 19, que em vinte de março colocou todos em educação e trabalho remoto.

Registra-se o cenário acima com a convicção de quem registra memórias, porque vivenciou o momento, com a responsabilidade de gerir a instituição, de dar suporte aos alunos, pedagogos e secretários sem, contudo, ser conhecedora profunda do novo formato e tampouco ter recebido formação consistente para tal feito. Há evidências profundas de uma secundarização da Educação de Jovens e Adultos, reiterada diante de todas estas mudanças aqui expostas e denunciadas como imposição e não escolha das comunidades escolares de EJA.

4.2 CEEBJA CANTAGALO: *LÓCUS* DA PESQUISA

No desenrolar dos fatos, neste capítulo situou-se o tema em questão, educação de jovens e adultos no Brasil, seguido de apontamentos no estado do Paraná para assim chegar ao *lócus* da pesquisa, o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos de Cantagalo. Trata-se de uma instituição pública, vinculada à Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Estado do Paraná.

O Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos de Cantagalo foi criado pela Resolução de Autorização de Funcionamento nº 1.753/94 DOE 28/03/94 como NAES (Núcleo Avançado de Estudos Supletivos) de Cantagalo, pertencente ao CES (Centro de Estudos supletivos) de Guarapuava. A instituição adquiriu sua autonomia pela Resolução nº 1.454/98 Diário Oficial do Estado (DOE) 03/06/98 passando então a denominar-se CES de Cantagalo e obteve seu reconhecimento legal pela Resolução nº 3.306/98 DOE 05/10/98. No ano de 2004 a escola recebeu a implantação do Ensino Médio, através da autorização de funcionamento e reconhecimento nº 522/04 DOE 18/01/2005.

O CEEBJA *lócus* da pesquisa, localiza-se na Rua Alzira de Abreu, nº 329, no centro do município de Cantagalo. Tem como mantenedor o Governo do Estado do Paraná e funciona em prédio próprio, diferentemente de muitos outros Centros do Estado, que funcionam em espaços precários, adaptados, alocados e, por isso sempre na berlinda, com risco e ameaças de cessação para redução da despesa gerada com seu funcionamento. A pedido do município, através de

seção de uso, compartilha seu espaço com uma escola de educação infantil - Pré-Escola Criança Feliz. Esta funciona nos turnos matutino e vespertino enquanto aquela tem seu atendimento aos discentes apenas no período noturno.

Para o município de Cantagalo, a educação escolar ofertada na EJA constitui-se em uma garantia de direito, intencional, sistemática, planejada e continuada para jovens e adultos durante um período contínuo e extensivo de tempo, deferindo de processos educativos que ocorrem em outras instâncias, como na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nos demais espaços de construção de conhecimentos e valores para o convívio social.

O saber, para o público que frequenta o CEEBJA, é uma possibilidade de tomada de consciência de sua verdadeira experiência e cultura, uma vez que se visa proporcionar ao aluno o desenvolvimento de seu espírito crítico, direcionando seu aperfeiçoamento cultural no sentido de justiça, cooperação e participação ativa na realidade político-social, dando-lhe uma visão de sociedade realmente democrática, em que sejam colocados ao alcance geral os meios de promoção humana justa.

Sem dúvida, o conhecimento adquirido na escola é um fator de produção decisivo de inserção social, pois tende a mudar a estrutura da sociedade, criar novas dinâmicas sociais e econômicas, como também novas políticas. Neste sentido, não basta capacitar jovens e adultos para futuras habilitações nas especializações tradicionais, é preciso ter em vista a formação para o desenvolvimento de capacidades, em função de novos saberes que se produzem e que demandam novos tipos de profissionais a cada instante. Tais assertivas estão expressas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição (PARANÁ, 2020).

Em termos de espaço físico, o CEEBJA de Cantagalo conta com 18 salas de aula, sendo utilizadas 9 salas para acomodação das turmas em funcionamento em 2020. Em uma sala está instalada a Secretaria da Escola, onde dividem espaço a Direção, a Pedagoga e a Equipe Administrativa. Em um bloco específico se encontram a biblioteca, a sala dos professores e o Laboratório adaptado de Física, Química e Biologia. O Laboratório de Informática da escola, está instalado em uma sala de aula, porém com pouco uso devido à precariedade dos equipamentos de informática que o compõem. Além destes

espaços o Centro conta com cozinha, auditório, pátio aberto, a quadra esportiva coberta e banheiros coletivos em todos os blocos.

Os recursos humanos da instituição são mantidos pelo Governo do Estado, exceto o porteiro que é cedido pelo município. São funcionários do CEEBJA no ano de 2020: uma Diretora (40 horas), duas Pedagogas (20 h/20 h), dois Agentes Educacionais II, três Agentes Educacionais I no noturno, 1 agente I suprida no turno da tarde, além de vinte e um professores, os quais serão os participantes da pesquisa.

O CEEBJA de Cantagalo tem a finalidade de efetivar o processo de apropriação do conhecimento, respeitando os dispositivos constitucionais Federal e Estadual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90 e a Legislação do sistema estadual de ensino.

Esta instituição de ensino, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico (2020), garante o princípio democrático de igualdade de condições de acesso e de permanência na escola, de gratuidade para a rede pública, de uma educação básica com qualidade em seus diferentes níveis e modalidades de ensino, vedada qualquer forma de discriminação e segregação.

A finalidade e o objetivo principal dessa modalidade de ensino é o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que a todos que frequentarem esta instituição se possibilite aprimorem sua consciência crítica, adotarem atitudes éticas e compromisso político, visando o desenvolvimento de sua autonomia intelectual, firmando-se assim como sujeitos ativos, críticos, criativos e democráticos.

De acordo com o PPP da instituição, a oferta da Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, baseia-se nos seguintes fins e objetivos:

- Assegurar o direito à escolarização àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo na idade própria;
- Garantir a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, vedada qualquer forma de discriminação e segregação;
- Garantir a gratuidade de ensino, com isenção de taxas e contribuições de qualquer natureza vinculadas à matrícula;
- Oferecer Educação Básica igualitária e de qualidade, numa perspectiva processual, formativa e emancipadora;

- Assegurar oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho;
 - Respeitar o ritmo próprio de cada aluno no processo de ensino e aprendizagem;
 - Organizar o tempo escolar a partir do tempo disponível do aluno trabalhador;
 - Assegurar a prática de gestão pedagógica e administrativa democrática, voltada à formação humana.
- Objetiva-se principalmente que, no decorrer da sua escolaridade jovens, adultos e idosos possam adquirir emancipação humana através da autonomia intelectual, para o exercício de uma cidadania democrática (PPP, CEEBJA, 2020).

A organização metodológica das práticas pedagógicas dessa instituição de ensino, encontra-se respaldada na Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação de jovens e Adultos, que considera três eixos articuladores para a EJA: Trabalho, Cultura e Tempo, os quais devem se articular tendo em vista a apropriação do conhecimento que não se restringe à transmissão ou assimilação de fatos, conceitos, ideias, princípios, informações, mas busca a compreensão e a aquisição cognoscitiva, intrinsecamente ligadas à abordagem dos conteúdos curriculares, propostos para a Educação Básica.

Para que essa educação se realize, as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais da EJA contemplam horários dinâmicos de atendimento. Como já referido na seção anterior, até 2019 eram oferecidas a organização individual e coletiva como opção para cursar cada disciplina. A organização individual se destinava principalmente aos que não podiam frequentar com regularidade as aulas, a exemplo dos trabalhadores da zona rural que precisam conciliar os estudos em épocas de plantio e colheita. Neste novo formato tal modo de oferta foi extinto. Aos alunos apresenta-se apenas a possibilidade de ingressar em uma turma/ semestre e cursar as disciplinas ali ofertadas e a carga horária/tempo previsto pela organização, a fim de garantir a frequência mínima exigida, 75% do total.

Para os estudantes que tinham a possibilidade de frequentar regularmente a escola era oferecida preferencialmente a organização coletiva, a partir de um cronograma pré-estabelecido para início e término do estudo de cada disciplina. Isso vigorou de 2006 a 2019, quando a proposta pedagógica de EJA recebeu adequações provenientes da mantenedora. No momento atual, o que se percebe são lacunas aqui explicitadas relacionadas ao atendimento das

especificidades do público da EJA. São lacunas estruturais, administrativas e pedagógicas, que modificaram o formato de oferta, o sistema de registro e a organização das disciplinas, dentre outras alterações. A EJA somente se efetiva se tudo o que envolve o processo educacional convergirem e considerarem este público distinto.

No que tange a avaliação, parte importante do processo educativo, o CEEBJA adota a forma processual e formativa, compreendida como uma prática que alimenta e orienta a intervenção pedagógica. Ela é um dos principais componentes do ensino, pelo qual se estuda e interpreta os dados da aprendizagem. Tem a finalidade de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos educandos, diagnosticar os resultados atribuindo-lhes valor. A avaliação deve ser realizada em função dos conteúdos expressos na proposta pedagógica.

A avaliação educacional na Instituição Escolar em foco segue as orientações contidas no artigo 24 da LDBEN 9394/96, expressas no PPP e compreende os princípios expressos no quadro 10 que segue:

QUADRO 10 - AVALIAÇÃO CEEBJA CANTAGALO

Avaliação CEEBJA Cantagalo
Investigativa ou diagnóstica - possibilitando ao professor obter informações necessárias para propor atividades e gerar novos conhecimentos.
Contínua - permitindo a observação permanente do processo ensino-aprendizagem e possibilitando ao educador repensar sua prática pedagógica.
Sistemática - na medida em que acompanha-se o processo de aprendizagem do educando, utilizando instrumentos diversos para o registro do processo.
Abrangente - pois contempla a amplitude das ações pedagógicas no tempo escola do educando.
Permanente - já que permite um avaliar constante na aquisição dos conteúdos pelo educando no decorrer do seu tempo escola, bem como do trabalho pedagógico da escola.

Fonte: Adaptado de PARANÁ (2020)

Ao que evidenciou-se, o processo educativo desenvolvido no CEEBJA de Cantagalo segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais e do Estado do Paraná para a Educação de Jovens e Adultos bem como as Diretrizes Curriculares do Estado para cada disciplina ministrada, adotando os mesmos conteúdos estruturantes propostos para os demais formatos de oferta do ensino fundamental e médio, porém com encaminhamento metodológico diferenciado, considerando as especificidades dos educandos da EJA, ou seja, o tempo curricular, ainda que diferente do estabelecido para o ensino regular, contempla

o mesmo conteúdo proposto para a educação básica oferecida em todas as escolas públicas estaduais. Resta saber se os docentes estão preparados e amparados para fazer a conversão do ensino regular para a EJA.

Há que se registrar que o ensino fundamental, a partir de 2020, a exemplo da oferta no ensino regular, passou a ser ofertado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vigente em todo o território nacional. Esse documento determina as competências, gerais e específicas, as habilidades e as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas em cada etapa da educação básica.

Somam-se ao rol de marcos regulatórios da oferta de EJA no Estado do Paraná, neste ano de 2020, diversas Leis, Decretos, Resoluções e Orientações, que direcionaram a condução do ano letivo a partir da constatação da Pandemia instaurada de modo global, afetando todos os segmentos da sociedade, e, por conseguinte as escolas. Abaixo, no quadro 11 foram elencadas as principais legislações publicadas no decorrer de ano e que orientaram o trabalho desenvolvido no CEEBJA de Cantagalo, afetando alunos, professores e todos os envolvidos com o processo educativo da instituição, bem como redirecionando as ações da pesquisa.

QUADRO 11- AMPARO LEGAL ANO LETIVO 2020

Legislação	Finalidade	Data de publicação
Lei Federal nº 13.979	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus.	6 de fevereiro de 2020
Decreto Estadual nº 4298	Declara situação de emergência em todo o território paranaense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19.	19 de março de 2020
Decreto Estadual nº 4.320	Altera dispositivos do Decreto nº 4.312, de 20 de março de 2020 e do Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020.	20 de março de 2020
Resolução nº 1.016/2020 - GS/SEED	Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19.	03 de abril de 2020
Resolução nº 249/2020 - GS/SEED	Dispõe sobre a adequação do Calendário Escolar 2020 para a Rede Pública Estadual de Educação Básica.	20 de abril de 2020
Resolução nº 1.522/2020 - GS/SEED	Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais em decorrência da pandemia causada pela COVID-19.	07 de maio de 2020

Decreto Estadual nº 4960	Institui o Comitê “Volta às Aulas”	2 de julho de 2020
Resolução Conjunta Nº 01/2020 - CC/SEED	Designa membros para a composição do Comitê “Volta às Aulas”	06 de julho de 2020
Decreto Estadual nº 5.692	Implementação e manutenção das medidas de prevenção, monitoramento e controle da COVID-19 nas instituições de ensino estaduais, municipais e privadas para o retorno gradativo das atividades extracurriculares no Estado do Paraná.	18 de setembro de 2020
Resolução SESA nº 1.129/2020	Estabelece de forma excepcionalíssima o regime e a rotina de trabalho de todos os servidores do Estado do Paraná ante a emergência de saúde pública decorrente da pandemia de COVID-19.	21 de setembro de 2020
Resolução N. °3817/2020 - GS/SEED	Altera a Resolução 1522 – GS/SEED, para regulamentar a abrangência do sistema de aulas não presenciais.	24 de setembro de 2020
Resolução SESA nº 1.231/2020	Implementação e manutenção das medidas de prevenção, monitoramento e controle da COVID-19 nas instituições de ensino estaduais, municipais e privadas para o retorno gradativo das atividades extracurriculares no Estado do Paraná.	09 de outubro de 2020
Resolução SEED nº 3.943	Regulamenta o processo de retorno gradativo das atividades presenciais extracurriculares nas instituições de ensino estaduais, municipais e privadas no âmbito do Estado do Paraná.	9 de outubro de 2020
Orientação Conjunta Nº 011/2020 - DEDUC/DPGE/SEED	Orienta as instituições da rede pública estadual de educação sobre o retorno gradativo das atividades presenciais.	17 de outubro de 2020.
Resolução nº 4.057/2020 - GS/SEED	Estabelece de forma excepcionalíssima o regime e a rotina de trabalho nas instituições de ensino da Rede Estadual de Educação.	20 de outubro de 2020
Orientação Conjunta Nº 012/2020 - DEDUC/DPGE/DTI/SEED	Orienta as escolas estaduais e os Núcleos Regionais de Educação (NREs) quanto aos procedimentos para o encerramento do ano e a validação da carga horária referente ao Calendário Escolar de 2020.	11 de dezembro de 2020
Informação Nº 01/2020 – DAP/DEDUC/SEED	Orienta as escolas na montagem e envio de protocolo, via e-protocolo, ao Núcleo Regional de Educação - NRE, solicitando a validação das atividades não presenciais.	18 de dezembro de 2020

Fonte: A autora

Conforme se constata no quadro 11 acima, a partir de 19 de março de 2020 foi decretado estado de emergência no Estado do Paraná em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19. As aulas, em todas as escolas do estado, foram suspensas a partir de 20 de março. No início de abril estabeleceu-se em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, regulamentadas pela Resolução 1016/2020. Neste documento encontra-se o

amparo legal para o atendimento aos alunos de toda a rede pública, podendo este ser realizado através de aulas televisionadas, ou no Material Impresso, modelo adotado pela comunidade escolar do CEEBJA de Cantagalo, tendo em vista as especificidades do público.

Certamente este cenário impulsionou mudanças para muito além da estrutura e do funcionamento das escolas. Modificou professores, alunos e funcionários. Modificou planos, currículos, rotinas e abriu caminho para um novo normal pelo qual se espera com ansiedade e que por vezes se aproxima, por vezes distancia-se. A comunidade escolar ainda permanece em estudo e trabalho remoto. Encontrando novos caminhos, superando desafios, vencendo batalhas, estão os professores do CEEBJA de Cantagalo no decorrer destes anos atípicos. Diferente não foi a condução da pesquisa. Recalculou-se a rota por diversas vezes, de acordo com o cenário, para assim chegar à aplicação do questionário aos vinte e um professores vinculados ao Centro e à análise dos dados coletados.

4.3 SER PROFESSOR DA EJA

Falar do ofício docente é relatar desafios. Mas falar da docência na EJA vai além, é acrescentar a tudo o que se diz do professor, as especificidades da modalidade. O perfil do público que a frequenta, as visões sociais lançadas sobre ela, a falta de espaço nos currículos de formação, os descasos, as políticas emergenciais, assistencialistas, passageiras. Contudo, falar do docente da EJA é gratificante, é sentir-se realizado na profissão. É saber que, apesar das dificuldades, é possível fazer a diferença na vida dos educandos, apesar dos empecilhos.

Maria Margarida Machado, ao prefaciar o livro de Jardimino e Araújo (2014), esclarece que:

[...] a educação pensada para crianças e adolescentes difere da educação pensada para jovens e adultos trabalhadores. Em relação a estes sujeitos, cabe o destaque ainda à dificuldade de professores ou educadores que se tornam professores de EJA sem ter, por um lado, a preparação para atuar com a mediação dos conhecimentos destes sujeitos; nem, por outro, o desembaraço em considerar e compreender a dinâmica de vida e as especificidades próprias dos alunos que estão ou não estão na EJA (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 26).

Por isso a formação do professor de EJA, para além da formação ofertada aos demais professores, precisa contemplar as especificidades da modalidade, precisa prepará-los para a interação com um público variado, que se diferencia em idade, histórias de vida, condições sociais e se assemelha nas condições educacionais. “A diversidade entre alunos e alunas da EJA é desafio para a prática pedagógica, ao passo que também é desafio para a convivência entre os sujeitos” (MACHADO, *in* JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 27). Compreender a dinâmica da modalidade, conviver com a variação etária (juvenilização da modalidade), de crenças, costumes, hábitos é um desafio diário ao docente da EJA.

Ser professor, em quaisquer circunstâncias, não é tarefa fácil. Imbernón (2016, p. 33) aponta “compromisso, contexto e conhecimento” como os três elementos fundamentais do ofício do professor. O contexto da Educação de Jovens e Adultos possui muitas especificidades requerendo um quadro de profissionais, professores e agentes educacionais, preparados para atuar de forma integral aos interesses deste público, que em muito se difere dos frequentadores do ensino regular. É preciso ressignificar a prática docente, é necessário a ressignificação do sentido de ser professor de EJA. Para além do entendimento externo deste profissional, é importante que os próprios professores identifiquem o sentido da própria profissão para assim desvincular a prática corriqueira da docência no ensino de crianças e adolescentes e redefinir sua prática na EJA (que inclui adolescentes, jovens, adultos e idosos).

Valdo Barcelos (2012) toma o amor como ponto de partida epistemológico e pedagógico da ação educativa dessa modalidade. É preciso problematizar a EJA. O autor propõe uma orientação para formulações curriculares e práticas pedagógicas, na educação em geral e na EJA em particular, pautada na emoção. Aponta ele “uma visão orientada pela tomada da emoção como ponto de partida para a criação, para a invenção, enfim, para uma perspectiva curricular que se volte para os processos de reconhecimento das diferentes subjetividades em movimento no espaço da escola” (BARCELOS, 2012, p. 37).

Desse modo, Barcelos (2012), em seu livro *Educação de Jovens e Adultos Currículo e Práticas Pedagógicas*, apresenta a Biologia do Amor e a Biologia do Conhecimento como pressupostos epistemológicos básicos para pensar a

organização do currículo e das práticas pedagógicas curriculares, entendendo que “nos construímos humanos não pela competição, não pela negação do outro, não pela indiferença, mas sim pela cooperação, pela aceitação, pela tolerância” (BARCELOS, 2012, p. 53). Tratar a relação pedagógica pautada na emoção é a orientação do autor e ambientalista.

Quem trabalha com a Educação de Jovens e Adultos sabe que a afetividade move o processo de ensino e aprendizagem, os vínculos estabelecidos são capazes de firmar ou afastar o aluno da escola. A amorosidade é capaz de produzir conhecimentos nas salas de aula. Paulo Freire (2016) alerta que os educadores precisam querer bem aos educandos. “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor, no exercício da minha autoridade” (FREIRE, 2016, p. 138). O autor acrescenta ao querer bem, à afetividade, a alegria que deve ser presente no ofício do professor. Porém, adverte que a prática educativa prescindia também de uma “formação científica séria e da clareza política dos educadores [...] A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 2016, p. 139-140).

O papel docente é de fundamental importância na permanência e sucesso do aluno na EJA. A conduta do professor com este público deve se dar de maneira singular, especial e, para isso, o professor precisa ser formado considerando este campo de atuação. O perfil do professor é decisivo para sucesso ou fracasso da aprendizagem, que em muito depende da motivação que os alunos estão imbuídos no dia a dia da sala de aula.

Ainda, sob os princípios do educador e mentor da educação de jovens e adultos, Paulo Freire, postula-se o indicativo do perfil de um professor de EJA. Segundo ele, o professor não precisa abrir mão da rigorosidade para ter amorosidade. Ao público discente, é impossível aprender com medo, seja ele da situação, da condição, do conteúdo ou do professor. É preciso ter rigorosidade científica aliada à amorosidade no processo de ensino e aprendizagem. O autoritarismo deve afastar-se da escola. O professor autoritário, egoísta, esvaziado de afetividade tolhe a autonomia do aluno e limita a sua curiosidade e inquietude.

[...] não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê(...) sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda (FREIRE, 2016, p. 100).

Para o referido autor, tão importante quanto o ensino dos conteúdos é o testemunho ético do educador ao ensiná-los. “Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço” (FREIRE, 2016, p. 101). Isso é necessário ao professor em qualquer campo de atuação. Na EJA, se faz imprescindível, uma vez que o trabalho se dá com jovens, adultos e idosos, com maturidade e discernimento para além do presente na infância e na puberdade.

Os desafios para a ação docente na EJA são inúmeros. Ferreira, Bortolini e Ribas (2020), em um Estado na Arte da EJA no Paraná, apontam a “Formação Inicial e Continuada de Professores” como uma categoria latente nas pesquisas. Segundo os autores:

Há, sem dúvida, uma carência muito grande neste aspecto. Essa carência nasce nos cursos de formação de professores, que não conseguem dar conta de espaço para inserção da EJA nos programas e se perpetua quando, em meio a tantos dilemas, as mantenedoras, ao ofertar a formação continuada aos professores da rede, não dão a essa modalidade o devido valor. Geralmente, o modelo de formação continuada em serviço, que tem como *lócus* a própria escola, não é pensado a partir das inquietudes e necessidades dos professores, sendo, muitas vezes, descontextualizado, pouco contribui para atenuar os déficits na formação inicial dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (FERREIRA; BORTOLINI; RIBAS, 2020, p. 114-115).

Entretanto, os pesquisadores constatarem que os próprios professores dão conta de alternativas de sustentação de sua formação deficitária. Segundo eles, a dinâmica do dia a dia da escola “tem contribuído para amenizar os problemas encontrados, já que os docentes que carecem de formação, encontram apoio em outros que formados e/ou pesquisadores em EJA socializam o conhecimento e a produção pedagógica com seus pares” (FERREIRA, BORTOLINI; RIBAS, 2020, p. 116).

A formação do professor de EJA deve ser uma preocupação constante de todos. Articular a formação inicial, a formação em serviço e a condições de

trabalho, salário e carreira, garante um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional e implica maior grau de qualidade na oferta de educação de jovens e adultos.

Jardilino e Araújo (2014) corroboram nesta discussão. A profissão docente e os diversos aspectos que influenciam a carreira do professor, são tratados pelos autores. As “questões políticas e sociais que constituem a carreira e a categoria docente, a remuneração, a excessiva carga de trabalho, as novas funções delegadas a esses profissionais, a alienação e a perda de *status*” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.139) tem relação direta com a profissão docente. Os autores, ao pensarem essas condições de trabalho do docente da EJA, acrescentam outras implicações:

Quanto aos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, pode-se acrescentar outras implicações, tais como a diversidade de públicos (uma vez que suas classes são compostas por alunos de faixa etárias variadas, desde os 15 anos até os 70), de universos culturais e visões de mundo, de tempo de escolarização e de concepção de escola. São elementos que interferem na prática docente do professor da EJA (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.140).

Há inúmeros desafios, pedagógicos, administrativos e estruturais, a serem enfrentados pelos docentes e demais trabalhadores e defensores da Educação de Jovens e Adultos. Acrescenta-se aos acima relatados, a formação que a dê ênfase, a precariedade das condições para implementação, a forma de ascensão do professor ao cargo, que nem sempre se dá por opção político-ideológica mas, pela falta de alternativas para completar a carga horária de trabalho, dentre tantas outras que quem trabalha na EJA vivencia diariamente.

É preciso problematizar a EJA. Na medida em que se desafia para a resolução de problemas se impulsiona mudanças. A formação de professores para esta área precisa ser cada vez mais considerada nos currículos das universidades. Para o desenvolvimento profissional é necessário vencer a precariedade das condições de trabalho que limitam a atuação docente de um modo geral. “É fundamental, portanto, que se estabeleçam espaços formativos no interior da unidade escola/espço, de modo a favorecer o encontro entre sujeitos que assumem a tarefa de provocar e produzir conhecimentos” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.195).

Diniz-Pereira (2011) aponta uma característica importante para um professor de EJA: “todo educador de EJA, pela própria natureza dessa modalidade educacional, é um educador militante”. Segundo ele:

[...] temos um terreno bastante fértil na educação de pessoas jovens e adultas para desenvolvermos projetos ousados de formação de educadores para a transformação social e, obviamente, que, para tal, teremos que enfrentar alguns desafios [...]. o primeiro passo, e isso é apenas uma sugestão, é sermos capazes de enxergar as conexões e articulações entre as ações e os projetos no campo da EJA e, a partir daí, integrá-los e fomentá-los” (DINIZ-PEREIRA, *in* SOARES *et al.*, 2011, p. 270).

O referido autor trata da formação de educadores de EJA voltada para a transformação social relacionando a pesquisa e a militância na educação popular, faz um relato que instiga a reflexão. Formar professores é necessário. Qualquer transformação social que se almeje precisa passar pela educação (não pode se desvincular dela). Mas, somente o âmbito da educação não gera transformações. É preciso militância nas, e para as, classes populares.

Para mim, não foi nenhuma surpresa quando li Marx e Engels (1978) afirmarem que “é essencial educar os educadores”. Para aqueles que têm um compromisso de vida com a transformação da sociedade e a construção de um mundo economicamente e socialmente justo, não poderia existir verdade mais contundente. Todavia, não sou suficientemente ingênuo para não concordar com McLaren (2000), quando esse, ao discutir a necessidade urgente de se lutar contra a atual globalização do capitalismo, diz que “a formação docente é, sem sombra de dúvidas, uma possibilidade necessária (mas não é suficiente)” (DINIZ-PEREIRA, *in* SOARES *et al.*, 2011, p. 268).

Ser professor da EJA é aceitar desafios para além da regularidade da profissão docente. É preciso ter consciência de classe. É preciso saber em defesa de quem se luta. E a luta é árdua. Ser professor de EJA é provar uma experiência singular de ensinar e aprender apesar dos entraves que dificultam que ela seja de fato implementada nos currículos de formação e no chão da escola onde pisam seres humanos, dotados de direitos e professores capazes de fazer a diferença na vida deles, que tanto necessitam de companheiros de luta para vencer os desafios da vida.

No capítulo que segue o leitor encontrará o ápice do trabalho e o relato do percurso percorrido para se chegar a tais achados. Abordagem, descrição

dos sujeitos, instrumentos de coleta, processo e análise dos dados é o que se explicita a seguir.

5. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Após a introdução da pesquisa, onde a autoria apresentou-se aos leitores e expôs sua justificativa, objetivos e problema que instigou o trabalho, seguiu-se a fundamentação teórica trazendo no texto reflexões de relevância sobre a formação e identidade profissional, a profissionalização docente, incluindo a formação inicial e continuada, bem como o desenvolvimento profissional. No capítulo anterior, a Educação de Jovens e Adultos recebeu atenção e foi pontuada historicamente no Brasil e no Estado do Paraná, situando o *lócus* de estudo, o CEEBJA de Cantagalo, o qual foi apresentado em minúcias para que se conheça o ambiente onde se desenvolveu a pesquisa, onde convivem os docentes participantes.

Neste capítulo quinto, tratar-se-á do percurso metodológico da pesquisa, a fim de que se alinhem a abordagem, os sujeitos, os instrumentos de coleta de dados, e se apresente os achados resultantes da pesquisa documental, bem como da análise dos dados obtidos através aplicação do questionário *on-line*, análise de conteúdo realizada nas questões abertas respondidas pelos professores que atuam no CEEBJA de Cantagalo em 2020. Ainda nesta sessão, o processo ético que envolveu todo o trabalho de pesquisa será melhor explicitado ao leitor.

5.1 ABORDAGEM DE PESQUISA

A presente pesquisa foi conduzida sob orientação das pesquisas de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, de natureza interpretativa. De acordo com Creswell (2014, p. 34), os procedimentos da pesquisa qualitativa “são caracterizados com indutivos, emergentes e moldados pela experiência do pesquisador na coleta e análise de dados”. Na pesquisa de abordagem qualitativa, o pesquisador é o instrumento-chave e o ambiente é a fonte direta dos dados. Nela dispensa-se o uso de procedimentos estatísticos uma vez que têm caráter descritivo e o foco da abordagem não está no resultado, mas no processo e seu significado, ou seja, o principal objetivo é a interpretação do fenômeno objeto de estudo.

A metáfora empregada pelo autor ao pensar a pesquisa qualitativa contribui para que se expresse aqui a abordagem deste trabalho. Segundo ele, a pesquisa qualitativa é “um tecido intrincado, composto de minúsculos fios, muitas cores, diferentes texturas e várias misturas de material” (CRESWELL, 2014, p. 48). Os pressupostos gerais e as estruturas interpretativas que sustentam a pesquisa, são o tear que produz o tecido, em que o pesquisador se deleita no trabalho.

Para Robert E. Stake (2011) qualquer que seja a pesquisa realizada exigirá níveis de interpretação, mas “a pesquisa interpretativa é a investigação que depende muito da definição e da redefinição dos observadores sobre os significados daquilo que veem e ouvem” (STAKE, 2011, p. 46). Segundo o autor, o que difere a interpretação de pesquisa da interpretação de senso comum ou da de cunho político é que a “interpretação de pesquisa geralmente é ponderada, conceitual e erudita” (STAKE, 2011, p. 48). Ainda referindo-se à pesquisa qualitativa Stake (2011, p. 49) aponta como uma característica marcante da pesquisa “o fato de ser interpretativa, uma batalha com os significados”. Batalha travada pelo pesquisador, orientada por ele e com resultados advindos do esforço de interpretação conceituada, ponderada e com erudição do pesquisador. Para complementar o trabalho do pesquisador, o autor afirma que a “interpretação é um ato de composição. O intérprete seleciona descrições e as torna mais complexas, utilizando algumas relações conceituais” (STAKE, 2011, p. 65).

Creswell (2014) apresenta alguns pressupostos filosóficos em que se baseiam os pesquisadores qualitativos. “São crenças a respeito de ontologia (a natureza da realidade), epistemologia (o que conta como conhecimento e como as afirmações do conhecimento são justificadas), axiologia (o papel dos valores em pesquisa) e metodologia (o processo de pesquisa)” (CRESWELL, 2014, p. 32). De acordo com o primeiro pressuposto, pesquisadores qualitativos conduzem suas pesquisas adotando a ideia de múltiplas realidades. “Diferentes pesquisadores adotam diferentes realidades, assim como os indivíduos que estão sendo estudados e os leitores de um estudo qualitativo” (CRESWELL, 2014, p. 32). Na epistemologia, segundo pressuposto, a pesquisa qualitativa é conduzida de modo que os pesquisadores têm proximidade com os participantes que estão sendo estudados e é importante a presença do pesquisador no

“campo”, pois este contexto o auxiliará no entendimento do que os participantes dizem. O terceiro pressuposto, o axiológico, apontado por Creswell (2014, p. 33), pontua que os “pesquisadores trazem consigo valores pessoais para um estudo, porém, os pesquisadores qualitativos permitem que os seus valores sejam conhecidos em um estudo”. O quarto pressuposto apontado pelo autor é relativo aos procedimentos da pesquisa, ou seja, à metodologia. Sobre isso, o autor afirma que:

Os procedimentos da pesquisa qualitativa, ou a sua metodologia, são caracterizados como indutivos, emergentes e moldados pela experiência do pesquisador na coleta e análise dos dados. A lógica que o pesquisador qualitativo segue é indutiva, a partir da estaca zero, mais do que proferida inteiramente a partir de uma teoria ou de perspectivas do investigador. [...] o pesquisador segue um caminho de análise dos dados para desenvolver um conhecimento cada vez mais detalhado do tópico que está sendo estudado (CRESWELL, 2014, p. 34).

Robert Yin (2016) corrobora com a explanação do modo de pesquisa adotado. Ao abordar a pesquisa qualitativa o referido autor não se permite tentar defini-la de modo singular, mas apresenta cinco características que transparecem seu entendimento desse tipo de fazer pesquisa e estão em consonância com o trabalho delineado neste estudo. O quadro 12 abaixo apresenta as cinco características da pesquisa qualitativa apontadas pelo autor:

QUADRO 12 - CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA QUALITATIVA

Pesquisa Qualitativa
1. Estuda o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. Representa as opiniões e perspectivas das pessoas/participantes de um estudo;
3. Abrange as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. Contribui com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano;
5. Esforça-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Yin (2016, p. 28-30).

Primeiramente, segundo o autor, na pesquisa qualitativa deve-se buscar o estudo do significado da vida das pessoas nas condições em que realmente elas vivem, sem interrupções ou interferências na vida cotidiana. A segunda característica diz respeito à capacidade de representar as visões e perspectivas dos próprios participantes do estudo, capturando suas perspectivas e expectativas. Na terceira característica apontada por Yin (2016) está a capacidade de abranger as condições contextuais em que se insere o estudo,

“as condições sociais, institucionais e ambientais em que as vidas das pessoas se desenrolam. Em muitos aspectos, essas condições contextuais podem influenciar muito todos os eventos humanos” (YIN, 2016, p. 28). A quarta característica apontada pelo autor refere-se ao fato de a pesquisa qualitativa ser guiada pelo anseio de explicar certos acontecimentos, por meio de conceitos existentes ou emergentes, desse modo apoia-se na literatura já existente a fim de produzir novo conhecimento científico e contribuir com a evolução da ciência. Por fim, na pesquisa qualitativa, procura-se “coletar, integrar e apresentar dados de diversas fontes de evidência como parte de qualquer estudo” (YIN, 2016, p. 29-30). Isso decorre do próprio fato de tratar-se do estudo de um ambiente da vida real e seus participantes, conforme apontado na primeira característica, justificando assim o uso de variantes como questionários, entrevistas, observações análises documentais, dentre outros meios de se obter dados para análise.

Sampieri, Callado e Lucio (2013) também colaboram na caracterização da abordagem qualitativa identificando-a como naturalista e interpretativa. Segundo os autores, “é naturalista (porque estuda os objetos e os seres vivos em seus contextos ou ambientes naturais e cotidianos) e interpretativa (tenta encontrar sentido para os fenômenos em função dos significados que as pessoas dão a eles)” (SAMPIERI; CALLADO; LUCIO, 2013, p. 35). Neste sentido, estudos conduzidos por uma abordagem qualitativa, permitem ao pesquisador a formulação de questionamentos e hipóteses antes, durante a investigação e após a coleta e análise dos dados. “No caso do processo qualitativo, a amostra, a coleta e a análise são fases realizadas praticamente de maneira simultânea” (SAMPIERI; CALLADO; LUCIO, 2013, p. 33). Ademais, ao realizar um estudo pautado na abordagem qualitativa, o pesquisador não tem a preocupação de testar hipóteses, uma vez que elas são elaboradas ou reelaboradas no decorrer da pesquisa.

Souza e Meireles (2018) apontam transformações que ocorrem no campo das ciências humanas desde o início do século XX, no que diz respeito à forma de fazer pesquisa. Para eles:

As mudanças paradigmáticas e as rupturas que se instalam no âmbito das ciências sociais desde o início do século XX fazem emergir o interesse pelo estudo de aspectos subjetivos concernentes à vivência

dos atores sociais, em diferentes áreas do conhecimento, uma vez que as diferentes disciplinas, com base em seus problemas de pesquisa e diante da impossibilidade metodológica de compreender e interpretar problemas sociais com referência aos métodos experimentais, buscam, a seu tempo e diante de suas necessidades, romper com os paradigmas estabelecidos de investigação, construindo modos particulares e próprios de pesquisar os problemas sociais (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 289).

Flick (2009) afirma que a pesquisa qualitativa cresceu muito nos últimos anos, ganhando importância nas mais diversas áreas do conhecimento, como História, Geografia, Pedagogia, Sociologia, dentre outras. Segundo ele, o pesquisador que faz uso da abordagem qualitativa na pesquisa busca “entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de maneiras diferentes” (FLICK, 2009, p. 9). Segundo o autor, há problemáticas que só podem, ou melhor podem, ser investigadas por meio desse tipo pesquisa. Nela, o “contexto e os casos” a serem analisados ocupam lugar central. O autor caracteriza essa abordagem investigativa como a capacidade de investigar o mundo externo, para além da experimentação laboratorial, capaz de fazer conhecer “experiências, interações e documentos em seu contexto natural” (FLICK, 2009, p. 9). Há maior flexibilidade no decorrer da pesquisa, pois permite que conceitos sejam formulados e aprimorados no decorrer da investigação.

Desse modo, com respaldo nas postulações apresentadas sobre a pesquisa qualitativa, é possível reafirmar que o trabalho de pesquisa apresentado é qualitativo na medida em que, seguindo as características apresentadas por Yin (2016), está focado em analisar as condições de vida real dos docentes no exercício da função realizada no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos. Dentro das condições contextuais em que vivem, busca-se representar as opiniões e perspectivas dos investigados quanto aos processos de formação continuada e desenvolvimento profissional, além de trazer contribuições relevantes sobre os principais conceitos existentes e emergentes a respeito do tema em questão, a profissionalização docente na EJA, por meio das fontes de evidências advindas do relatório de capacitação e do questionário *on-line* realizados pelos docentes.

Considerada fundamentada a escolha e explicitada a abordagem da pesquisa, convém trazer ao discurso a sua essencialidade. Trata-se de uma pesquisa essencialmente exploratória, que objetiva a familiarização com o

assunto, pouco explorado até o momento em pesquisas científicas, para conhecê-lo melhor e desse modo adquirir aptidão para construir hipóteses acerca do tema. Para exploração do campo de estudo e execução do que se propõe, a coleta de dados fará uso da pesquisa documental e do questionário, seguindo as orientações de Creswell (2014, p. 87), ao afirmar que a “utilização de somente uma fonte de dados não é suficiente para desenvolver esta compreensão em profundidade”. Segundo o autor, para atingir a profundidade o pesquisador carece de muitas formas de dados qualitativos “variando desde entrevistas, observações e documentos até materiais audiovisuais” (CRESWELL, 2014, p. 87), quando pertinentes ou necessários.

Entende-se que a pesquisa exploratória, como sua nomenclatura já explicita, ‘explora’ o campo de estudos, aproxima o pesquisador do objeto de pesquisa e o deixa com potencial para construir hipóteses sobre o tema em questão a partir das evidências encontradas no contexto de estudo. Com isso, as pesquisas exploratórias promovem e impulsionam o desenvolvimento ou aprofundamento de estudos e novas pesquisas.

De acordo com Victor Miguel Niño Rojas (2011) na pesquisa exploratória o objetivo é fornecer uma visão geral de uma realidade ou de um aspecto dela, a partir de uma forma provisória ou aproximada. Este tipo de estudo, segundo o autor, é indicado em casos onde os meios ainda não estão disponíveis ou não há acesso para abordar uma pesquisa mais formal ou abrangente. Para Niño Rojas (2011), o estudo exploratório não precisa, necessariamente, passar por todo o processo exigido para um projeto formal completo permitindo ao pesquisador ficar, por exemplo, com a tarefa de identificar e definir o problema, que por si só pode ser uma grande conquista, ou avanço em direção a outras etapas, como, por exemplo, a obtenção de algumas pistas para determinar a população, a amostra, o tipo de informação e assim por diante (NIÑO ROJAS, 2011).

Neste caso específico da pesquisa ora explicitada, com âncora nos estudo de Niño Rojas (2011) e Creswell (2014) sobre pesquisa exploratória, busca-se explorar o campo da docência na Educação de Jovens e Adultos ofertada no CEEBJA de Cantagalo para a compreensão dos processos de profissionalização destes sujeitos professores, a constituição de suas identidades profissionais bem como os desafios por eles enfrentados para a realização de formação continuada

e para desenvolverem-se profissionalmente. Entende-se que neste campo existem diversos outros focos, na discência ou na docência, que carecem de estudo e pesquisa, o que a justifica como exploratória. Explorar o campo da formação de professores de EJA é trazer à vista diversos outros pontos de atenção passíveis de pesquisa, que carecem de exploradores, de pesquisa qualitativa.

Principiando a discussão dos dados coletados, que trará a identificação e a formação profissional dos docentes, bem como a análise de conteúdo das questões abertas que abordaram a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos docentes que atuaram no CEEBJA de Cantagalo em 2020, julgou-se pertinente reiterar o processo ético da pesquisa que orientou todo o trabalho e que, neste momento de análise dos dados, é considerado de suma importância na conduta do pesquisador.

5.2 PROCESSO ÉTICO DA PESQUISA

A pesquisa encontra-se devidamente registrada no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná, sob o número 4.295.069, parecer emitido em 23 de setembro de 2020, disponível no anexo 1 deste escrito. O estudo foi realizado com o grupo de professores que atuaram no ano de 2020 no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, totalizando 21 participantes. Salienta-se que a pesquisa cumpriu todos os requisitos éticos. Uma preocupação constante em todas as etapas de sua investigação foi a de manter a ética conduzindo o trabalho. Entende-se a importância das premissas éticas que envolvem um trabalho de pesquisa, desde a sua fase inicial até a divulgação de resultados obtidos.

O contato inicial para viabilizar a pesquisa foi realizado via *Meet*, em reunião *on-line*. Neste contato inicial foi realizada a apresentação do projeto de pesquisa e lançado o convite para a participação voluntária. Em momento posterior, em reunião presencial por ocasião do Conselho de Classe, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) foi lido e assinado pelos voluntários. Após explicação do projeto e o retorno de aceite do TCLE assinados, em meados de outubro, foram encaminhados os questionários *on-line*, com o intuito analisar

os processos de profissionalização dos docentes que atuam no CEEBJA de Cantagalo - PR.

Documentos como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o Termo de Concordância, a Declaração de Compromissos da Equipe de Pesquisa, a Carta de Encaminhamento, a Autorização para a Manipulação de Dados e a Concordância dos Serviços Envolvidos estão de posse dos pesquisadores, conforme orientações do Comitê de Ética, e assim permanecerão, resguardando a ética da pesquisa e o anonimato dos participantes.

5.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a realização da coleta de dados foram utilizados dois instrumentos, o relatório de capacitação do funcionário e o questionário *on-line*. O primeiro refere-se a um documento individual, disponível apenas para o próprio professor, no portal de educação do Estado. Desse modo, foi solicitado a cada participante da pesquisa que o disponibilizasse para que se pudesse realizar análises relativas às formações realizadas pelos docentes nos últimos cinco anos (período de informações disponíveis). Esses documentos individuais, aliados aos questionários aplicados foram fundamentais na coleta de dados. Conforme afirmam Lüdke e André (2003):

[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 2003, p. 38).

Marconi e Lakatos (1999, p. 100) definem o questionário como um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”, e sugerem que junto com o questionário “deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 100).

É cada vez mais recorrente na seleção de instrumentos para a pesquisa, a utilização de questionários encaminhados aos participantes a partir da utilização da tecnologia. Questionários *on-line* se mostram com uma ferramenta segura e eficaz. O quadro 13 abaixo demonstra as principais vantagens do emprego do questionário *on-line*:

QUADRO 13 - VANTAGENS DO QUESTIONÁRIO ON-LINE

Questionário <i>on-line</i>	
Conveniência	O participante da pesquisa pode acessar o questionário de qualquer lugar, bastando apenas estar conectado à Internet.
Custo	O questionário virtual é mais barato que o impresso.
Abrangência	Possibilita o trabalho com grandes amostras e a distância não é empecilho para sua realização.
Velocidade	As respostas retornam às mãos do pesquisador mais rapidamente.
Estética e a Atratividade	Permite a utilização de imagens, sons e hipertexto em sua construção.
Controle de devolutivas e sistematização	Permite ao pesquisador acompanhar o retorno de respostas, sistematizando-a ao proprietário pesquisador.
Contribuição ao meio ambiente	Evita a utilização excessiva de papel.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de NETO (2004)

É sensato registrar que inicialmente esta pesquisa foi planejada com a utilização do questionário impresso. Porém, a chegada da pandemia, causada pela Covid 19, impulsionou, ou exigiu, novas formas de atuação na pesquisa e a reconfiguração do formato e do meio de envio aos participantes. Com toda certeza, essas mudanças trouxeram muitas vantagens neste estudo, conforme sistematizado, a partir principalmente da percepção dessa autoria, no quadro 13 acima. De acordo com Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido:

Como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.

E pode abordar conteúdos diversos sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação, comportamento presente ou passado, entre outros.

O questionário elaborado para esta pesquisa é composto por perguntas abertas e fechadas, entendendo, de acordo com Gil (1999), as perguntas abertas como aquelas que permitem liberdade ilimitada de resposta, sendo informantes

e as perguntas fechadas como alternativas específicas para que o questionado escolha uma delas.

O questionário, inicialmente planejado para ser realizado de forma impressa, foi aplicado de forma *on-line* devido à situação instaurada de Pandemia pela COVID 19, com já dito. O instrumento foi composto por questões (abertas e fechadas) aplicadas aos professores a fim de perceber as principais dificuldades que os docentes da EJA enfrentam na realização de formação continuada e em seu desenvolvimento profissional, bem como, a caracterização da sua identidade enquanto professor da EJA. A seguir, no quadro 14, apresenta-se um panorama da investigação realizada com o questionário:

QUADRO 14 - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO ON-LINE

Panorama do Questionário Aplicado

1. Identificação Docente

- 1.1 Nome Completo
- 1.2 Endereço
- 1.3 Idade
- 1.4 Tempo de docência
- 1.5 Tempo de atuação na docência da Rede Estadual de Ensino
- 1.6 Tempo de docência na EJA

2. Formação Profissional

- 2.1 Graduação
- 2.2 Especialização *LATO SENSU*
- 2.3 Mestrado
- 2.4 Doutorado

3. Formação Continuada

- 3.1 Que tipo (s) de formação continuada você mais gosta de realizar?
- 3.2 Professor (a), você recebe formação continuada no *lócus* escolar (ambiente escolar)?
 - 3.2.1 Se a resposta foi afirmativa na questão anterior, as formações que ocorrem na própria escola atendem às suas necessidades enquanto docente da EJA?
 - 3.2.2 Em relação às formações provenientes da Mantenedora (Governo do Estado do Paraná), elas atendem às suas necessidades enquanto docente da EJA? Teça comentários a respeito. Registre suas considerações.
- 3.3 Você tem acesso a outros eventos de Formação? Quais?
- 3.4 Você busca outras formas de desenvolvimento profissional que não foram previstas na questão anterior? Quais?
- 3.5 Quais as principais dificuldades que você professor enfrenta para realizar suas formação continuada?

4. Desenvolvimento Profissional

- 4.1 Quais as suas principais dificuldades enfrentadas para o seu desenvolvimento profissional? Justifique sua resposta.
- 4.2 Por que (como) você se tornou professor (a) de Educação de Jovens e Adultos? Relate com riqueza de detalhes!
- 4.3 Como você se vê como professor da Educação de Jovens e Adultos? Comente a respeito.

Fonte: A autora

O instrumento representado acima foi composto por quatro temas. Inicialmente, a identificação do docente, em seguida investigou-se a formação profissional, seguindo para a formação continuada e o desenvolvimento profissional. A aplicação se deu em meados de outubro e novembro de 2020. A apresentação da pesquisa e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ocorreu no dia 16 de outubro, dia em que a escola organizou-se com reunião e Conselho de Classe. Após explanação, todos os participantes demonstraram interesse na participação e fizeram a devolutiva do TCLE.

Ao longo do mês de dezembro as devolutivas foram chegando. Os vinte e um professores participantes devolveram o questionário *on-line*. Apenas um no mês de janeiro de 2021, os demais ainda em dezembro.

A pesquisa documental foi planejada para a verificação da formação continuada dos professores, no relatório de formação do funcionário, disponibilizado no Portal da Educação do Estado do Paraná. Esse tipo de pesquisa é constantemente utilizado nas ciências sociais e humanas por que permite, através da interpretação de dados e informações, compreender uma realidade ou fenômeno. Oliveira (2007, p. 69) afirma que a pesquisa documental “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”.

No mês de janeiro, a pesquisadora solicitou aos participantes que, se possível, enviassem o “Relatório de Capacitação do Funcionário”, disponível para acesso individual de cada servidor, no Portal da Secretaria de Estado da Educação. Este é um documento que traz a relação de cursos que os professores participaram nos últimos cinco anos, bem como sua formação acadêmica registrada no departamento de recursos humanos. Estão arrolados todos os cursos que a mantenedora ofertou e os que o professor solicitou inclusão para fins de arquivo e uso nas promoções que consideram horas de estudo do profissional. Tal documento permitiu a visualização de um panorama de oferta de formação continuada pela mantenedora, o Estado do Paraná, bem como instigou a busca pelos conteúdos dessas formações. Posto os caminhos percorridos, a partir deste momento inicia-se a apresentação e análise dos dados coletados.

5.4 SUJEITOS INVESTIGADOS

Apresentada a abordagem da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados, segue-se a partir de agora a apresentação dos sujeitos investigados, trazendo ao leitor as informações colhidas com a pesquisa documental e a aplicação do instrumento questionário, em suas primeiras sessões, que tratam da identificação e formação profissional.

Para a caracterização dos sujeitos fez-se uso, principalmente, das informações concedidas por eles ao responder indagações sobre sua identidade e formação, na aplicação do questionário *on-line* e do relatório de formação dos funcionários disponibilizado para a pesquisa. O campo de pesquisa será melhor explicitado, com base nos documentos escolares da instituição e no conhecimento e vivência da pesquisadora.

5.4.1 Os Sujeitos e o Campo da Pesquisa

Considerando as proposições de Chizzotti (2006) de que o contexto estudado deve ser tomado como unidade significativa do todo e como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem determinada situação, explicita-se a seguir o cenário onde a pesquisa foi realizada, o Centro Estadual de educação Básica para Jovens e Adultos de Cantagalo - PR.

Trata-se de uma escola estadual, que atende a alunos do Ensino fundamental Fase II e do Ensino Médio. Este Centro pertence, na organização estadual, ao Núcleo Regional de Laranjeiras do Sul e atende a um público oriundo do município sede e do vizinho município de Virmond, visto que neste Núcleo existem apenas três Centros de EJA (Cantagalo, Laranjeiras do Sul e Quedas do Iguaçu), além de duas escolas regulares que ofertam a modalidade, concomitante à oferta do ensino regular.

O corpo docente da instituição constituiu-se, no ano de 2020, de vinte e um professores, atuantes das diversas disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Fundamental Fase II e do Ensino Médio na modalidade de EJA. A composição da equipe de docentes seguiu a Resolução nº 4.639/2019 - GS/SEED, que regulamentou a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM), do Quadro Único de Pessoal (QUP) e

aos professores contratados em Regime Especial, pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) nas Instituições Estaduais de Ensino do Paraná. Abaixo, de acordo com a distribuição de aulas que ocorreu a partir do dia 11 de dezembro de 2019, o quadro 15 traz a relação de professores do CEEBJA de Cantagalo, a carga horária e o vínculo de cada docente no ano de 2020:

QUADRO 15: DOCENTES CEEBJA 2020

Professor	Disciplina	Carga Horária	Vínculo
01	Português	18	QPM
02	Português	05	SC02
03	Matemática	15	QPM
04	Matemática	14	QPM
05	Matemática	09	QPM
06	Geografia	12	QPM
07	Geografia	06	QPM
08	História	18	QPM
09	História	6	PSS
10	Arte	18	SC02
11	Ciências	12	QPM
12	Educação Física	12	PSS
13	Educação Física	6	PSS
14	Biologia	6	SC02
15	Química	6	SC02
16	Física	6	PSS
17	Sociologia	4	PSS
18	Filosofia	4	PSS
19	Inglês	12	QPM
20	Inglês	6	QPM
21	Inglês	6	PSS

Legenda: QPM - Quadro Próprio do Magistério; PSS - Processo Seletivo Simplificado;

SC02 - Aulas Extraordinárias

Fonte: A autora

Somam-se ao quadro de professores, duas professoras pedagogas, que apesar de não serem participantes diretas da pesquisa, indiretamente contribuíram para os resultados encontrados uma vez que, em tese, são as responsáveis diretas por promover a formação do quadro de professores, seja na aplicação de formações advindas da mantenedora, seja no fomento das formações do próprio *lôcus* escolar. Sobre elas, as informações expressas no quadro 16 abaixo são pertinentes:

QUADRO 16 - EQUIPE PEDAGÓGICA CEEBJA 2020

Pedagoga	Tempo de atuação na área	Tempo de atuação na EJA	Vínculo	Dados da Formação
01	9 anos	9 anos	QPM	- Graduação: Pedagogia (2004)

				- Especialização Psicopedagogia (2007)
02	Iniciante	10 meses	PSS	Pedagogia (2012) Especialização em Educação Especial (2013)

Fonte: A autora

Para complementar o quadro de profissionais que atuam no campo da pesquisa, direta ou indiretamente nas ações pedagógicas do CEEBJA em questão, é importante também registrar a gestão escolar da instituição. A escolha do gestor segue o contido na Resolução nº 3373/2015 - GS/SEED, que regulamenta o Processo de Consulta à Comunidade Escolar para designação de Diretores e Diretores Auxiliares das Instituições de Ensino da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. A seguir, o quadro 17 traz informações sobre a gestão do CEEBJA de Cantagalo:

QUADRO 17 - DIREÇÃO CEEBJA 2020

Direção	Tempo na Educação	Tempo na EJA	Tempo no cargo	Carga Horária	Dados da Formação
01	20 anos	16 anos	9 anos	40 H	- Graduação: Letras - Português/ Inglês (2003); - Especializações <i>Lato Sensu</i> : Ensino de Língua Inglesa (2004); Gestão Escolar (2004); EJA (2009); - Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> - Mestrado Profissional em Educação (em andamento).

Fonte: A autora

Considera-se o gestor escolar, bem como a equipe pedagógica, fundamentais para o processo de formação permanente do professor. Dentre as funções do gestor escolar das escolas estaduais do Estado do Paraná, elencadas no Regimento Escolar, documento construído coletivamente pela Instituição de ensino, está explícita essa responsabilidade pela formação. O documento “Fundamentação Legal para a Elaboração do Regimento Escolar da Educação Básica, produzido pela Secretaria de estado da Educação ²”

² O documento na íntegra pode ser encontrado no endereço:
http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/manual_regimento2017.pdf

(PARANÁ, 2017), traz as atribuições do gestor escolar, dentre elas constam as seguintes que se relacionam com a ação docente:

IV. gerir a elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico/Proposta Pedagógica; [...] VI. coordenar e incentivar a qualificação permanente dos profissionais em exercício na instituição de ensino; [...] VII. implementar a Proposta Pedagógica Curricular da instituição de ensino, em observância à legislação vigente” (PARANÁ, 2017. p. 14).

Há que se ressaltar que o ano da pesquisa foi atípico uma vez que o mundo todo sofreu as consequências da Pandemia da Covid-19. Neste cenário, equipe diretiva, pedagogos, professores e demais profissionais da educação, vivenciaram situação sequer imaginável em períodos ante pandemia. Os participantes da pesquisa, assim como milhões de outros docentes do Brasil e do mundo, precisaram se reinventar para em meio a este cenário, continuar a ensinar. O período de afastamento iniciou-se em 20 de março de 2020, respaldado no Decreto Estadual nº 4.320, de 20 de março de 2020 e na Resolução nº 1016/2020, que estabeleceu, em regime especial, as atividades escolares na forma de aulas não presenciais em todo o Estado do Paraná.

Conforme já descrito no capítulo 4, que trata da Educação de Jovens e Adultos, a organização curricular vigente neste ano de 2020 nos CEEBJA's do Paraná prevê a oferta semestral. Sendo assim, o primeiro semestre letivo (2020-1) ocorreu de forma presencial até vinte de março e remoto até seu término, em dezessete de julho. Para todos os sistemas de ensino este foi um período muito complexo, que exigiu tanto da equipe diretiva quanto de professores e alunos uma reinvenção de conceitos, práticas e condutas. Assim, encontrou-se maneiras diversas de continuar o processo de escolarização, respeitando a vida, e todas as formas de cuidado necessárias no momento atual.

No CEEBJA em questão, as aulas no material impresso foi a alternativa considerada mais apropriada para o momento atual. Cabe ressaltar que, além de todas as mudanças que a pandemia acarretou na vida de todos, as escolas de EJA vinculadas ao sistema de educação pública do estado Paraná estavam experimentando uma adequação de proposta pedagógica que, em tese foi chamada de adequação, mas na prática o que se viu foi a implementação de uma nova proposta de organização curricular que alterou a carga horária das

disciplinas, a organização dos horários, as formas de oferta, bem como a própria concepção do público de EJA, dentre outras mudanças mais.

O amparo legal para o desenvolvimento das atividades pedagógicas assentou-se na Resolução 1.016/2020-GS/SEED, que estabeleceu, em regime especial, as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pela COVID-19.

Art. 3.º As atividades escolares não presenciais são aquelas utilizadas pelo professor da turma ou pelo componente curricular destinadas à interação com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, vídeoaulas, áudiochamadas, vídeoconferências e outras assemelhadas (PARANÁ, 2020, p.1-2).

No quadro 18 abaixo, encontra-se o relato da direção da Instituição encaminhado em outubro de 2020, à Coordenação de EJA do Núcleo Regional de Educação, respondendo aos questionamentos recebidos, explicitando como ocorreu o trabalho pedagógico remoto neste tempo de Pandemia, a partir de questionamentos encaminhados da SEED.

QUADRO 18 - RELATO DO TRABALHO REMOTO NO CEEBJA CANTAGALO

1-Qual a regularidade da entrega do material impresso aos estudantes?

A entrega das atividades acontece semanalmente. Desde abril de 2020 estabelecemos esta rotina, após constatar que nossos alunos não tinham condições de acompanhar as aulas de outro modo. Toda sexta-feira, nos três turnos, temos escala onde direção, pedagogas, agentes educacionais e professores participam para entregar e receber atividades escolares de nossos alunos, bem como, quinzenalmente, distribuir os kits da merenda escolar.

2-Qual o prazo em média da devolução do material impresso pelos estudantes?

Toda semana os alunos devolvem as atividades da semana anterior e retiram as novas. Em caso de impossibilidade, os atendemos nos demais dias da semana, preferencialmente na segunda-feira, dia em que as pedagogas estão o dia todo na escola para atender aos professores na retirada das atividades deixadas pelos alunos na sexta-feira. A escola permanece aberta, nos dois turnos do diurno, todos os demais dias da semana.

3-Em relação a entrega das atividades, quantos por cento dos estudantes estão devolvendo?

Todos os alunos que retiram devolvem as atividades, às vezes com um pouco mais de tempo, mas devolvem. Casos específicos são tratados com os professores, pedagogas e temos encontrado êxito no resgate quase da totalidade dos casos.

4-Quais ações a Escola está realizando com os estudantes que não estão devolvendo as atividades?

Diversas ações são realizadas com os alunos que atrasam ou não comparecem retirar as atividades, a saber: encaminhamento ao SERP, visitas nas casas, ligações, mensagens de *Whatsapp*, recados por amigos e conhecidos, e outras mais, de acordo com cada caso.

5-As atividades entregues aos estudantes são elaboradas pelos professores e estão em consonância com o tempo para a entrega?

Existe uma dinâmica estabelecida pela escola. Temos uma pasta compartilhada no drive "CEEBJA PANDEMIA COVID 19". Nela todos os professores, pedagogos e agentes II têm acesso, além de representantes do nosso NRE. Neste espaço, toda semana, a direção abre a pasta da semana vigente e, dentro dela, uma para cada professor anexar sua aula. O prazo

para envio dos arquivos de aulas pelos professores é quarta-feira. Na quinta-feira direção, pedagogas e agentes II, organizam a conferência e impressão das mesmas para no dia seguinte entregar aos alunos. Julgamos que as atividades encaminhadas aos alunos, em sua grande maioria, estão em consonância com o tempo previsto para devolução.

6-Quando o estudante tem dúvidas sobre o conteúdo, de que forma ocorre a explicação?

O principal canal de comunicação entre professor e aluno é o *Whatsapp*. Temos um grupo para cada turma da escola. Nele participam todos os alunos, as pedagogas, os professores da turma, a direção e um agente II. As dúvidas são sanadas no próprio grupo ou no privado, através de ligação, áudios ou mensagens de texto. Quando necessário, na sexta-feira, os professores disponibilizam horário para isso na escala de entrega.

7-Como as avaliações e recuperações estão sendo realizadas?

Em cada bimestre temos um planejamento prevendo as atividades para cada semana. Assim, temos especificado quais são as semanas de avaliações, quais são as de conteúdos e a de recuperação. Os professores recebem impresso o planejamento e os alunos são comunicados no grupo quando receberão avaliações e recuperações. A medida em que os professores percebem necessidade de reencaminhar atividades para determinados alunos, organizam-nas e disponibilizam nominalmente aos alunos na mesa de entrega da turma.

Espero, com as respostas acima, ter contribuído para o conhecimento acerca do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes deste CEEBJA neste período de Pandemia.

Estaremos sempre à disposição para melhores esclarecimentos!

Atenciosamente

Diretora CEEBJA Cantagalo

Fonte: A autora, relato da Direção

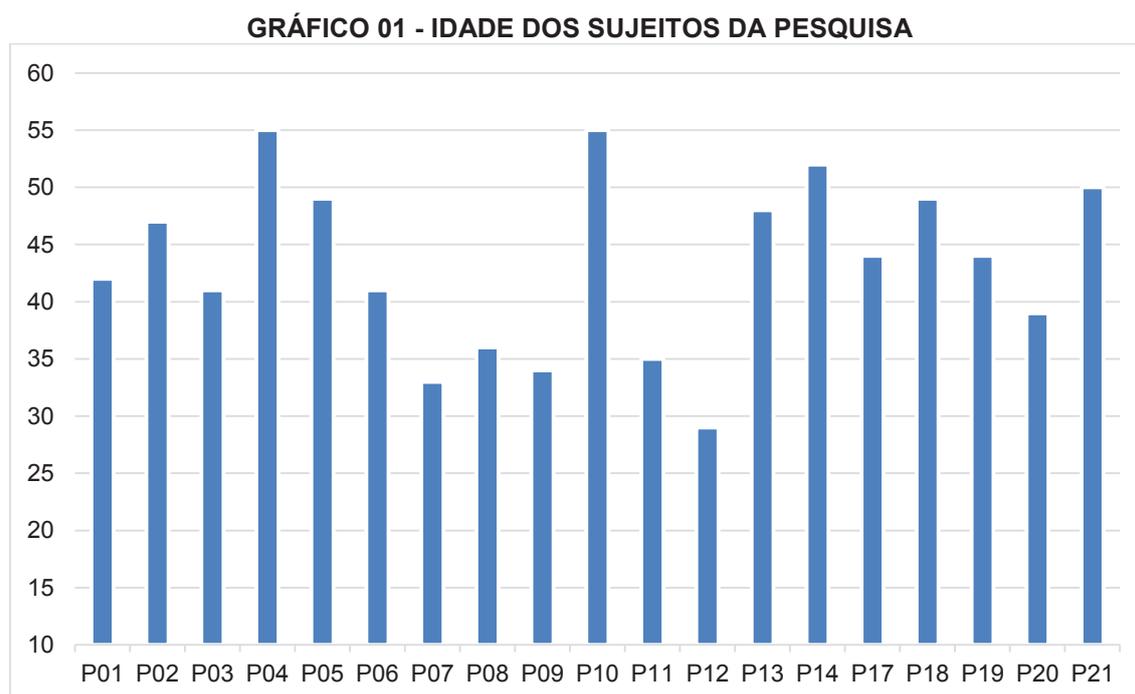
Trazer o relato acima para este momento da pesquisa foi considerado importante uma vez que explicita o cenário em que os sujeitos investigados atuaram no ano da pesquisa, na voz de quem coordenou todo o processo de ensino e aprendizagem. Estar sensível à esta realidade ímpar e trazer ao conhecimento de todos através do registro escrito, além de auxiliar nas interpretações de tudo o que os sujeitos investigados externaram nas devolutivas do questionário, poderá ser uma fonte de pesquisa aos que, nos anos que se seguirem, se interessarem pela pesquisa em educação ofertada no período da pandemia gerada pela COVID-19, especialmente na modalidade de EJA no Estado do Paraná.

5.4.2 Identificação dos Docentes a partir do Questionário *on-line*

De posse dos dados coletados no questionário aplicado aos participantes, apresentam-se a os dados que possibilitaram melhor identificar e qualificar os participantes. Tais achados compuseram as duas primeiras seções do instrumento, a saber, a Identificação Docente e a Formação Profissional.

No retorno dos questionários foi possível identificar dados importantes em relação aos docentes que certamente interferem e constituem o profissional que

atua no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos. Em relação ao local de residência, identificou-se que dezessete professores residem no município de localização da escola, quatorze na zona urbana e três na zona rural. Quatro docentes são dos municípios vizinhos de Virmond e de Laranjeiras do Sul. Outro dado importante coletado se refere à idade dos profissionais analisados. O gráfico 01 abaixo demonstra a faixa etária dos participantes, que varia de 29 a 55 anos.



Fonte: A autora

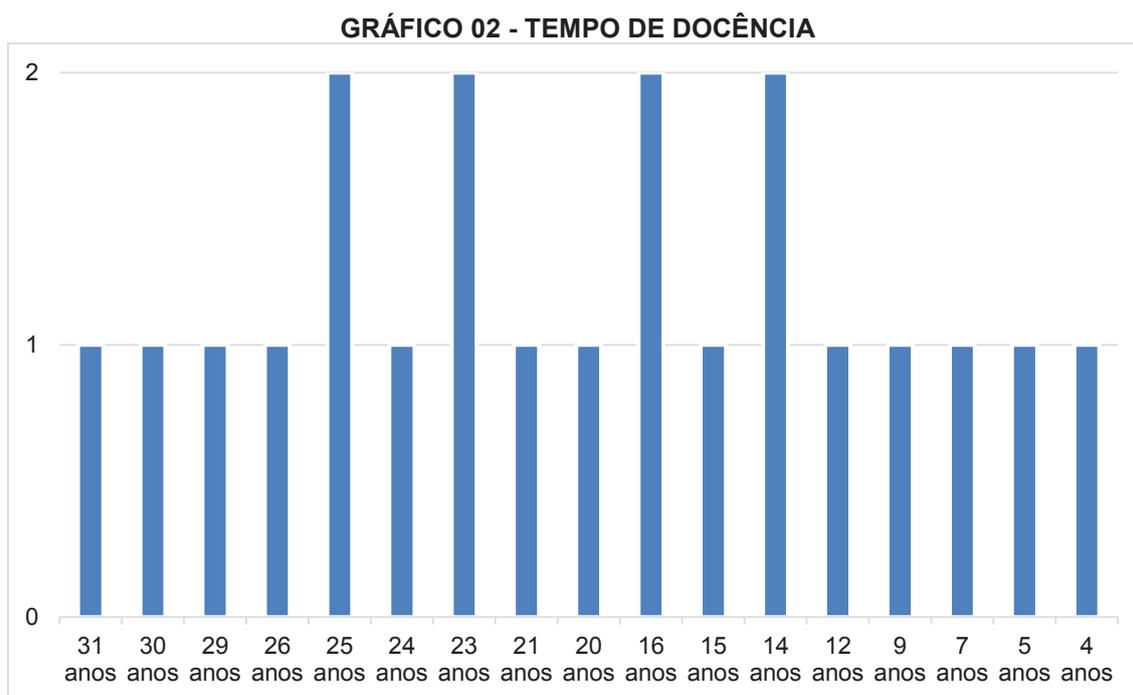
No gráfico 01 acima estão representados os vinte e um professores (P) investigados e o indicativo de suas idades. Importante destacar, observando o recurso gráfico, que apenas um professor tem menos de 30 anos de idade. De 30 a 39 anos, 5 professores; com 40 anos ou mais são 11 professores e acima de cinquenta anos, 4 docentes. Se considerarmos que a formação inicial é comumente concluída antes dos 20 anos, pode-se inferir que a equipe docente é experiente, sob o ponto de vista de idade e que novos profissionais estão escassos. A escola tem uma gama de experiência, construída nos anos de atuação, porém é isenta de energia e ações próprias do 'sangue novo', dos primeiros anos na profissão docente. O fato de residir no próprio município e este ser de pequeno porte, com pouco mais de quatorze mil habitantes, traz uma certa tranquilidade na vida profissional. Todos os professores possuem casa própria e

carro para locomoção até o trabalho. Porém, alguns fazem o trajeto até a escola de bicicleta, de motocicleta ou caminhando mesmo, devido à pequena distância de casa até o trabalho. Trânsito, congestionamento, distância, não fazem parte da rotina dos investigados.

Marcelo García (1999) em sua obra *Formação de Professores para uma mudança educativa*, aborda algumas teorias sobre os ciclos vitais dos professores. O autor, baseado nos estudos de Sikes (1985), apresenta algumas fases vitais dos educadores, de acordo com suas faixas etárias. Segundo ele, de 21 a 28 anos é a fase da exploração das possibilidades da vida adulta, os problemas da disciplina são o que mais preocupam os professores. A fase de transição é compreendida entre 28 e 33 anos. É uma fase de estabilidade, de interesse mais pelo ensino que pelo domínio do conteúdo. Dos 30 aos 40 anos é a fase de grande capacidade física e intelectual, fase de estabilização, normalização, competência e busca por promoção. Dos 40 aos 50/55 anos tem-se a fase em que os docentes “já se adaptaram à sua maturidade, adotando novos papéis na escola e no sistema educativo” (MARCELO GRACÍA, 1999, p.64), aumentando assim suas responsabilidades no ambiente escolar. Já dos 50/55 anos até a aposentadoria é a fase de preparo para o descanso, geralmente a disciplina e as regras são afrouxadas em relação aos alunos. Marcelo García (1999 p. 63) chama este período de “preparação da jubilação”.

Analisando as idades dos professores e relacionando-as com as fases vitais apresentadas por Sikes (1985) *apud* Marcelo García (1999), percebe-se que os professores investigados, em sua maioria, estão na fase de grande capacidade física e intelectual, de estabilização e auge da competência, na fase da maturidade, de compromissos e de maiores responsabilidades no ambiente escolar.

O recurso gráfico sobre o tempo de docência, em decorrência dos dados apresentados no gráfico 01 acima, que trata da idade dos docentes, demonstra um longo percurso na profissão da grande maioria dos investigados. Confira-se os dados expressos no gráfico 02 abaixo:



Fonte: A autora

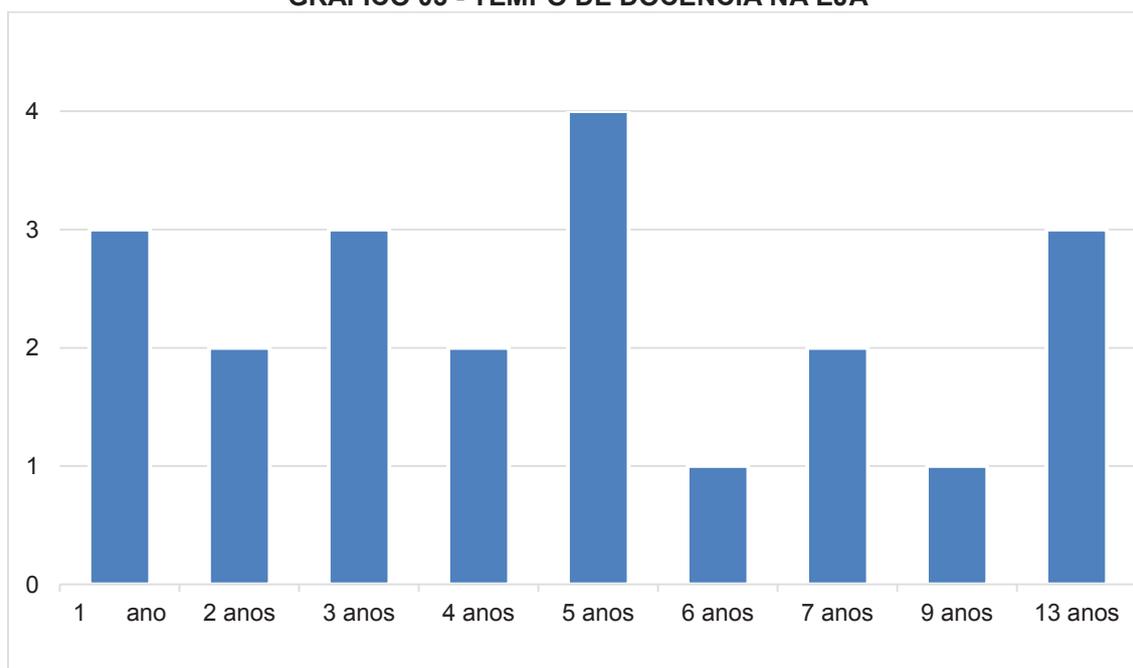
Como se pode ver, o gráfico acima contribui com a reflexão acerca da formação/constituição do professor que se dá no exercício da profissão e auxilia nas análises dos sujeitos desta pesquisa. No eixo horizontal estão representados, em ordem decrescente, os tempos de docência mencionados nas respostas à questão e no eixo vertical a incidência de professores que possuem tal quantitativo. Assim, verificou-se que para os tempos de serviço de 25, 23 e 14 anos existem dois professores relacionados e um docente relacionado para cada um dos demais indicativos de tempo.

Novamente recorre-se aos estudos trazidos por Marcelo García (1999), amparado em Huberman (1989) que, considerando os anos de carreira, complementa os estudos de Sikes (1985), no que se refere ao ciclo vital dos professores. Tal autor traz as seguintes fases: Entrada na carreira (1 a 3 anos), Estabilização (4 a 6 anos), Experimentação ou diversificação (7 a 25 anos), Serenidade, distanciamento afetivo, conservadorismo (25 e 35 anos) e, a última etapa, Preparação para a jubilação (35 a 40 anos) finalizando as diferentes fases que os professores atravessam em função de seu tempo de atuação na docência. (MARCELO GARCIA, 1999). Considerando o acima exposto, o CEEBJA de Cantagalo, *lócus* da pesquisa, possui a maioria dos seus professores (15) na fase da Experimentação ou diversificação. Na fase

denominada de Serenidade, distanciamento afetivo e conservadorismo a escola conta com 4 professores e na fase de estabilização encontram-se 2 docentes, com quatro e cinco anos de docência. Não há nenhum professor investigado que se encontre na fase inicial (1 a 3 anos). Todos já superaram os anos iniciais de entrada na carreira e de busca por estabilização profissional, de acordo com Marcelo García (1999).

Além da investigação em relação ao tempo de docência, buscou-se dados relativos ao tempo de trabalho na Educação de Jovens e Adultos, visto que é uma modalidade, que, como as demais, tem características próprias e exige preparo e atuação voltada para seu público e suas especificidades. Além do mais, é a modalidade foco de todo o enredo que principiou em 2018 e caminha para o desfecho neste 2021. O gráfico 03, a seguir, apresenta um panorama do tempo de atuação na EJA dos profissionais investigados.

GRÁFICO 03 - TEMPO DE DOCÊNCIA NA EJA



Fonte: A autora

Se considerada a vivência na EJA e a formação em serviço, a escola em questão nesta pesquisa possui professores experientes na modalidade, já que apenas três docentes, com expressa o gráfico acima, possuem apenas um ano de atuação na modalidade. Na leitura do recurso acima, percebe-se que um professor tem 9 anos de atuação na EJA e outro 6 anos. Com 7 anos de

experiência a escola conta com dois professores. Dois docentes têm 4 anos de atuação e outros dois com 2 anos trabalhado na EJA. Quatro professores possuem cinco anos de atuação e, com 3 e 13 anos de experiência, 3 investigados para cada indicativo.

Se relacionarmos ao quadro 15 (Docentes CEEBJA 2020), apresentado no princípio deste capítulo, que caracteriza os sujeitos investigados e apresenta dez profissionais pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná, dois deles efetivos da instituição, é evidente a opção do profissional pela atuação na EJA, confirmada ao final das informações analisadas no instrumento de coleta de dados. O professor 01, a título de exemplo, afirma que se identifica com a modalidade e faz opção pelo trabalho na EJA:

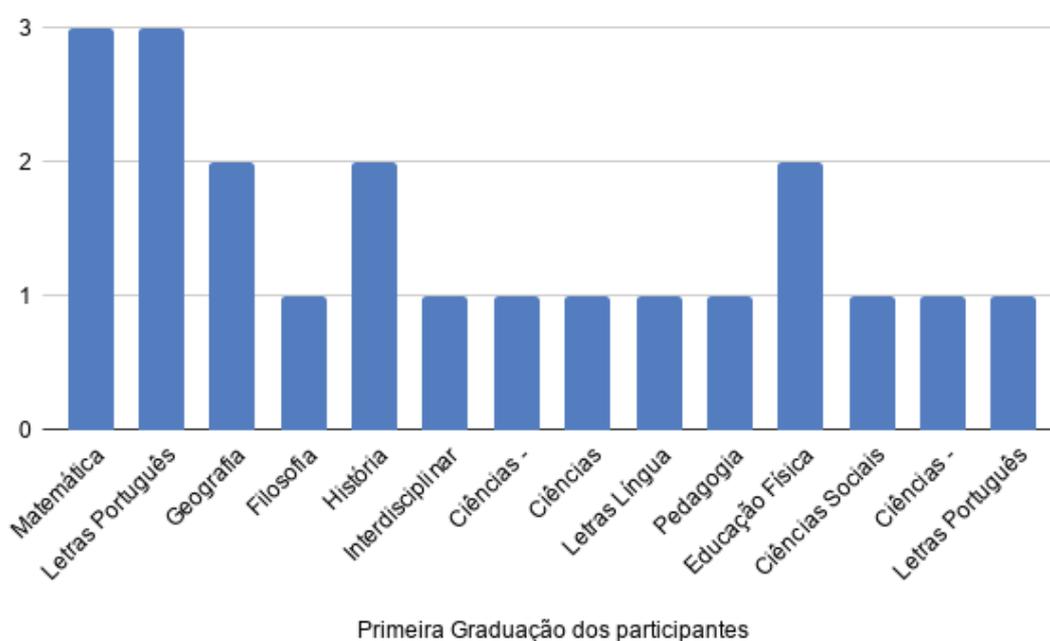
Com o passar do tempo me afeiçoei com a modalidade e cada vez mais me identifico com ela. Hoje, certamente sou um professor de EJA por opção e por que me realizo atuando com os adolescentes, jovens, adultos e idosos que frequentam as minhas aulas de matemática no CEEBJA de Cantagalo. Há especificidades nesta modalidade que impulsionam a atuação enquanto professor. É gratificante ver que faço a diferença na vida desse público. O reconhecimento advindo dos alunos e da equipe de trabalho é singular nesta instituição (PROFESSOR 01).

Assim como o Professor 01, outros sujeitos da pesquisa externaram a realização profissional no trabalho com a modalidade de EJA. Segundo eles, os discentes interagem, aprendem e ensinam ao mesmo tempo. O clima escolar, tão necessário para o sucesso de processo de ensino e aprendizagem, é favorável e prioritário nas ações da gestão escolar. Segundo eles, “Direção que desenvolve um trabalho sério e humano também me motiva a trabalhar com a EJA” (PROFESSOR 02). Ainda, um professor relata: “Tenho vários relatos de colegas que sempre elogiavam a EJA. Agora sei que é muito mais prazeroso pois os alunos com maturidade dão mais valor aos momentos de aprendizagem” (PROFESSOR 14), o que confirma a afirmação acima da existência de clima escolar favorável ao trabalho na escola pesquisada. Finalizada a identificação dos sujeitos, a seguir serão abordados os resultados da investigação no que tange a formação profissional.

5.4.3 Formação Profissional identificada a partir do questionário *on-line*

Para melhor visualizar a formação inicial dos professores, a graduação, recorre-se novamente à utilização de um gráfico. A graduação se dá após a conclusão da Educação Básica, constituída pelo Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e pelo Ensino Médio (1º ao 3º ano, ou integrado a um curso técnico). O gráfico 04 apresenta as licenciaturas realizadas pelos professores em estudo. Considerou-se neste momento a formação inicial dos docentes, a sua primeira graduação.

GRÁFICO 04 - PRIMEIRA GRADUAÇÃO DOS PARTICIPANTES

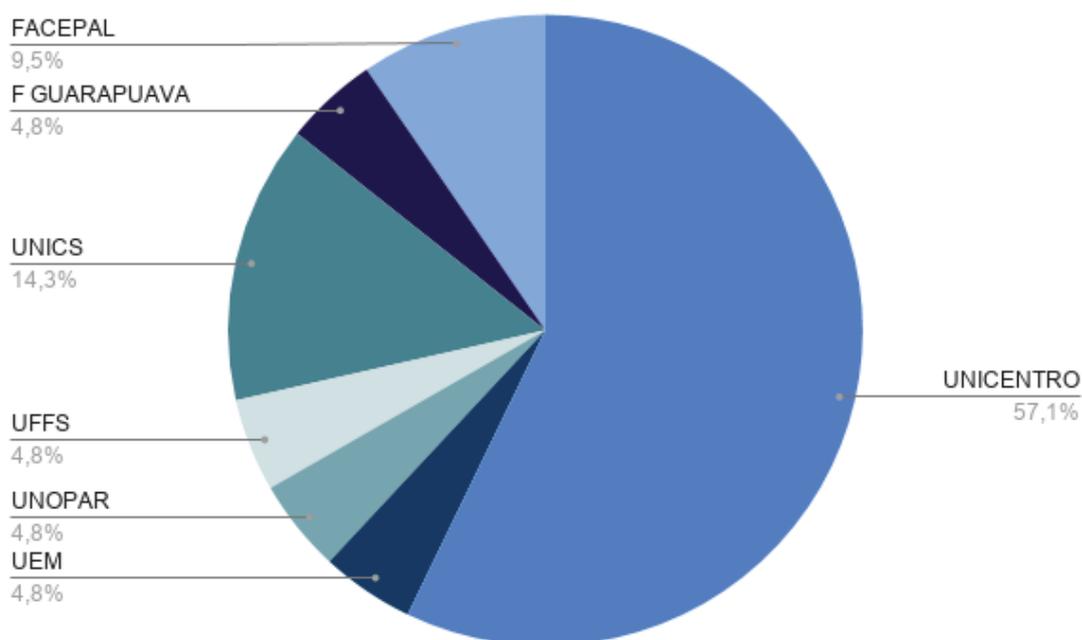


Fonte: A autora

Pela análise do gráfico 04 acima, e a relação com a atuação na escola em 2020, percebe-se que a maioria dos professores atua em sua primeira graduação, exceto uma docente, que atua na disciplina de Arte, sua segunda habilitação e tem como primeira graduação a Pedagogia. A escola possui 3 professores formados em Matemática e 3 em Português Literatura. 2 docentes são formados em Geografia, 2 em História e 2 em Educação Física. Filosofia, Ciências (habilitação em Biologia), Interdisciplinar em Educação do Campo Ciências da Natureza e Matemática (Física), Ciências Biológicas (Ciências), Ciências (habilitação para Química), Ciências Sociais, Letras Língua Inglesa (Inglês) e Letras Português Inglês (Inglês) contam com um professor formado em sua primeira habilitação e atuando na área.

É válido destacar, neste ponto da análise das formações iniciais dos professores, o local de realização dessa primeira graduação dos docentes investigados. Conforme o gráfico que segue abaixo, 57,1% concluíram a graduação na Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, instituição pública onde até os dias atuais, acadêmicos de diversos cursos noturnos seguem viagens diárias de ida e volta em ônibus, aproximadamente 180 km/dia. Os sujeitos da pesquisa certamente, assim como a pesquisadora, conciliaram em sua formação inicial, estudo, trabalho e cansativas viagens diárias que terminavam nos primeiros minutos do novo dia. Os demais pesquisados, 42,9 %, realizaram sua formação em faculdades particulares localizadas nos municípios paranaenses de Palmas, Maringá e Guarapuava.

GRÁFICO 05 - LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PRIMEIRA GRADUAÇÃO



Legenda: FACEPAL - Faculdades Integradas de Palmas; F GUARAPUAVA - Faculdade Guarapuava; UNICS - *Centro Universitário Católico Sudoeste Paraná*; UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul; UNOPAR - Universidade Norte do Paraná; UEM - Universidade Estadual de Maringá; UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste.

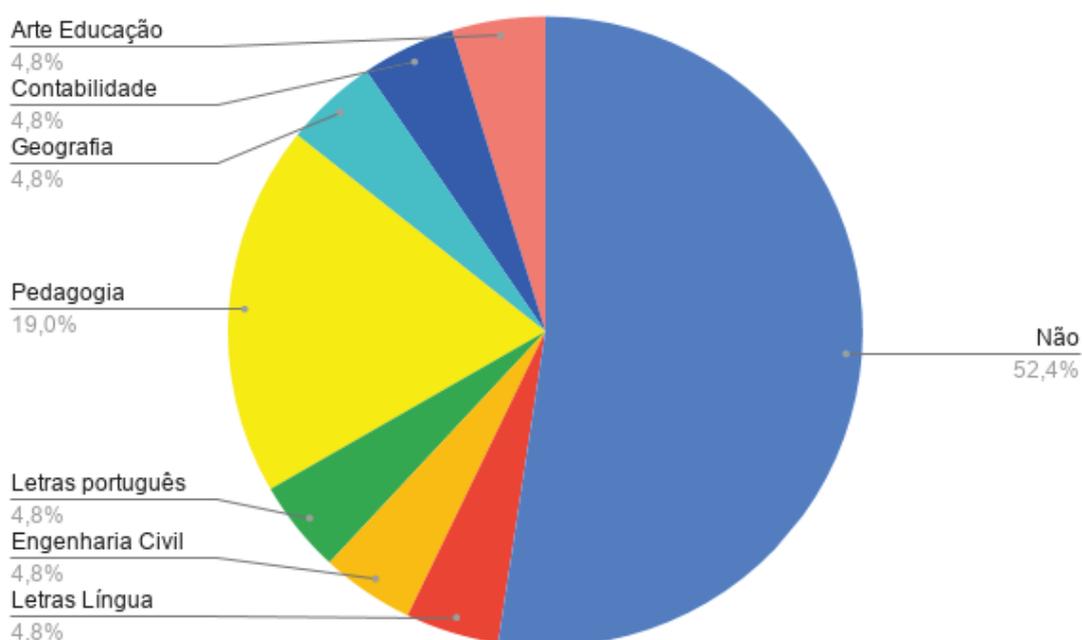
Fonte: A autora

Outro dado interessante, coletado no questionário aplicado e passível de visualização no gráfico acima, em relação à primeira graduação dos sujeitos da pesquisa é que a maioria dos professores a realizaram em instituição pública (UFFS, UEM, UNICENTRO), majoritariamente na UNICENTRO, a mais próxima

da cidade de origem. Apenas 6, dos 21 pesquisados, fizeram a primeira licenciatura em instituições particulares (UNOPAR, FACEPAL, UNICS, FACULDADE GUARAPUAVA).

A segunda licenciatura também foi investigada. Dos vinte e um professores que responderam à questão, dez realizaram mais de uma graduação e onze não a possuem (52,4%). Dos que voltaram aos bancos escolares, quatro optaram pela área de Pedagogia. Interessante marcar aqui a essência deste curso optado pelos sujeitos para segunda licenciatura – a formação de professores. Isso demonstra, sobretudo que, em tese, a formação para a profissão é presente e compreendida nas ações destes profissionais, visto que o profissional formado em pedagogia é o responsável legal pela formação de docentes. O gráfico 6 abaixo ilustra os achados sobre a segunda licenciatura/graduação dos participantes da pesquisa.

GRÁFICO 6 - SEGUNDA LICENCIATURA/GRADUAÇÃO



Fonte: A autora

As especializações, formações continuadas, em nível *Lato Sensu*, também foram observadas. Ao visualizar o campo do instrumento de pesquisa que aborda tais especializações que possuem os professores investigados, identificou-se que todos possuem especializações *Lato Sensu*, que dezanove

deles têm duas especializações e destes, nove realizaram uma terceira especialização. As áreas de estudos nestas formações são variadas. Além das especialidades na área de atuação, seis professores são especialistas em gestão escolar; quatro em educação especial; seis e Educação de Jovens e Adultos; Educação Ambiental, Educação do Campo e Educação Infantil também compõem o rol de especialidades dos sujeitos pesquisados, conforme demonstrado no quadro 19 abaixo:

QUADRO 19 - ESPECIALIZAÇÕES *LATO SENSU* DOS SUJEITOS DA PESQUISA

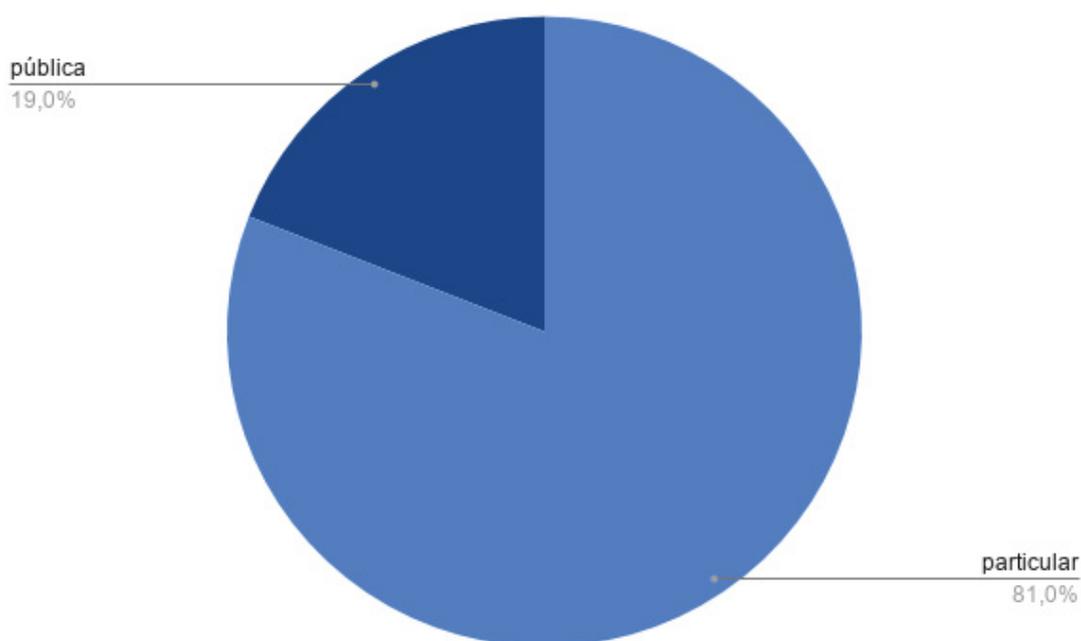
Professor	Disciplina de atuação	Carga Horária	Graduação	Especializações <i>Lato Sensu</i>
01	Português	18	Letras e Literatura	1. Educação de Jovens e Adultos; 2. Didática e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa: Teoria e Prática.
02	Português	05	Letras	1. Educar para a Cidadania – Ética; 2. Gestão de Pessoas; 3. Gestão Escolar.
03	Matemática	15	Matemática	Graduação em Engenharia Civil. Especialização em Metodologia do Ensino de Matemática e Física.
04	Matemática	14	Matemática	Bacharelado em Ciências Contábeis. 1. Especialização em Alfabetização e Educação Especial. 2. Ensino da Matemática.
05	Matemática	09	Matemática	Especialização em Gestão Escolar: Supervisão e Orientação
06	Geografia	12	Geografia	Especialização em Educação de Jovens e Adultos.
07	Geografia	06	Geografia	1. Administração, Supervisão e Orientação Educacional; 2. Metodologia do Ensino-Aprendizagem da Geografia no Processo Educativo
08	História	18	Licenciatura em História	1. Arte, Educação e Expressão Cultural. 2. PROEJA; Mestranda em Educação
09	História	6	História	1. Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão; 2. Metodologia do Ensino Religioso; 3. Educação do Campo.
10	Arte	18	Pedagogia	Licenciatura em Artes Visuais. Especialização em: 1 Arte e Educação. 2. Educação Especial. 3. Arte e Educação e Expressão Cultural.
11	Ciências	12	Ciências Biológicas	Licenciatura em Geografia. Especialização em: 1 Educação do Campo, 2. Educação de Jovens e Adultos e 3. Gestão Ambiental.
12	Educação Física	12	Educação Física	1. Educação Física Escolar; 2. LIBRAS; 3. Educação Especial: Atendimento às Necessidades Especiais; 4. Treinamento Desportivo e Personalizado.

13	Educação Física	6	Educação Física	1. Educação do Campo; 2. Didática e Metodologia do Ensino Superior; 3. Neuropedagogia.
14	Biologia	6	Ciências Naturais	1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Pedagogia Escolar.
15	Química	6	Ciências	1. Educação Ambiental; 2. Química Ambiental.
16	Física	6	Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias	1. Educação do Campo; 2. Educação Especial e Inclusiva.
17	Sociologia	4	Ciências Sociais	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em: 1. Gestão Escolar; 2. Educação de Jovens e Adultos; 3. Educação do Campo.
18	Filosofia	4	Filosofia	1. Educação Infantil; 2. Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia. 3. Ensino Religioso.
19	Inglês	12	Letras Inglês	Licenciatura em Letras Português. Especialização em: 1. Língua, Literatura e Ensino; 2. Ensino da Língua Portuguesa Mestranda em Educação
20	Inglês	6	Letras – Língua Estrangeira	1. Educação do Campo. 2. Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Inglesa; 3. Ensino da Língua Inglesa.
21	Inglês	6	Letras Português Inglês	1 Pedagogia Escolar: Supervisão, Orientação e Administração; 2. Psicopedagogia Práticas Interventivas.

Fonte: A autora, com base nas respostas do Questionário *on-line*

Quanto às especializações em nível de Mestrado e Doutorado, a escola conta com duas professoras cursando mestrado na área da educação, uma na UFPR e outra na UNIOESTE e ninguém possui doutorado, demonstrando que estes cursos ainda são restritos a uma parcela mínima da população docente brasileira.

Para finalizar as análises em relação à formação profissional, registra-se que, ao contrário da formação inicial, primeira graduação, quando se refere às especializações ou segunda licenciatura, a maioria dos professores as realizaram em instituição particular, com custos mantidos com recursos próprios. A exemplo, o gráfico 07 a seguir traz a informação sobre a primeira especialização dos docentes em questão.

GRÁFICO 07 - CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DA 1ª ESPECIALIZAÇÃO DOS DOCENTES

Fonte: A autora

Infere-se, com base nos gráficos 05 e 07, que os professores, em sua maioria, formaram-se em instituições públicas e, após certa estabilidade na profissão docente, optaram por voltar aos bancos escolares como discentes realizando um segundo curso de graduação e especializações, financiado com recursos próprios em instituições particulares, recursos oriundos do trabalho na própria profissão docente, na maioria dos casos, conforme análise do tempo de serviço destes profissionais e o ano de conclusão dos cursos formativos que se seguiram após a certificação de licenciado.

Há que se considerar os diversos problemas enfrentados no campo da educação. Há que se reconhecer que, se a pouco tempo não se tinha professores formados para o campo de atuação, deixando a docência a quem sentia 'aptidão', hoje a realidade é outra, os professores têm formação acadêmica. Entretanto,

[...] formar pessoas tem uma temporalidade bem diferente dos processamentos em nossa sociedade cibernética: formações, aprendizagens, requerem um tempo de maturação que não condiz com a urgência dos problemas educacionais que enfrentamos. Por esta razão, iniciar novas formas em ações formativas tem premência. Mudanças educacionais pressupõem mudanças culturais e levam mais de uma geração para mostrarem seus efeitos com abrangência de amplas camadas sociais. Não podemos pensar em futuro para o país

com apenas uma pequena elite bem formada (GATTI *et al.*, 2019, p. 303).

Essas mudanças clamadas por Gatti *et al.*, (2019) permeiam o campo da formação de professores. Tanto a formação inicial, que tratará dos docentes das próximas gerações, quanto as formações continuadas, que atendem os professores em atuação, e que também serão docentes nas próximas gerações, precisam, para além do cumprimento legal, promover de fato transformações nos modos de atuação docente. Tratando-se de formação e legalidade da mesma, abaixo serão apresentados pontos importantes sobre a formação continuada ofertada/realizada pelos professores participantes da pesquisa, presentes nos relatórios de capacitação do funcionário, disponibilizados pelos pesquisados.

Finalizando esta fase da investigação, é possível apresentar um perfil dos educadores participantes da pesquisa. Tratam-se de profissionais com formação na área de atuação, com especializações em suas áreas disciplinares. Quatro deles residem em municípios vizinhos e dezessete no município onde está localizado o CEEBJA. A faixa etária dos docentes varia de 29 a 55 anos. O tempo de experiência profissional na docência varia de 4 a 31 anos, sendo apenas quatro docentes com menos de 10 anos de exercício na profissão, quatro estão entre 10 e quinze anos de serviço e onze possuem mais de vinte anos na função docente. Quanto à atividade profissional na EJA a variação está entre 1 a 13 anos de experiência na modalidade.

No que diz respeito às formações realizadas após a primeira graduação, todos os investigados possuem especializações *Lato Sensu*, dezenove deles têm duas especializações e destes, nove realizaram uma terceira especialização. Além disso, dez professores são detentores de segunda graduação. Quanto às especializações em nível de Mestrado e Doutorado, apenas duas professoras estavam, no ano da pesquisa, cursando mestrado na área da educação. Tais dados demonstram que os professores são detentores de formações específicas em suas áreas e possuem, para além da formação inicial, capacitações que certamente contribuem no modo como exercem a profissão, além de serem detentores de certa experiência profissional.

5.4.4 Análise de dados do Relatório de Capacitação

O “Relatório de Capacitação do Funcionário”, é uma ferramenta disponível no Portal da Secretaria de Estado da Educação. Nela o servidor do estado do Paraná consegue visualizar a relação de cursos realizados, ofertados pela mantenedora ou incluídos pelos Núcleos Regionais de Educação (NRE), a pedido do funcionário, a fim de utilização par progressão na carreira.

No mês de janeiro de 2021, a pesquisadora solicitou aos participantes da pesquisa este relatório. Os professores contratados no regime PSS não dispõe deste documento, uma vez que não há progressão de carreira docente prevista no contrato. Assim, foram recebidos e analisados 11 documentos que permitiram a sistematização de alguns dados pertinentes aos estudos, conforme quadro 20 abaixo:

QUADRO 20 - CURSOS REALIZADOS PELOS PROFESSORES - 2017 A 2021

CURSO	ANO	ENTIDADE	INCIDÊNCIAS
Semana Pedagógica	2017 2018	SEED	11
Distorção idade série: Desafio Educacional de todos	2017	UNICENTRO	1
Grupo de Trabalho em Rede		SEED	8
Conectados 2.0: aprender na cultura digital		SEED	4
Conectados 2.0: ampliando práticas em rede		SEED	3
Formação de Brigadistas	2017, 2018	SEED	5
Simpósio: Educação Integral no Ensino Médio		SEED	5
Formação em Ação: oficinas		SEED	11
Formação continuada de Professores	2018	SME CANTAGALO	1
Formação em Ação disciplinar	2020		11
Estudo e Planejamento: aprendizagem em foco	2019 2020	SEED	11
Curso de Formação continuada de professore, educadores e estudantes da educação Básica		UFFS	2
Fortalecimento dos Conselhos Escolares	2020	SEED	2
A beleza, a riqueza e a resistência dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas	2017	SEED	4
Equipe multidisciplinar: currículo, mídia e relações étnico-raciais	2018 2020	SEED	7
Introdução à aprendizagem Criativa	2018	SEED	1
Formação Professores do Programa Mais aprendizagem	2019	SEED	2
Utilização do material da OBMEP			1
Conexão Professor em Ação	2020	SEED	1
Conexão Professor - Educação Especial	2019	SEED	1

Abordagens e aspectos sociais e pedagógicos sobre a presença indígena e negra no Paraná	2019	SEED	6
Conexão professor <i>Lives</i> - Modalidade EAD	2019	SEED	1
Oficina Desenho e animação	2019	UFFS	1
I Encontro de tecnologia e aprendizagem criativa	2019	SEED	2
Ciclo de Debates do GEPPEs	2017/2018	UNIOESTE	1
Um por todos e todos por um	2019	ENAP	1
Formação inicial para equipes gestoras das escolas Paraná Integral	2021	SEED	1
A educação e os direitos humanos	2018	SEED	1
Gênero, sexualidades e identidades: por uma proposta de inclusão na educação	2018	FACULDADE DOM BOSCO	1
Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE	2016/2018		1
	2014/2016	SEED	1
	2013/2015		3

Fonte: A autora

De posse da Relação de Capacitação do Funcionário de cada professor, é possível fazer algumas inferências em relação aos conteúdos que nos últimos cinco anos estiveram em pauta nas formações continuadas. As Semanas Pedagógicas, nomenclatura vigente até 2018, e o Estudo e Planejamento, termo empregado a partir de 2019, são as formações que ocorrem em dois momentos específicos do ano letivo, em fevereiro e em julho. São formações obrigatórias a todos os professores vinculados à escolas estaduais, onde a formação se realiza. Sendo assim, a maior incidência se justifica.

Entender que o *lócus* escolar é o lugar mais apropriado para a promoção de processos formativos de professores é concordar com as análises de Freire (2016, p.25) que diz: “É preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e se (re) forma ao reformar e quem é formado forma-se e forma o ser formado”. É na reciprocidade que se alcança o crescimento. É preciso pensar a formação continuada consolidada no *lócus* escolar, constituída na imersão educativa e formativa do lugar de vivência do processo de ensino e aprendizagem, na escola.

Sobre isso, Imbernón (2009) orienta:

A formação deve assumir um papel que transcende o ensino, o qual pretende apenas uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transformar na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza”. É preciso enfatizar mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível do que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância

do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora. (IMBERNÓN, 2009, p.15).

Entretanto, a escola não pode ser apenas o espaço físico de formação, ela precisa ser o lugar no qual, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais do *lócus* escolar se deveriam desenvolver as formações docentes, pensada como eles e não para eles ou sobre eles. Nóvoa (2009, p. 44) deixa clara em seus estudos a urgência de se tratar a formação continuada de professores “construída dentro da profissão”, que seja, “baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes”.

Para agregar conhecimento, a pesquisadora fez buscas no Portal da Secretaria de Educação a fim de investigar os temas abordados nestes dias de Semana Pedagógica/Estudo e Planejamento no decorrer destes cinco anos investigados.

O Portal Dia a Dia Educação³ é uma ferramenta tecnológica integrada ao *site* institucional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). Foi lançado em 2004 e reestruturado em 2011. É uma ferramenta que tem o intuito de disponibilizar serviços, informações, recursos didáticos e de apoio para toda a comunidade escolar, especialmente à Rede Estadual de Ensino. Este Portal é dividido em ambientes voltados para Educadores, Alunos, Gestores e Comunidade, possuindo conteúdos específicos para cada um deles.

De acordo com o publicado no referido Portal, as Semanas Pedagógicas tratam-se de formação planejada para promover a formação continuada dos profissionais da educação por meio de discussões pautadas em aportes teóricos relevantes sobre temas emergentes que afetam o cotidiano da sala de aula, bem como o processo de ensino e aprendizagem, de modo a fundamentar os profissionais da educação para o planejamento do semestre letivo⁴. Essas Semanas Pedagógicas (após 2018 tratadas de dias de Estudo e Planejamento) acontecem nos primeiros e segundos semestres de cada ano e se destinam a

³ Informações retiradas na página:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=212>

⁴ Conteúdo veiculado no endereço:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1471>

todos os profissionais atuantes nas escolas, NRE e Secretaria Estadual de Educação.

Em relação ao conteúdo abordado nestas formações obrigatórias, para agregar conhecimento, realizou-se uma busca no Portal Dia a Dia Educação, no ambiente Educadores, na sessão Formação, modalidade presencial. Abaixo apresenta-se o resultado da busca, no quadro 21:

QUADRO 21 - CONTEÚDOS ABORDADOS NAS CAPACITAÇÕES - 2017 A 2020

ANO	CONTEÚDO ABORDADO
2017	2017/1: Avaliação do Plano de Ação da Escola. Proposições para o Ano Letivo de 2017. Plano de Trabalho Docente. 2017/2: “Gestão Escolar: Reflexões, Diálogos e Possibilidades”. Conselho de classe. Abandono escolar. Mediação de conflitos.
2018	2018/1: Relações que se estabelecem na escola. Escola e família. Relações necessárias ao processo ensino-aprendizagem. Metodologias para o contexto atual. Relações que visam à efetivação do trabalho coletivo escolar. 2018/2: Elaboração do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações.
2019	2019/1: Análise de dados do Ideb. Aprofundamento dos estudos acerca dos dados. Plano de Ação. Liderança e Gestão de Sala de Aula. Tecnologia e Inovação. Planejamento. 2019/2: Diminuição da infrequência e da reprovação. Estratégias de melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Plano de Diagnóstico da Aprendizagem. 10 Competências Gerais da BNCC, como elas se articulam às práticas escolares.
2020	2020/1: Análise de ações desenvolvidas em 2019 e de resultados obtidos. Elaboração do Plano de Ação para 2020. Planejamento docente. Currículo da Rede Estadual Paranaense. Dez Competências Gerais da BNCC. Elaboração do Plano de Nivelamento. 2020/2: Análise dos dados de rendimento e elaboração de Planos de Nivelamento.
2021	2021/1: Planejamento. Ações com foco na retomada e continuidade da aprendizagem no modelo híbrido. Evasão Escolar (EJA).

Fonte: A autora, com base em informações do Portal *Dia a Dia Educação* (acesso em: 05/03/2021).

Numa avaliação sumária das tratativas das formações obrigatórias se percebe que o Plano de Ação é uma constante nestes cinco anos analisados. Outro apontamento importante, conforme quadro acima, é o conteúdo desenvolvido a partir de 2019. Fica evidente que se busca resultados numéricos, há uma preocupação latente em apresentar-se bem nas avaliações externas, por isso recorrentemente se volta os olhos ao Ideb e aos demais dados de rendimento, obtidos através do *Power BI*, *BI Total* e outros recursos mais que o Estado criou para apresentar e investigar dados numéricos.

Outros temas de maior incidência foram os cursos de Brigadistas Escolares⁵, oferecido pela SEED, em parceria com a Defesa Civil visando a capacitação de profissionais da educação para a atuação em situações de emergência e riscos nas escolas, o Grupo de Trabalho em Rede, que constituiu uma das atividades do Programa de Desenvolvimento Educacional ⁶(PDE) e se caracterizou pela interação a distância entre o professor PDE e os demais professores da rede pública estadual de ensino. Ressalta-se que o PDE, política pública de Estado, com o objetivo de estabelecer diálogo entre docentes do ensino superior e professores da educação básica, foi ofertado no Estado, mas no momento não há previsão de continuidade. Dos participantes da pesquisa, que fizeram a devolutiva do relatório de participação, cinco participaram da capacitação PDE, entre os anos de 2013 a 2018. Esta capacitação, bem como as especializações *Lato Sensu* se mantêm constantes no documento, diferentemente dos demais cursos que consideram somente os últimos cinco anos.

As formações para Equipes Multidisciplinares⁷, visaram a atuação da comunidade escolar no processo de educação das relações étnico-raciais, obrigatoriedade legal, conforme o disposto no artigo 26 A da LDB/96, na Lei Federal n. 10.639/03, na Lei Federal n. 11.645/08, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, no Estatuto da Igualdade Racial e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena. Por fim, outro evento de formação ofertado aos professores foi o Simpósio: Educação Integral no Ensino Médio. Nele participaram os professores que no ano do curso, estavam vinculados ao colégio que oferta educação em tempo integral.

O que se observa na análise dos documentos é que os temas abordados são pertinentes e estão dando conta daquilo que é legalmente obrigatório ser instituído nas escolas, a exemplo, a Brigada Escolar e o trabalho com vistas à Educação das Relações Étnico-Raciais, Cultura Afro-brasileira, Educação

⁵ Para Saber mais sobre a Brigada Escolar, acesse:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1289>

⁶ Para saber mais sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), acesse: <http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>

⁷ Para saber mais sobre as Equipes Multidisciplinares, acesse: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=560>

Escolar Indígena, Igualdade Racial. Porém, não se identificou nenhum evento relativo à modalidade de Educação de Jovens e Adultos nos relatórios analisados apesar de os docentes serem efetivos e estarem vinculados à EJA durante os cinco anos analisados. Excetuam-se algumas Semanas Pedagógicas/Estudo e Planejamento, que reservaram momento, mesmo que pequeno, para tratar tema pertinente e específico à EJA, a exemplo, em 2021, a evasão escolar.

Corroborando nas reflexões acerca das formações ofertadas aos docentes os apontamentos de Alarcão (2011) ao pensar a formação de professores reflexivos. A autora pondera que “é necessário reconhecer as dificuldades pessoais e institucionais para pôr em ação, de uma forma sistemática e não apenas pontual, programas de formação (inicial e contínua) de natureza reflexiva” (ALARCÃO, 2011, p. 47). Segundo a autora, há uma necessidade de, nas formações docentes, evoluir da constatação e apresentação de dados (teorias) à sabedoria capaz de provocar mudanças.

Refiro-me à necessidade de os professores, na sua reflexão, atenderem aos degraus que vão dos dados à sabedoria. As informações são, sem dúvida, muito importantes. Mas só o conhecimento que resulta da sua compreensão e interpretação permitirá a visão e a sabedoria necessárias para mudar a qualidade do ensino e da educação (ALARCÃO, 2011, p. 63).

De modo geral, a análise demonstra um desinteresse por parte da mantenedora em formar professores para as especificidades da EJA. Nada foi ofertado aos participantes que tivesse como foco o trabalho com o público da Educação de Jovens e Adultos, ficando a cargo das escolas a formação continuada com vistas às peculiaridades da modalidade. Mesmo nas semanas pedagógicas/estudos e planejamentos, que se realizaram de forma presencial, não houve sistematização de discussões da modalidade, exceto o tema evasão que ganhou destaque neste ano corrente. Reservar tempo apenas, nas formações, parece insuficiente para formação da equipe de trabalho na EJA, considerando que é recorrente a rotatividade de pedagogos e professores, bem como equipe diretiva nas escolas e, por isso, a formação a cargo da escola nestes momentos pode ficar deficitária e pouco eficaz. Estes achados irão ao

encontro das respostas obtidas nas questões abertas que versam sobre a formação continuada que logo mais serão apresentadas e analisadas.

5.5 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NAS QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO *ON-LINE*

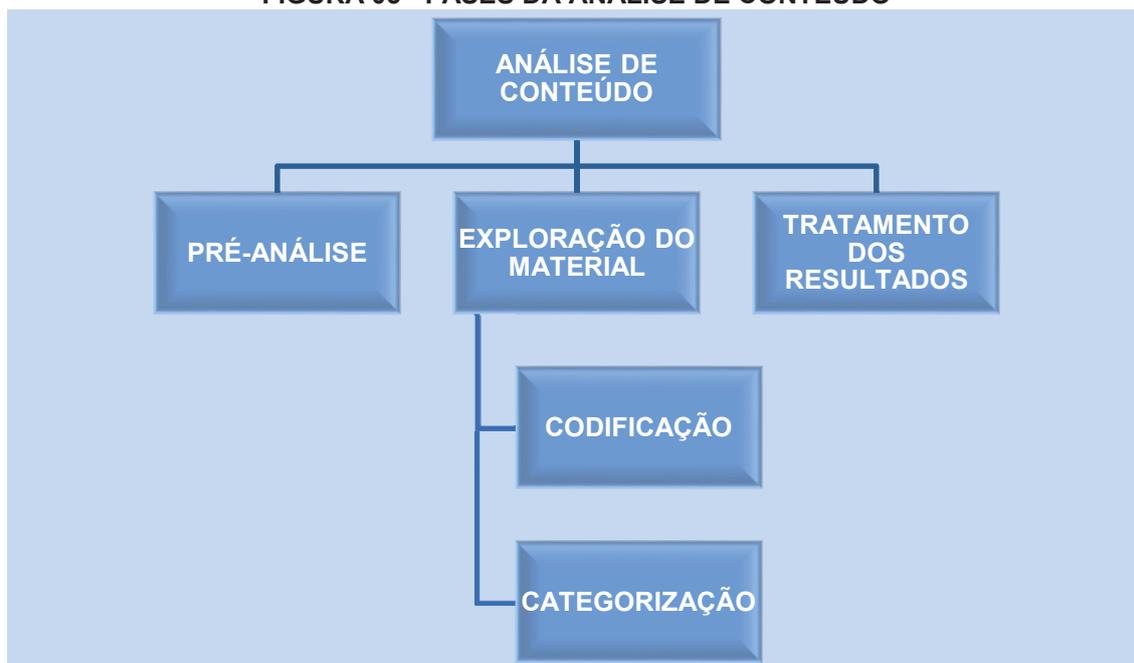
A análise dos dados coletados nesta pesquisa está calcada na proposta de análise de conteúdo (AC), proposta pela professora da Universidade de Paris V, Laurence Bardin (2016). A análise de conteúdo caracteriza-se por um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a conteúdos extremamente diversificados. Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Chizzotti (2006, p. 98), aponta o objetivo da técnica de Análise de Conteúdo (AC). Segundo ele, tem o objetivo “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Na perspectiva de Bardin (2016), a AC é composta por um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. O objetivo de toda análise de conteúdo é o de assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto, além de permitir que sobressaíam do documento suas grandes linhas, suas principais regularidades (BARDIN, 2016).

Bardin (2016) explica que a definição precisa e a ordenação rigorosa das unidades de sentido ajudarão o pesquisador a controlar suas próprias perspectivas, ideologias e crenças, ou seja, controlar sua própria subjetividade, em busca de uma maior sistematização, objetividade e generalização dos resultados obtidos. A autora, equaciona três fases para a realização de uma AC, a saber: **(a) pré-análise, (b) exploração do material e (c) tratamento dos resultados**, conforme demonstradas na figura 03 abaixo:

FIGURA 03 - FASES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO



Fonte: Bardin (2016)

A primeira fase, a **pré-análise**, se ocupa da organização do material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita, que segundo Bardin (2016), acontece em quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise.

Para que este trabalho inicial seja coerente com o objetivo a que se propõe, a autora adverte é preciso obedecer algumas regras, a saber: a *exaustividade*, que faz com que o pesquisador esgote a totalidade da comunicação, sem omitir nada; a *representatividade*, em que a amostra deve representar o universo todo de análise, a *homogeneidade*, onde os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes, a *pertinência*, que relaciona os documentos ao conteúdo e objetivo da pesquisa e, por fim, a *exclusividade*, que garante que um elemento não seja classificado em mais de uma categoria.

Como se vê, fazer pesquisa qualitativa é uma atividade complexa, que exige ética, muito empenho e técnica do pesquisador, que aprofunda-se nas questões que envolvem o problema e não em resultados estatísticos. Desse modo, esse tipo de pesquisa permite uma visão mais ampla de um cenário, *lócus* de pesquisa.

A segunda fase da técnica consiste na **exploração do material**, onde o pesquisador realiza a codificação, com a criação de códigos enquanto organização sistemática das ideias, e a categorização, processo pelo qual os códigos são agrupados, segregados ou reagrupados com o objetivo de configurar um significado. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Assim, a codificação e a categorização são básicas nesta fase (BARDIN, 2016). A **codificação**, segundo a autora, corresponde a uma transformação, efetuada segundo regras precisas, dos dados brutos do texto, que permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão, com o objetivo de esclarecer as características do texto, que podem servir de índices. A **categorização**, por sua vez, refere-se processo que permite que os códigos sejam agrupados, segregados ou reagrupados com o objetivo de consolidar um significado. Exclusão, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e a produtividade dos dados são algumas qualidades de uma boa categorização apontadas pela autora.

Concluídas as fases de organização do material e de sua exploração, o **tratamento dos resultados** é realizado na terceira fase da técnica. Essa fase relaciona-se com a inferência e a interpretação, onde o pesquisador condensa e destaca as informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2011). Segundo a autora, inferência nesta técnica se orienta por diversos polos de atenção, que são os polos de atração da comunicação. É um instrumento de indução (roteiro) para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores, referências). É na interpretação dos dados coletados que se retorna aos marcos teóricos, pontuados na investigação, a fim de buscar o suporte necessário para o embasamento e significância dos achados. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação

teórica, é que dará sentido à interpretação. As interpretações, oriundas das inferências, conduzem às descobertas da pesquisa.

É sabido que uma boa análise de conteúdo não se limita à descrição. É preciso avançar, ir além, na busca de uma compreensão mais aprofundada do conteúdo manifesto, por meio da inferência e interpretação dos dados coletados (BARDIN, 2016). Inferir significa deduzir, concluir, chegar a uma conclusão final, através de seguidas deduções e interpretar significa explicar o que é obscuro, dar significação ao achado e produzir um desfecho que contribua ao campo da pesquisa.

Segundo Bardin (2016, p.15), a análise do conteúdo pode ser entendida como um conjunto de “instrumentos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”, onde a função primordial é o desvendar crítico do investigado. Para a autora, a análise de conteúdo é uma leitura aprofundada, determinada pelas condições oferecidas pelo sistema linguístico com o objetivo de descobrir as relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores. A técnica de AC permite a compreensão, a utilização e a aplicação de um conteúdo determinado (BARDIN, 2016).

Considerando as descrições da técnica acima arroladas e os objetivos do trabalho, a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016) foi considerada a mais apropriada para tratar os dados obtidos com a aplicação do questionário, uma vez que possibilita a descrição objetiva e sistemática do conteúdo manifesto das comunicações, tendo como fim interpretá-los sob uma orientação específica, capaz de conduzir a resultados pautados na veracidade.

A seguir, pautada na metodologia acima descrita, apresenta-se a análise dos dados coletados com a aplicação do questionário, considerando as questões abertas que tratam da formação continuada e do desenvolvimento profissional dos docentes investigados.

5.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DADOS COLETADOS NAS QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO *ON-LINE*

A coleta de dados se deu por meio da Pesquisa Documental, realizada no “Relatório de Capacitação do Funcionário” e do Questionário enviado aos

participantes, professores que atuaram no CEEBJA de Cantagalo no ano de 2020. Por se tratar de um ano atípico, um ano de Pandemia, onde todos precisaram se reinventar, a aplicação do instrumento ocorreu de forma *on-line*, redirecionando o planejamento inicial de fazê-lo de forma impressa. O novo formato, registre-se, contribuiu para uma melhor organização e arquivo das devolutivas e, conseqüentemente, para a análise dos mesmos após o recebimento, no tratamento dos dados coletados.

A seguir, no quadro 22, apresentam-se resumidamente as etapas de realização da análise de conteúdo aplicadas nas questões abertas do questionário, de acordo com a metodologia proposta por Bardin (2016):

QUADRO 22 - ETAPAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO REALIZADA NAS QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO *ON-LINE*

<p>Fase 1 - Preparação dos Dados para Análise</p>	<p>As respostas de cada professor às 10 questões abertas do questionário foram salvas em formato PDF e receberam um código a fim de garantir o anonimato dos respondentes. Utilizou-se o código P para identificar o professor, seguido de um número correspondente ao autor de questionário, atribuído na ordem de recebimento dos mesmos. A exemplo, P01 – Professor que primeiro fez a devolutiva do questionário. Assim seguiu-se até chegar ao vigésimo primeiro professor participante da pesquisa.</p>
<p>Fase 2 - Exploração do Material</p>	<p>As questões abertas foram, uma a uma, impressas e lidas, recebendo grifos todos os momentos em que apareciam o que se buscava com a questão proposta, para posteriormente codificá-las minuciosamente.</p>
<p>Fase 3 - Codificação</p>	<p>Neste momento da pesquisa, foram criados os códigos, operacionalizando o processo de categorização. Código é entendido aqui como um sistema de símbolos que permitem a identificação de informações. Em seguida, foi realizada uma leitura minuciosa dos trechos selecionados, criando para esses, códigos que expressassem a resposta de cada indivíduo para a questão lançada (abordagens sobre Formação continuada e Desenvolvimento Profissional). No decorrer da leitura das respostas dos professores os códigos criados previamente foram sendo aplicados em todas as devolutivas.</p>
<p>Fase 4 - Categorização</p>	<p>Seguindo a orientação de Bardin (2016), nesta etapa realizou-se o agrupamento, a formação de conjuntos de códigos por incidência e semelhança semântica, ação que permite agrupar dados e consolidar um significado para tais informações. Realizada a codificação e categorização das devolutivas dos professores, o momento foi de observar os códigos que tiveram maior incidência e semelhança, para seguir com análise do conteúdo.</p>
<p>Fase 5 - Análise de Conteúdo</p>	<p>Nesta etapa da pesquisa, os códigos com maior incidência e semelhança foram submetidos a quatro procedimentos adicionais, por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), a saber: Leitura detalhada dos resultados encontrados; Análise reflexiva, por parte da pesquisadora, dos resultados de cada uma das vinte e uma</p>

devolutivas das 10 questões; Identificação e criação dos grupos de categorias de convergência, para fins de consolidação de um significado e Criação de categorias de significados.

Fonte: A autora

Assim, considera-se vencida a etapa de explanação da metodologia aplicada para a análise dos dados coletados nas questões abertas do questionário.

Vale ressaltar que, a fim de cumprir todos os requisitos éticos que envolvem a pesquisa, descritos logo mais, além do registro no Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná, o instrumento Questionário foi enviado a dois professores a fim de validá-lo, no dia treze de junho de 2020. Dois dias após o envio, os professores validaram o questionário, com apontamentos relativos à estrutura e formatação. Os ajustes foram realizados e o instrumento foi considerado pronto para a aplicação. Assim, os meses de novembro, dezembro e janeiro foram de devolutivas, de respostas.

No decorrer deste capítulo, já foram apresentadas a identificação e a formação profissional dos sujeitos da pesquisa. A partir deste momento, orientando-se pela técnica de análise de conteúdo (AC), proposta por Bardin (2016) apresentam-se os resultados das análises das questões abertas, que tratam da Formação Continuada e do desenvolvimento Profissional. As questões abertas agora analisadas estão expressas no quadro 23 abaixo:

QUADRO 23 - QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO ON-LINE

FORMAÇÃO CONTINUADA	
01	Que tipo (s) de formação continuada você mais gosta de realizar?
02	Professor (a), você recebe formação continuada no <i>lôcus</i> escolar (ambiente escolar)?
03	Se a resposta foi afirmativa na questão anterior, as formações que ocorrem na própria escola atendem às suas necessidades enquanto docente da EJA?
04	Em relação às formações provenientes da Mantenedora (Governo do Estado do Paraná), elas atendem às suas necessidades enquanto docente da EJA?
05	Você tem acesso a outros eventos de Formação? Quais?
06	Você busca outras formas de desenvolvimento profissional que não foram previstas na questão anterior? Quais?
07	Quais as principais dificuldades que você professor enfrenta para realizar formação continuada?
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	
08	Quais as suas principais dificuldades enfrentadas para o seu desenvolvimento profissional?
09	Por que (como) você se tornou professor (a) de Educação de Jovens e Adultos?
10	Como você se vê como professor da Educação de Jovens e Adultos?

Fonte: A autora

A sessão que trata da formação continuada é composta por sete questões que abordam as preferências dos docentes, a oferta no *lócus* escolar, a oferta pela mantenedora, a busca autônoma por formação e as principais dificuldades enfrentadas para formar-se continuamente na profissão. O desenvolvimento profissional é abordado em três questões que investigam as dificuldades para desenvolver-se na condição de professor de EJA, como se deu a escolha pelo papel que ocupam e a visão que os docentes têm de si mesmos como professores dessa modalidade de ensino.

5.6.1. Formação Continuada a partir do Questionário *on-line*

O terceiro ponto investigado com a aplicação do questionário, precedido pela identificação dos sujeitos e formação profissional, relaciona-se com a formação continuada dos profissionais docentes do CEEBJA de Cantagalo. Neste aspecto o que se pretendeu foi verificar a percepção dos professores sobre o tema, qual formato os agrada e o que lhes é ofertado no *lócus* escolar. Para isso, foram utilizadas sete questões abertas, conforme descritas no quadro acima.

Inicialmente, indagou-se que tipo(s) de formação continuada mais gostam de realizar. As respostas recebidas foram variadas, permitindo a criação de códigos e destes originaram-se categorias. Identificaram-se 36 códigos emergindo 5 categorias. Alguns sujeitos abordaram a questão sob o ponto de vista do local de realização, outros se referiram ao formato e outros ao conteúdo de preferência. No quadro 24 abaixo estão apresentadas as categorias que emergiram dessa indagação inicial. Utilizou-se nas análises de conteúdo que seguem, a letra P para identificar o professor e a numeração que segue relaciona-se com a ordem de devolutiva dos questionários. Assim, P01 remete-se ao Professor 01 da pesquisa e assim sucessivamente.

QUADRO 24 - ALGUNS RESULTADOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

CATEGORIA: PRESENCIAL	Incidências: 10
"Prefiro formações realizadas no local de trabalho, como reuniões, conversas e grupos de estudo. Desse modo, acredito que as formações são mais eficientes, já que tratam de problemas reais que enfrentamos no dia a dia da profissão, contribuindo para melhorar minha atuação".	P01
"Presencial (com reflexões sobre a prática docente)".	P14

“Palestras, encontros, seminários, grupos de estudo, oficinas - preferencialmente presencial”.	P18
CATEGORIA: RELAÇÃO COM A PRÁTICA	Incidências: 09
“Formação que tenham relação com o meu cotidiano de trabalho em sala de aula. Formações que irão contribuir para que minhas aulas tenham mais qualidade”.	P02
“Sobre algo voltado para nossa realidade dentro da sala de aula”.	P12
“Cursos na minha área ciências da natureza”.	P10
“As formações direcionadas à Ciência/Biologia”.	P11
“Formação com atividades práticas para o Ensino da Matemática”.	P04
CATEGORIA: PALESTRAS	Incidências: 04
“Oficinas e palestras”.	P11
“Reuniões, conversas e palestras”.	P08
“Palestras, minicursos”.	P21
CATEGORIA: REUNIÕES	Incidências: 3
“Reuniões, conversas”.	P08
“Reuniões”.	P16
“Gosto de realizar formações que tratem especificamente do ensino da minha disciplina e das modalidades que atuo. Prefiro formações realizadas no local de trabalho, como reuniões, conversas e grupos de estudo”.	P01
CATEGORIA: OFICINAS	Incidências: 3
“Formação com atividades práticas para o Ensino da Matemática”.	P04
“Oficinas, metodologias associadas com a prática”.	P05
“Palestras, encontros, seminários, grupos de estudo, oficinas - preferencialmente presencial”.	P18

Fonte: A autora

O quadro 24 acima retrata a AC realizada na questão: “Que tipo (s) de formação continuada você mais gosta de realizar?”. A categoria com maior incidência foi a denominada Presencial, com 11 incidências, demonstrando que os docentes preferem estar presencialmente em formação. Em seguida, a categoria Relação com a Prática, agrupou 9 códigos, representando os anseios de formação que abordem o cotidiano, as relações estabelecidas no contexto escolar, o desejo expresso de que as formações os capacitem na atuação em suas disciplinas de trabalho. Por fim, as categorias: Palestras, Reuniões e Oficinas representaram a opinião dos docentes quanto ao formato da formação, demonstrando o interesse por estes tipos de formação continuada.

Identificou-se pois, com a análise de conteúdo realizada nesta primeira questão aberta, que os professores do CEEBJA de Cantagalo preferem a realização de formações no modelo presencial. Quanto ao formato, os investigados sinalizaram a preferência por palestras, reuniões e oficinas e, em

relação ao conteúdo, ficou evidente que os sujeitos têm carência de formações que os preparem para atuação específica nas disciplinas ministradas, querem formações que considerem as especificidades de suas salas de aulas, que considerem a EJA.

Cabe aqui uma reflexão acerca do imediatismo, da espera por receitas prontas que muitas vezes povoa o campo dos anseios dos professores de modo geral. É preciso compreender que a formação vai muito além disso. É, ou precisa ser, um empoderamento do professor, capaz de fazer deles autores de suas próprias aulas, que serão sempre únicas uma vez que há uma infinidade de características e peculiaridades que definem cada aula a ser ministrada.

Imbérnon (2010) corrobora com a reflexão acerca dessa constatação. Ele, ao observar o campo de formação de professores, o percebe a como um campo de conhecimento estagnado há muito tempo. Segundo o autor, é necessário buscar novas alternativas considerando este mundo tão diverso e baseado na incerteza.

Talvez devamos nos introduzir na teoria e na prática da formação em novas perspectivas: as relações entre os professores, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a mudança de relações de poder nos centros de professores, a autoformação, a comunicação, as emoções, a formação na comunidade, e se separar da formação disciplinar tão comum nos planos e nas práticas de formação (IMBÉRNON, 2010, p. 25).

De fato, é preciso um distanciamento das formações disciplinares e a inclusão da complexidade que envolve o trabalho docente. Essas mudanças precisam acontecer nas instituições responsáveis pela formação inicial mas, de igual importância, nas formações continuadas que se ofertam aos professores já formados, no exercício da profissão, uma vez que estes não mais voltarão aos bancos de graduação. A mudança precisa acontecer também no *lócus* escolar.

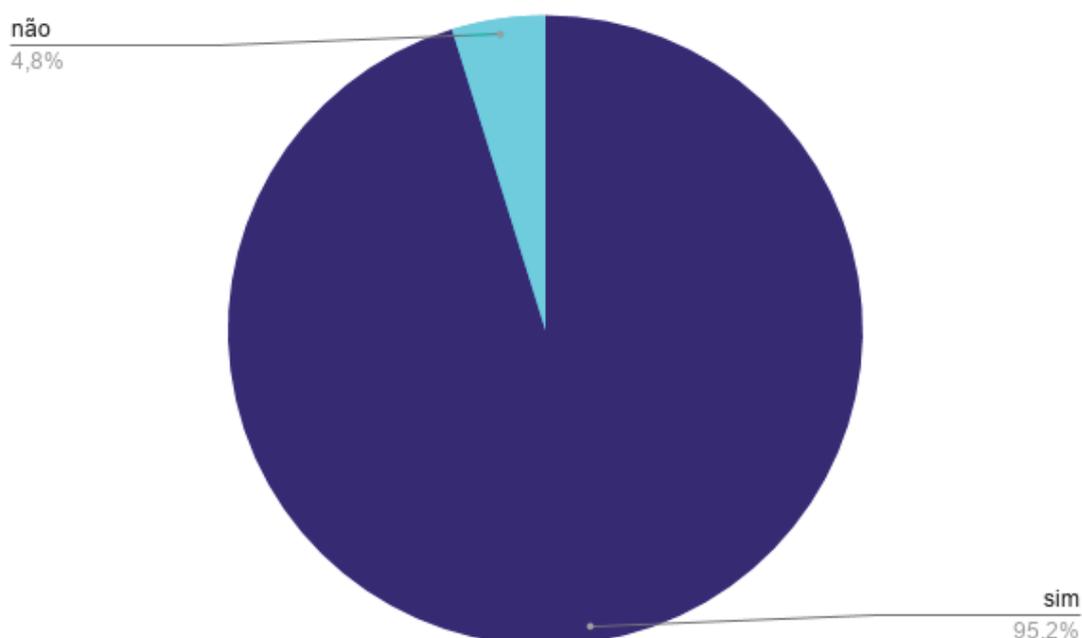
Desta forma, o desenvolvimento profissional dos professores envolve pensar num projeto pedagógico que contemple a formação continuada, priorizando os aspectos técnicos e pedagógicos da profissão, concomitantemente com as dimensões pessoais e culturais do professor. Cursos, palestras, seminários, congressos e leituras fazem parte da atualização profissional da docência, porém, pensar na formação continuada do professor é também procurar espaços de formação na escola, que possibilitem trocas de experiências coletivas e reflexões sobre as ações pedagógicas, buscando a conexão entre a teoria e a prática, que articuladas possibilitam ao educador

compreender o contexto social mais amplo pelo qual o ato de ensinar transita (JANZ, 2015, p. 10-11).

Janz (2015), em seus estudos sobre o papel do Pedagogo no processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos deixa clara a importância da formação no *lócus* escolar, que contemple os aspectos técnicos e pedagógicos da profissão, que articule a teoria e a prática, pautada na troca de experiência entre os pares. Para a autora, o papel do pedagogo é fundamental pois é ele o “profissional que organiza o trabalho pedagógico no espaço escolar, na prática pedagógica com intuito de melhorar o processo do ensino e da aprendizagem” (JANZ, 2015, p. 11).

Prosseguindo em relação à formação continuada, quando questionados sobre a formação que recebem no *lócus* escolar, segunda questão aberta, apenas um investigado afirmou não receber formação na escola. O percentual de respostas está apresentado no gráfico 08 abaixo:

GRÁFICO 08 - FORMAÇÃO NO LÓCUS ESCOLAR



Fonte: A autora

No desdobramento das indagações sobre a formação recebida no ambiente escolar, aos vinte professores que responderam afirmativamente, investigou-se se essas formações atendem às necessidades deles, enquanto

docentes da EJA. As respostas obtidas foram codificadas e categorizadas. Duas categorias expressam a opinião dos professores: Resolução de Problemas/Melhoria da Prática e Tempo para Formação, conforme exemplificado no quadro 25 abaixo:

QUADRO 25 - FORMAÇÕES DO LÓCUS ESCOLAR

CATEGORIA: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS/ MELHORIA DA PRÁTICA		Incidências: 11
“As formações, quando ocorrem na rotina da escola, geralmente atendem às nossas necessidades. Por mais informais que sejam, as conversas, os atendimentos com direção e pedagogos, ou mesmo a relação com os demais professores, auxiliam a resolução de problemas e promovem nosso crescimento enquanto professores de Educação de Jovens e Adultos”.		P01
“Certamente, as formações desenvolvidas no âmbito escolar servem de base para desenvolver as práticas com maior relevância. Mesmo fazendo o uso dos materiais sugeridos para a formação, nós enquanto professores temos a oportunidade de discutir temas pertinentes a nossa realidade”.		P15
“Sim, pois através das propostas disponíveis pela instituição de ensino é possível melhorar e adaptar a metodologia de ensino para os alunos do EJA, buscando o melhor planejamento das aulas”.		P16
CATEGORIA: TEMPO PARA FORMAÇÃO		Incidências: 08
“Atendem parcialmente. Faz-se necessário abordar sobre diversas metodologias de trabalho para auxiliar o professor da EJA. Assim, seu trabalho pode ter mais qualidade. Os momentos de formação são poucos”.		P02
“Em certo ponto sim. A direção sempre tenta direcionar os assuntos que a Seed manda com o ambiente da EJA, dentro do tempo disponível”.		P07
“A maioria das formações que realizo são no Colégio com maior número de aulas, não na EJA [...]. Mas, nas reuniões pedagógicas do CEEBJA são abordados assuntos referentes para o bom desenvolvimento pedagógicos com nossos alunos da EJA, isso é muito válido”.		P10

Fonte: A autora

Conforme o quadro 25 acima, majoritariamente, os investigados consideram que as formações recebidas no ambiente escolar atendem suas necessidades. Onze professores manifestaram satisfação com as formações ofertadas na escola. Cinco professores responderam afirmativamente, porém apresentaram ressalvas relacionadas aos poucos momentos de formação e aos transtornos decorrentes de atuação em mais de uma escola, tendo que priorizar onde há maior número de aulas em detrimento de outra escola em menor tempo de atuação. Dois professores consideram que as formações recebidas no *lócus* escolar não atendem suas necessidades do ofício docente na EJA, um deles iniciante na modalidade, sente-se prejudicado na formação por conta da pandemia da Covid 19, ano atípico. Um docente não respondeu ao questionamento.

Marcelo García (1999, p. 112), ao tratar da formação de professores nos primeiros anos da profissão alerta para a compreensão de que a formação de professores deve ser um “processo contínuo, sistemático e organizado”, que abarca toda a carreira docente em suas diferentes etapas. O autor, ao abordar a fase inicial da carreira docente traz uma constatação dos problemas que mais os ameaçam e que, de certo modo, se aplica aos professores que, mesmo com alguns anos de experiência profissional, se aventuram na EJA. Segundo o autor,

[...] os problemas que mais ameaçam os professores principiantes são a **imitação** acrítica de condutas observadas noutros professores; o **isolamento** dos seus colegas; a dificuldade em **transferir** o conhecimento adquirido na sua etapa de formação e o desenvolvimento de uma **concepção técnica** do ensino (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 114).

Para a superação destes problemas, o autor supracitado aponta a necessidade de oferta de formação continuada que dê conta de ser “uma formação potencializadora de atitudes de reflexão e análise permanente e crítica de sua própria prática (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 131). Esses tipos de formações precisam ocorrer no *locus* escolar, “sua contribuição não é apenas no âmbito do conhecimento didático, mas também a nível das relações pessoais [...] partilhar experiências com outros professores principiantes ajuda a superar o chamado “choque de realidade” (MARCELO GARCÍA, 1999, p.132). De fato, as formações que acontecem no espaço de trabalho têm possibilidades de contribuir em demasia para melhorar o clima escolar como um todo, compreender melhor o campo de trabalho e efetivamente contribuir para que todos se desenvolvam profissionalmente através da reflexão sobre a realidade e sobre a prática desenvolvida pelo coletivo. A interação entre pares potencializa reflexão e melhorias diretas no ambiente escolar e mudanças significativas na prática pedagógica. Sobre isso, Imbernón (2011) contribui:

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Ao se falar de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional se transforma em um lugar de formação importante diante de outras ações formativas (IMBERNÓN, 2011 p. 85).

Quando questionados sobre as formações provenientes da Mantenedora (Governo do Estado do Paraná), quarta questão aberta, se atendem às suas necessidades enquanto docente da EJA, as devolutivas também receberam códigos originando, pela sua recorrência, duas categorias de respostas, assim expressas: Desvinculação com a Prática e Desconsideração da EJA. O quadro 26 abaixo ilustra a AC realizada na quarta questão aberta do questionário *on-line*.

QUADRO 26- FORMAÇÕES PROVENIENTES DA MANTENEDORA

CATEGORIA: DESVINCULAÇÃO COM A PRÁTICA	Incidências: 10
“Nem sempre atendem nossas expectativas, pois necessitamos relacionar a teoria com a prática através de oficinas e troca de experiências, e nas ultimas formações o cronograma vem pronto, e sobra pouco tempo para as questões práticas do nosso dia a dia”.	P05
“Essas formações atendem parcialmente as minhas necessidades, pois são formações esporádicas e que não conseguem abordar todas as questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem”.	P03
“Em partes, algumas das formações fornecem materiais para estudos usando como referência o ensino regular, tal fato dificulta em alguns momentos, pois a EJA possui especificações que necessitam ser revistas de acordo com a realidade dos alunos inseridos”.	P15
CATEGORIA: DESCONSIDERAÇÃO DA EJA	Incidências: 09
“Quando se trata de formações que recebo da SEED, representadas pelas Semanas Pedagógicas ofertadas em fevereiro e julho, nem sempre é visível a preocupação com a modalidade EJA. Percebo que se busca adaptar a formação, que ela não é pensada especificamente e, por isso, deixa a desejar em muitos aspectos”.	P01
“Não atendem as minhas necessidades. Deixa muito a desejar. As "formações" propostas pela SEED resumem-se em orientações pautadas em burocratizar o trabalho docente. Logo, pouco contribuem para a minha prática em sala de aula”.	P02
“A cada ano que passa a mantenedora tem reduzido a oferta de formação. A EJA está sempre em segundo plano. O que se oferta é insuficiente para atender as demandas atuais da educação e, além disso, a modalidade de EJA não é tratada levando em consideração suas especificidades que em muito se difere do ensino regular”.	P21

Fonte: A autora

Observando as respostas obtidas, é evidente o descontentamento dos professores em relação às formações recebidas do Governo do Estado do Paraná, mantenedor da instituição. Como se pode ver nas respostas que ilustram as categorias criadas a partir da incidência de códigos, exemplificadas no quadro acima, as formações ofertadas deixam muito a desejar, são insuficientes e não consideram a EJA como foco de estudos. Segundo os investigados, nas formações provenientes da mantenedora, há uma desvinculação com a prática

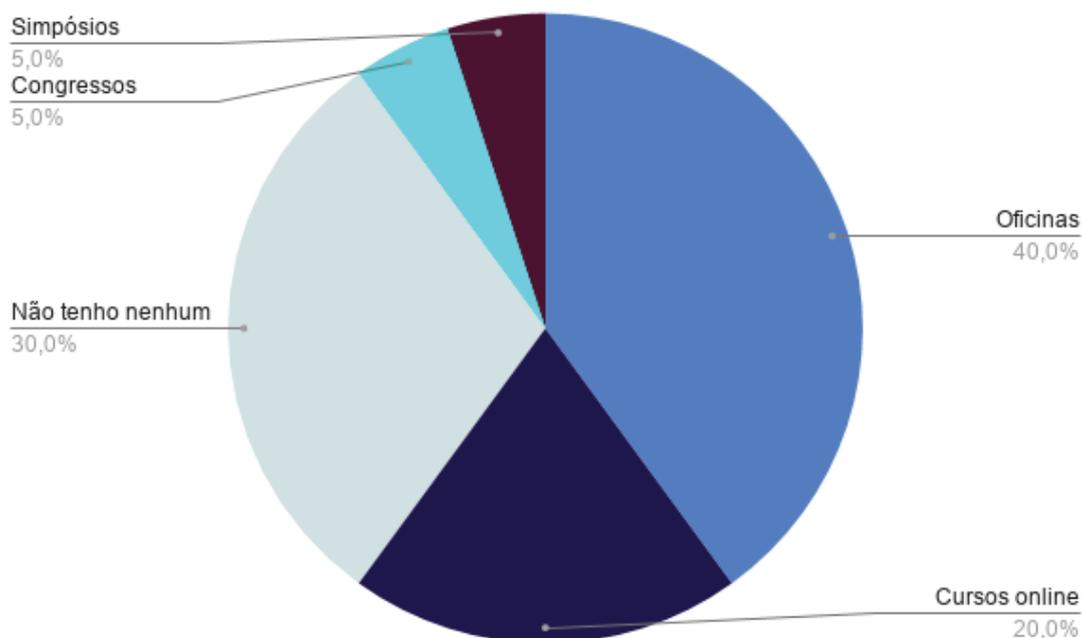
pedagógica e uma desconsideração da modalidade de EJA. Além disso, de acordo com um sujeito, nos últimos anos, além de não priorizar a EJA, as formações oriundas da mantenedora têm como meta e foco de estudos o alcance de índices positivos, assunto que já abordado no momento de análise dos Relatórios de Capacitação dos Funcionários, na sessão 5.3.4 deste escrito. Registra-se que dois professores consideram suficientes as formações, embora apontem que com elas se adquire apenas o básico para o ofício docente.

Francisco Imbernón (2011) ao tratar de algumas dificuldades ou riscos de estagnação profissional dos docentes traz algumas constatações e apresenta algumas alternativas. Segundo ele, os “sistemas tendem a burocratizar-se, impondo modelos mais intervencionistas e formalizados, dificultando a democracia real e obstaculizando os processos de formação colaborativos” (IMBERNÓN, 2011, p. 116), fato constatado nas respostas dos investigados. O mesmo autor aponta caminhos para a superação dessa pouca efetividade das formações ofertadas aos docentes, considerando a autonomia coletiva e de cada professor, vinculada a um poder de intervenção curricular e organizativo que supere o aspecto meramente técnico e burocratizante tão presente nas ações formativas, explicitadas nas devolutivas das questões propostas aos investigados.

[...] um novo conceito de formação traz consigo um conceito de autonomia na colegialidade, e a autonomia de cada um dos professores e professoras só é compatível se for vinculada a um projeto comum e a processos autônomos de formação e desenvolvimento profissional, a um poder de intervenção curricular e organizativo, enfim a um compromisso que transcenda o âmbito meramente técnico para atingir os âmbitos pessoal, profissional e social (IMBERNÓN, 2011, p. 116).

Os professores têm acesso a eventos de formação? Que tipo de formação está ao alcance deles? O gráfico abaixo, elaborado a partir das respostas dos investigados, demonstra que 30% dos docentes afirmam não ter acesso, 40% apontam Oficinas como curso ao seu alcance e 20% deles relatam o formato cursos *on-line* acessível para sua formação. Simpósios e Congressos receberam uma citação cada, conforme demonstrado no gráfico 09 abaixo:

GRÁFICO 09 - ACESSO A EVENTOS DE FORMAÇÃO



Fonte: A autora

A sexta questão aberta do instrumento de pesquisa, abordou a formação continuada no sentido de auto formação. Foi questionado aos docentes se buscam outras formas de desenvolvimento profissional que não foram previstas na questão anterior do instrumento de pesquisa e quais são elas. A resposta mais citada foi a formação pela Leitura, com 8 incidências e Cursos de oferta externa, com 7 citações. Abaixo, no quadro 27, com base nos códigos que emergiram, estão as categorias que demonstram e ilustram essa questão:

QUADRO 27 - BUSCA POR DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

CATEGORIA: AUTOFORMAÇÃO (LEITURA)	Incidências:
	08
“Sim. Considero leituras realizadas como fundamentais para meu desenvolvimento profissional. Novas formas de conceituar e de agir na profissão são proporcionadas através da leitura de quem pesquisa a educação e faz dela seu trabalho”.	P01
“Sim. Principalmente, através de leituras”.	P06
“Sim. Leituras de artigos, livros, vídeos de profissionais da área”.	P07
CATEGORIA: CURSOS EXTERNOS	Incidências:
	07
“Sim. Cursos e Congressos através da UNIOESTE”.	P02
“Procuo estar sempre aperfeiçoando conhecimentos realizando pesquisas e cursos que auxiliam no desenvolvimento das aulas, procurando torna-las significativas, sempre buscando superar os objetivos”.	P15

“Sim. Sempre que possível participo de eventos e cursos na UFS, que eu acho de grande importância, essa interação universidade e escola”.	P10
---	-----

Fonte: A autora

Os estudos de Tardif (2014), em sua obra *Saberes docentes e formação profissional*, são extremamente importantes nesta reflexão acerca da formação e possibilidades de ações formativas capazes de gerar mudanças na prática e contribuir de fato para o desenvolvimento profissional do professor. O autor, ao tratar do saber dos professores em sua formação os reconhece enquanto sujeitos do conhecimento, capazes de produzi-lo em seu próprio espaço de atuação. Sobre isso, o autor afirma:

Duas teses principais foram defendidas até aqui. Primeira tese: os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício. Segunda tese: a prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios (TARDIF, 2014, p. 237).

Assim, entende-se que a leitura, ação autoformativa, bem como a participação em cursos externos, resultados obtidos como possibilidades ao alcance deles para formação, são duas importantes formas de contribuir para a melhoria da prática pedagógica uma vez que proporcionam saberes e impulsionam mudanças que nascem e são efetivadas a partir da docência.

Na sequência, investigou-se as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos da pesquisa para realizar a formação continuada, tão necessária para a atuação com eficiência no trabalho docente. Duas categorias emergiram dessa análise, a primeira relaciona-se com o Tempo para realizar formação continuada e a segunda com a Pouca Oferta de formações ao alcance dos professores, conforme demonstrado no quadro 28 abaixo:

QUADRO 28 - DIFICULDADES PARA A REALIZAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

CATEGORIA: TEMPO	Incidências: 12
“A principal dificuldade é na questão de tempo”.	P12
“Devido ao fato de estar atuando em duas instituições, faz-se necessário dividir o tempo para que haja participação em ambas”.	P15
“Falta de tempo. Pouca oferta na modalidade que atuo. Falta de incentivo pela mantenedora”.	P21
CATEGORIA: POUCA OFERTA	Incidências: 06

“Considero como dificuldade a pouca oferta de formação sistematizada a que temos acesso e também o pouco tempo que tenho, uma vez que trabalho 50 horas semanais”.	P01
“A quase nula oferta de cursos presenciais”.	P06
“Pouca disponibilidade de eventos formativos direcionados à área que atuamos”.	P10

Fonte: A autora

Como se vê no quadro acima, o tempo e a falta de oferta de formações são os apontamentos com maior incidência pelos professores investigados. Isso terá recorrência ao se abordar o desenvolvimento profissional. Desse modo, infere-se que os professores nutrem o desejo de formar-se e desenvolver-se, porém a rotina de escola, os horários de trabalhos extensivos não os permitem encontrar o momento ideal para isso. O tempo é dividido em efetivo trabalho e vivência familiar e social. Além disso, segundo os investigados, há pouca oferta de formações que estejam ao alcance deles e compatíveis com as possibilidades de tempo disponíveis.

Há que se registrar que a hora atividade, momento considerado oportuno para a formação, tem diminuído na Rede Estadual de Ensino no Paraná. Houve época em que os professores tinham direito a sete horas/aula semanais, numa jornada de vinte horas/semana. Hoje, este tempo está em cinco horas/aula e a quantidade de atribuições do professor não para de aumentar, com preparação de aulas, devolutivas aos alunos, preenchimento de Livro Registro de Classe, atendimentos individualizados, adaptações curriculares, etc. A rotina do professor está cada vez mais exaustiva. Desse modo, não há condições mínimas de o profissional dar conta da rotina externa ao momento de aula, de presença do aluno, e ainda conseguir formar-se dentro da jornada de trabalho e assim melhorar sua atuação. Sobre isso, Jardimino e Araújo (2014) denunciam:

Em razão da variedade de tarefas a serem realizadas dentro e fora da sala de aula, como a elaboração de programas, projetos e conteúdos, da necessidade de assumir várias turmas e vários turnos de trabalho, o trabalho docente fica reduzido à dimensão das tarefas que precisam ser realizadas todos os dias. Isso provoca um processo alienante que pode ser percebido na perda de capacidade de reflexão sobre o seu trabalho e no intenso desgaste físico, mental e emocional que causa o adoecimento do professor (JARDILINO; ARAÚJO, 2014 p. 139).

Para os autores acima citados, nas discussões sobre a profissão do professor, não se pode negligenciar a presença destes aspectos, “como as

questões políticas e sociais que constituem a carreira e a categoria docente, a remuneração, a excessiva carga de trabalho, as novas funções delegadas a estes profissionais, a proletarização, a alienação profissional e a perda de *status* na sociedade” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014 p. 139). Buscar a intencionalidade dessa situação de trabalho imposta aos professores parece ser crucial para se formar resistência e ganhar força na oposição dos fatores que oprimem, proletarizam e desmerecem a essência do ato de educar sujeitos livres e de direito como se anuncia numa sociedade democrática. O exercício do direito à formação continuada dentro da profissão docente deve ser bandeira de luta da categoria.

5.6.2 Desenvolvimento Profissional a partir do Questionário *on-line*

Depois de identificar os participantes, averiguar suas formações acadêmicas e investigar as relações que envolvem a formação continuada, nesta fase do questionário, o desenvolvimento profissional dos docentes assumiu destaque. Foram elencados três questionamentos aos docentes, a saber: Quais as principais dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento profissional? Por que se tornaram professores de Educação de Jovens e Adultos? Como se veem como professores da EJA?

Seguiu-se com a análise de conteúdo das questões propostas no questionário *on-line*, orientando-se pelos princípios de Bardin (2016). A primeira questão trata das dificuldades para desenvolver-se. A resposta que atingiu maior incidência foi a Falta de Tempo, com 11 recorrências, seguida da Escassez de Oferta de Cursos ao alcance dos professores e da Desmotivação, ambas com seis códigos relacionados. Tais dificuldades, segundo os docentes, são geradas pelo excesso de trabalho, pela falta de reconhecimento, pela distância até centros maiores onde se encontram mais oportunidades, visto que neste município não há, por exemplo, instituição que oferta curso superior, lugar onde se fomenta a formação. Com menor incidência, mas também relevante, os professores apontaram Dificuldades Financeiras como mais um empecilho para se desenvolverem profissionalmente. Abaixo, o quadro 29, elucida a AC realizada nesta fase do questionário.

QUADRO 29 - DIFICULDADES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

CATEGORIA: FALTA DE TEMPO	Incidências: 11
“Considero como dificuldade no meu desenvolvimento profissional, atividades de formação que transpareçam um processo constante, que abarque as mudanças que ocorrem no campo educacional, que tenham um acompanhamento mais efetivo. Além do já referido, a pouca oferta de formação ao nosso alcance e o pouco tempo que tenho, pela necessidade de estender a carga horária a fim de garantir um salário razoável”.	P01
“Falta de tempo. Poucas horas atividades fornecidas para o trabalho aí sempre é levado coisas da escola para casa e assim tirando o tempo que poderia ser investido em mais formação do professor”.	P07
“A principal dificuldade para meu desenvolvimento profissional penso estar também relacionado ao tempo, pois como são poucas aulas temos que pegar várias turmas e isso prejudica na hora de buscar algo novo”.	P12
CATEGORIA: ESCASSEZ DE OFERTA	Incidências: 06
“Pouca oferta de cursos presenciais de qualidade, excesso de trabalho agravado pela diminuição da hora atividade no Paraná, falta de perspectivas e desmotivação em relação a avanços no plano de carreira do Estado do Paraná”.	P03
“A falta de oferta de cursos presenciais”.	P06
“Oferta de cursos acessíveis”.	P20
CATEGORIA: DESMOTIVAÇÃO	Incidências: 06
“[...] diminuição da hora atividade no Paraná, falta de perspectivas e desmotivação em relação a avanços no plano de carreira do Estado do Paraná”.	P03
“Uma delas é a falta de motivação dos alunos, que nos leva a desmotivação e, ainda, a falta de reconhecimento do professor por parte dos governantes e sociedade”.	P14
“Falta de tempo. Pouca oferta na modalidade que atuo. Falta de incentivo pela mantenedora”.	P21
CATEGORIA: FINANCEIRA	Incidências: 03
“A principal dificuldade é a financeira”.	P08
“A insegurança de nossos contratos temporários que são precários”.	P17
“Motivacionais, Financeiros e temporais”.	P10

Fonte: A autora

Os fragmentos acima elucidam o que muitos têm apontado como empecilhos na formação do professor. Exige-se bom trabalho, mas sobrecarrega-se o docente de atividades e aulas e não lhes é possibilitado tempo, dentro da carga horária de trabalho, para que se desenvolva profissionalmente. Há que se considerar que os professores têm vida social, familiar e precisam também para seu bem-estar, ter tempo de viver em família e relacionar-se socialmente e isso requer condições financeiras, tanto quanto o desenvolvimento requer investimentos. O professor precisa ser bem remunerado e ter tempo, em sua jornada de trabalho, para aprimorar-se. De acordo com Imbernón (2010, p. 30), “Qualquer inovação que se pretenda realizar mediante

a formação não pode “negligenciar” as relações laborais dos professores com a administração educativa correspondente”. Segundo o autor,

Falar de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores nessas circunstâncias parece mais uma tentativa de fingir uma adequação a certas modas reformistas do que considerar a realidade de uma mudança da educação e dos docentes (IMBERNÓN, 2010, p 30).

É preciso compreender que a docência não se faz por vocação, é uma profissão que, pela sua importância, precisa de parâmetros para ingresso, permanência e sucesso do professor no seu ofício. Caso contrário, qualquer ‘imagem’ de mudança será apenas maquiagem para atender à moda vigente.

A realização da leitura e análise das respostas obtidas no questionamento do porquê se tornaram educadores de EJA, a partir de agora relatadas e analisadas, causa, sem dúvida, encantamento a qualquer simpatizante da modalidade. Os professores adentram na profissão por necessidade de trabalho e pelas possibilidades de ingressar nas licenciaturas. Tornam-se profissionais do ensino e iniciam a vida profissional onde houver vagas, mas com o passar do tempo, se afeiçoam pelo local de trabalho e pelas especificidades da modalidade de atuação. “A princípio para completar carga horária. Hoje por opção porque me identifico. Acho gratificante” (PROFESSOR 20). Nestas falas, a expressão de todos os pesquisados. Os professores que atuaram na EJA no ano de 2020 se identificam e gostam de estar nesta organização escolar e de trabalho, apesar de enfrentarem muitas dificuldades e desafios.

Ser professora da EJA é desafiador. Os desafios nos fazem crescer. Aprendo a cada dia. Os alunos da EJA têm muito a nos ensinar e nós a eles. A EJA pressupõe um ensino humanizado. Não se trata apenas de alunos que precisam de conteúdo, precisam sobretudo de atenção, de uma educação acolhedora. Outro fator importante quando se trabalha com a EJA é saber administrar o tempo e o que é mais importante ensinar. A possibilidade de trabalhar com turmas menores é outro fator de motivação para que eu trabalhe com a EJA. Direção que desenvolve um trabalho sério e humano também me motiva a trabalhar com a EJA (PROFESSOR 02).

No quadro 30 abaixo, está expressa a AC realizada a partir das devolutivas da questão “Por que (como) você se tornou professor da Educação de Jovens e Adultos?” Emergiram da análise 34 códigos e do agrupamento

destes, pelas suas semelhanças semânticas, foram apontadas três categorias com maior incidência nas respostas. Público Diferenciado, Necessidade de Trabalho e Identificação com a Modalidade de ensino foram os principais motivos que levaram os sujeitos investigados a se tornarem professores da Educação de Jovens e Adultos.

QUADRO 30 - MOTIVOS DE TORNAR-SE PROFESSOR DE EJA

CATEGORIA: PÚBLICO DIFERENCIADO	Incidências: 08
“Depois de atuar no Ensino Regular, optei por dar aulas no EJA por que Alunos do Ensino Regular em geral não demonstram muito interesse pelo aprendizado, enquanto alunos do EJA, em geral são mais dedicados”.	P04
“Devido ao fato de estar atuando em duas instituições, faz-se necessário dividir o tempo para que haja participação em ambas”.	P15
“Falta de tempo. Pouca oferta na modalidade que atuo. Falta de incentivo pela mantenedora”.	P21
CATEGORIA: NECESSIDADE DE TRABALHO	Incidências: 07
“Inicialmente me tornei professor da EJA pela necessidade de manter aulas no período noturno e conciliar meu trabalho docente na rede municipal de ensino no diurno. Com o passar do tempo me afeiçoei com a modalidade e cada vez mais me identifico com ela”.	P01
“Nunca tinha me visto dando aula na EJA, porém pela falta de aulas no ensino regular acabei pegando aulas no EJA também, onde descobri um lugar maravilhoso de trabalhar, já que as pessoas que estão ali é porque realmente querem estudar e hoje penso que enquanto eu tiver oportunidade de dar aulas no EJA eu vou estar realizada”.	P08
“De imediato por falta de aula na escola de origem. Porém agora por ter me identificado com a modalidade. Hoje trabalho e pesquiso a modalidade de educação de jovens adultos”.	P21
CATEGORIA: IDENTIFICAÇÃO COM A MODALIDADE	Incidências: 06
“Me identifiquei com o público, até porque sou egresso deste sistema; além de que os alunos possuem um leque maior de conhecimentos prévios o que facilita o trabalho dos conteúdos”.	P01
“O meu interesse pela EJA se iniciou no período em que cursava graduação em Geografia, onde tive experiências com a EJA durante a realização dos estágios obrigatórios da Universidade. Após várias experiências de trabalho em diversas escolas com perfis variados, percebi que me identificava mais com a perspectiva de trabalho nessa modalidade de ensino, por possibilitar a interação com alunos com maior maturidade em relação ao processo ensino aprendizagem”.	P03
“Me identifiquei com a EJA logo ao primeiro contato, é muito gratificante poder estar colaborando para a aprendizagem de pessoas que em sua maioria não tiveram oportunidade de concluírem seus estudos por diferentes fatores. Muitas vezes essas pessoas são carentes de conhecimento, afeição, carinho e também existem os que de alguma forma foram obrigados a abandonar os estudos por terem que ajudar em casa”.	P06

Fonte: A autora

Por fim, na última questão aberta do questionário, os docentes pesquisados foram desafiados a relatar como se veem como professores da

Educação de Jovens e Adultos. Defasagem de conteúdo dos discentes, carência de materiais, cobranças por índices, desvalorização da modalidade, foram alguns apontamentos utilizados para expressar o que é ser professor de EJA. Apesar dos entraves, a expressão é de contentamento com a profissão exercida neste ambiente. Uma professora, sobre estar na EJA, faz o seguinte depoimento: “descobri um lugar maravilhoso de trabalhar, já que as pessoas que estão ali é porque realmente querem estudar e hoje penso que enquanto eu tiver oportunidade de dar aulas no EJA eu vou estar realizada” (PROFESSORA 17). Outro relato diz:

O sentimento é de felicidade e de realização pessoal, com o trabalho e as experiências vivenciadas na EJA, percebo que estamos contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional de nossos alunos. Claro que existem frustrações também, principalmente relacionadas ao excesso de cobrança, falta de autonomia e gestão democrática da educação como um todo e principalmente da EJA por parte da SEED, que está impondo um modelo de organização pensado apenas em melhorar os índices educacionais deixando de lado as necessidades dos alunos e profissionais da educação. Mas apesar das dificuldades vivenciadas sinto-me feliz por trabalhar na EJA e considero que tem sido um espaço de muita luta e resistência que tem contribuído muito para o meu crescimento pessoal e profissional (PROFESSOR 03).

O que se constata é o já analisado nas primeiras questões abertas do questionário *on-line*. Os professores investigados se encontram, de acordo com os ciclos vitais dos professores (MARCELO GARCÍA, 1999), em fases de estabilidade profissional, de normalização, maturidade, serenidade, grande capacidade física e intelectual e, por isso, conseguem lidar tranquilamente com as adversidades da modalidade e sentem-se realizados enquanto profissionais da docência atuando na EJA.

Chegou-se, pois, à última representação de análise de conteúdo da última questão aberta que investigou como os docentes se veem como professores de EJA. Foram identificados 31 códigos que expressavam as maneiras de externar o sentimento de ser professor dessa modalidade. Do agrupamento dos códigos por semelhança semântica, constituíram-se categorias. Abaixo, no quadro 31, estão representadas as categorias com maior incidência:

QUADRO 31 - AUTO VISÃO DO SER PROFESSOR NA EJA

CATEGORIA: REALIZADO PROFISSIONALMENTE

Incidências:

	12
“Me sinto realizado, apesar de ver inúmeras dificuldades na efetivação do processo de ensino e aprendizagem que ocorre na EJA. Há que se ter forças para lutar e fazer valer a igualdade de condições de quem dessa modalidade participa, sejam docentes ou discentes. Direito à educação é de todos, independentemente da idade”.	P01
“O sentimento é de felicidade e de realização pessoal, com o trabalho e as experiências vivenciadas na EJA, percebo que estamos contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional de nossos alunos. Claro que existem frustrações também, principalmente relacionadas ao excesso de cobrança, falta de autonomia e gestão democrática da educação como um todo e principalmente da EJA por parte da SEED, que está impondo um modelo de organização pensado apenas em melhorar os índices educacionais deixando de lado as necessidades dos alunos e profissionais da educação”.	P03
“Me sinto realizada e reconhecida. É um espaço de crescimento humano e de muita luta em prol dos direitos das minorias, das diferenças. Causas que defendo em minha vida pessoal e profissional”.	P21
CATEGORIA: O PROFESSOR SE VÊ DESAFIADO (A)	Incidências: 06
“Como uma professora que precisa fazer de tudo para o aluno não se evadir, para que aprenda, que tenha motivação e entenda o sentido dos estudos para sua vida”.	P02
“A EJA me inspira e me desafia a dedicar-me todos os dias, a medida que auxilio o aluno em sua construção como sujeito social e construo-me como tal”.	P06
“Com muita responsabilidade pois a EJA assim como qualquer modalidade de ensino tem suas particularidades que afloram dia a dia no campo de trabalho. Eu como professor tenho que me adequar a essas particularidades e proporcionar aos alunos da EJA um ensino de qualidade, para que estes que por algum motivo saíram do ensino regular possam aqui se encontrar nos estudos e concluir o ensino médio, e quando deixarem a EJA possam dar sequência as suas vidas acadêmicas”.	P09

Fonte: A autora

Acima, estão representadas as duas categorias com maior relevância no agrupamento dos códigos criados da análise semântica das respostas sobre a auto visão dos professores de EJA. Com base neste processo de codificação e categorização é possível afirmar que os sujeitos investigados se sentem realizados com o trabalho que desenvolvem na EJA, são felizes como seres humanos e a felicidade tem relação com a profissão exercida na EJA, mas sentem-se desafiados a se reinventarem como professores para atender as necessidades da EJA, a lutar por melhores condições de trabalho e reconhecimento.

Finda-se a análise dos questionários, utilizando-se da fala de três investigados, que expressam o posicionamento das demais devolutivas. Um participante da pesquisa disse: “A EJA me inspira a dedicar-me todos os dias, a medida que auxilio o aluno em sua construção como sujeito social e construo-me como tal” (P06). Outro complementa: “É um espaço de crescimento humano

e de muita luta em prol dos direitos das minorias, das diferenças. Causas que defendo em minha vida pessoal e profissional” (P21). De fato, “Há que se ter forças para lutar e fazer valer a igualdade de condições de quem dessa modalidade participa, sejam docentes ou discentes” (P01). Trabalhar na EJA, estudá-la, é muito gratificante, traz realização pessoal, permite ao professor experimentar a essência da profissão, mas é um desafio. Fazer com que a modalidade tenha respeito e visibilidade é o mirante. Mas, o caminho para se chegar até lá, é árduo e necessita de muita luta, pesquisa e empenho de todos os envolvidos, principalmente daqueles que realmente a fazem existir, os docentes e os discentes que estão diariamente pisando o chão das escolas que ofertam EJA.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho o que se buscou foi a resposta à questão elencada com o problema da pesquisa: Como ocorreu o processo de profissionalização e quais são os desafios da formação continuada e da identidade profissional dos docentes que atuam em um CEEBJA de Cantagalo - PR? Para isso utilizou-se dois meios de coleta de dados, a pesquisa documental e o questionário *on-line*. A metodologia do trabalho caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, de natureza interpretativa. Enquanto objetivo geral a pesquisa delimitou-se em analisar os processos de profissionalização e a identidade profissional dos docentes que atuaram em 2020 no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos do município de Cantagalo, estado do Paraná.

No primeiro capítulo a pesquisa apresentou as bases que fundamentaram o início do trabalho, trazendo o problema, os objetivos e a justificativa para tal empreendimento. Existe uma relação muito direta e intrínseca entre a escolha do Programa para a realização de Pós-Graduação, o tema da pesquisa e a formação e vivência profissional da pesquisadora. A pesquisadora é atuante na Modalidade de EJA e apaixonada pelo exercício da docência com jovens e adultos na Rede Estadual de Ensino do estado do Paraná. O lugar de fala é o chão da escola pública de EJA. Isso foi transfigurado nas primeiras páginas escritas, principiando a pesquisa.

Para se chegar ao almejado foi necessária muita fundamentação teórica sobre formação de professores, identidade profissional, profissionalização docente, desenvolvimento profissional e, sobre o foco da pesquisa, a Educação de Jovens e Adultos. A formação de professores e a identidade profissional foi o assunto tratado no capítulo segundo, principalmente sob a orientação de renomados pesquisadores da área como Gatti *et al.*, (2019), Freire (2016), Imbernón (2010), Marcelo García (1999) e Nóvoa (1992) e das Resoluções Nacionais 02/2015 e 02/2019 que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

A terceira sessão tratou da profissionalização docente sob o viés da legalidade, abordando a formação inicial vigente no Brasil, bem como os fundamentos da formação continuada que se oferta aos professores no exercício

da profissão. Tal discussão está novamente ancorada em Gatti (2010), Imbernón (2011), Marcelo García (1999), Nóvoa (1992), Day (2011), Alarcão (2011), além de outros autores como Shiroma (2004), Fiorentini e Crecci (2013) e Ferreira (2017).

No intuito de descrever e caracterizar a Educação de Jovens e Adultos que acontece no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos de Cantagalo, no capítulo quarto foi apresentado um panorama histórico da EJA no Brasil e, especificamente, no Estado do Paraná, adensando a pesquisa na Modalidade de EJA ofertada na Rede Estadual de Ensino, com a oferta de Ensino Fundamental Fase II e Ensino Médio. Os estudos de Haddad e Di Pierro (2000), Cardoso (2013), Barcelos (2012), Freire (2016), Soares *et al.*, (2012) e Jardimino e Araújo (2014) permeiam toda a discussão acerca da EJA. Nesta etapa da pesquisa recebeu atenção especial a proposta pedagógica implementada em 2006, que contemplou o ensino totalmente presencial, o atendimento de forma individualizada e coletiva e apresentou os eixos articuladores da EJA: cultura, trabalho e tempo, buscando o respeito às especificidades do seu público. Tal proposta pedagógica ainda vigora nos dias atuais, porém desde o início do ano letivo de 2020 a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, após aprovação no Conselho Estadual de Educação, alterou, ao que chamou de “adequação de proposta pedagógica”, a essência do atendimento que vinha sendo realizado pelo Estado aos jovens e adultos que não concluíram ao longo de sua vida escolar o Ensino Fundamental fase II e o Ensino Médio.

Identificar o processo de profissionalização e a identidade profissional dos professores que atuaram no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA Cantagalo em 2020 também foi objetivo específico que conduziu o trabalho de pesquisa. Entende-se que “a constituição da profissionalidade docente demanda formação inicial consistente e formação continuada como ampliação e atualização” (GATTI *et al.*, 2019, p. 40). Além disso, que “os caminhos formativos se definem mediante a condução dos conhecimentos de senso comum preexistentes aos conhecimentos fundamentados que sustentam práticas pedagógicas” (GATTI *et al.*, 2019, p. 40-41). Assim, a constituição da identidade é entendida como “um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 1992, p.16), não é algo que se

adquire, não é propriedade nem é produto. É um processo que se constitui na dinâmica com que cada indivíduo se sente, se vê e se diz professor. É um lugar de lutas e de conflitos é o espaço onde se constrói maneiras de ser e de estar na profissão docente. Essa construção identitária se dá na capacidade que os docentes tem, individual ou coletivamente, de dar sentido às experiências vividas, na harmonia de processos “às vezes contraditórios e conflituosos, que ocorrem na integração do que acreditamos que somos com o que queríamos ser; entre o que fomos no passado e o que hoje somos (IMBERNÓN, 2010, p. 82).

Os dados coletados nas questões fechadas do instrumento de coleta de dados, demarcam que os docentes investigados são profissionais com formação na área de atuação, com especializações em suas áreas disciplinares. Todos os investigados possuem especializações *Lato Sensu*, dezanove deles têm duas especializações e destes, nove realizaram uma terceira especialização. Quanto às especializações em nível de Mestrado e Doutorado, apenas duas professoras estavam, no ano da pesquisa, cursando mestrado na área da Educação. Dez professores participantes são detentores de segunda graduação. A faixa etária deles varia de 29 a 55 anos, demonstrando que estão na fase de grande capacidade física e intelectual, de estabilização e auge da competência, na fase da maturidade, de compromissos e de maiores responsabilidades no ambiente escolar (SIKES *apud* MARCELO GARCÍA, 1999).

O tempo de experiência profissional dos investigados, está entre 4 e 31 anos de docência. De acordo com os estudos de Marcelo García (1999), considerando as fases do ciclo vital dos professores, o CEEBJA de Cantagalo conta com a maioria de seus docentes (15) na fase da experimentação ou diversificação. Na fase denominada de serenidade, distanciamento afetivo e conservadorismo a escola conta com 4 professores e na fase de estabilização encontram-se 2 docentes, com quatro e cinco anos de docência. Não há nenhum docente que se encontre na fase inicial (1 a 3 anos). Todos já superaram os anos iniciais de entrada na carreira e de busca por estabilização profissional. O tempo de docência dos investigados na EJA tem uma variação entre 1 a 13 anos.

A formação continuada também foi investigada nas questões abertas do questionário *on-line*. Identificou-se, com a análise de conteúdo realizada, que os professores do CEEBJA de Cantagalo preferem a realização de formações no

modelo presencial e que estas sejam no formato de palestras, reuniões e oficinas. Em relação ao conteúdo, ficou evidente na pesquisa que os sujeitos têm carência de formações que os preparem para atuação específica nas áreas de atuação na EJA, que considerem as especificidades de suas salas de aulas e da modalidade como um todo.

Quando questionados sobre as formações recebidas no *lócus* escolar e as provenientes da mantenedora, as devolutivas denotam que os professores do CEEBJA de Cantagalo consideram que as formações recebidas no ambiente escolar atendem suas necessidades. Porém, é evidente o descontentamento deles em relação às formações recebidas do Governo do Estado do Paraná, mantenedor da instituição. Segundo eles, as formações que vem organizadas pela mantenedora ofertadas deixam muito a desejar, são insuficientes e não consideram a EJA como foco de estudos.

No mesmo viés da investigação, quando a questão abordou o acesso a eventos de formação, a pesquisa apontou que 30% dos docentes consideram não ter acesso a eventos de formação, 40% apontam oficinas como curso ao seu alcance e 20% deles relatam o formato cursos *on-line* como os mais acessíveis para sua formação. Outro dado importante que merece destaque neste momento de retomada dos resultados foi a forma de desenvolver-se profissionalmente apontada pelos docentes, para além das investigadas no instrumento de pesquisa. A formação pela leitura, teve maior incidência nas respostas, seguida de cursos de oferta externa ao local de trabalho. Os professores procuram manter o hábito da leitura formativa e, sempre que possível, participam de cursos que são disponibilizados pelas universidades da região para formação de professores. Isso denota que o desenvolvimento profissional, nas condições possíveis, tem sido buscado pelos professores.

As dificuldades enfrentadas para a realização de formação continuada foram trazidas para análise. Há muito a avançar para que os professores recebam, ou alcancem, a formação continuada a que tem direito e necessidade. Diversas são as dificuldades que os docentes da EJA enfrentam em relação à formação continuada e ao desenvolvimento profissional docente. Duas categorias representaram os maiores apontamentos da análise de conteúdo realizada, a primeira relaciona-se com o tempo para realizar formação

continuada e a segunda com a pouca oferta de formações ao alcance dos professores investigados.

No que tange o desenvolvimento profissional, a investigação levou aos professores participantes três questionamentos: Quais as principais dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento profissional? Por que se tornaram professores de Educação de Jovens e Adultos? Como se veem como professores da EJA? A partir das respostas obtidas nestas questões abertas, foi possível trazer para estas considerações finais que a falta de tempo é a maior dificuldade sentida pelos docentes, seguida da escassez de oferta de cursos ao alcance deles, da desmotivação e das dificuldades financeiras encontradas. Nas entrelinhas destes resultados está a situação atual de milhares de docentes da educação básica: excesso de trabalho, falta de reconhecimento, má remuneração, distância até centros maiores onde se encontram mais oportunidades, dentre outras tantas mais que dificultam que os professores se desenvolvam profissionalmente e, por conseguinte, representam entraves para que a melhoria da qualidade da educação, tão almejada, esteja presente na realidade da educação pública brasileira.

Diante de tantos percalços no dia a dia da docência na modalidade de EJA, investigar o porquê de os sujeitos da pesquisa se tornarem professores de EJA e como se veem como tal esclarece ainda mais o entendimento da realidade dessa modalidade no CEEBJA em questão e quem são estes sujeitos. Sobressaíram-se três categorias de respostas na análise de conteúdo realizada que contribuem para a percepção da identidade dos docentes investigados: Público Diferenciado, Necessidade de Trabalho e Identificação com a Modalidade de ensino foram os principais motivos que levaram os sujeitos investigados a se tornarem professores da Educação de Jovens e Adultos. É fato, com base nas respostas obtidas, que os sujeitos da pesquisa se sentem realizados com o trabalho que desenvolvem na EJA, que são felizes como seres humanos e que a felicidade tem relação com a profissão exercida na EJA. Contudo, sentem-se desafiados a se reinventarem como professores para dar conta de atender as necessidades e especificidades da modalidade, lutar por melhores condições de trabalho e reconhecimento enquanto profissionais da educação de modo geral, e de jovens e adultos especialmente.

Transcorrido todo o trabalho e, chegando aos momentos finais de fala nesta pesquisa, é possível indicar alguns pontos norteadores para a melhoria da formação continuada ofertada aos docentes que atuam no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) de Cantagalo - PR.

É preciso pensar na formação inicial que se oferta aos futuros professores para que esta considere a EJA, a presente e abra espaço nos currículos para que se 'aprenda a ser professor de EJA' já na universidade. Porém, é preciso pensar também em formação continuada que dê conta da defasagem de formação inicial para a EJA, dos professores que estão em exercício nas escolas, visto que estes não mais voltarão a ser alunos de graduação na área em que atuam. As formações *stricto sensu* precisam ser apresentadas como campo possível e de direito de todos os docentes. É preciso estimulá-los ao estudo e à pesquisa sistematizada.

A formação que se realiza no *lócus* escolar tem maior potencialidade de produzir mudanças e melhoria na qualidade da educação ofertada. O papel do pedagogo e da equipe diretiva são fundamentais nos processos formativos que se realizam dentro da escola. É preciso pensar em processos formativos com os professores, a partir das inquietudes deles. A interação entre pares é fundamental. Ter um tempo garantido para formação é premissa. O clima escolar precisa conspirar para a evolução. Processos formativos emergenciais são pouco eficazes. A formação continuada, como a própria nomenclatura define, precisa ser pensada e realizada de forma contínua, independentemente de mandatos com término definido. A rotatividade que existe em todas as instâncias (SEED, NRE, escolas) dos profissionais responsáveis pelas EJA prejudica em demasia o bom andamento do trabalho. É necessário que quem responde pela modalidade a conheça e a compreenda em toda a sua diversidade. É preciso criar mecanismos para fixar os docentes, bem como demais funcionários nas escolas. É desse modo que se constrói identidade com marca de EJA.

Quando o conhecimento é capaz de reverberar em novas práticas, o desenvolvimento profissional é assegurado aos docentes (DAY, 2001). Para isso, há fatores que permeiam a profissão e contribuem nos processos de desenvolvimento, tais como a jornada de trabalho, o currículo, o salário compatível com a função, a descrição da função nos Estatutos dos Servidores, os Planos de Carreira, as condições diárias proporcionadas, ou negadas, para

que os docentes atuem com eficácia, que precisam ser garantidos. É preciso lutar para que condições favoráveis estejam presentes no dia a dia do trabalho do professor. Condições dignas do ofício e compatíveis com o valor que a educação tem garantem campo propício para que os docentes se desenvolvam como profissionais do ensino, atuem com competência e isso reverbere na qualidade da educação que se almeja.

Especificamente sobre a EJA ofertada na Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, fica registrada a denúncia de que no formato hoje imposto muitos alunos estão sendo prejudicados com um atendimento fixado em semestres letivos, com terminalidade em dois anos tanto para o Ensino Fundamental (EF) quanto para o Ensino Médio (EM), que, a exemplo, se diferem em 480 horas (1920 horas/EF e 1440 horas/EM) para a integralização dos cursos. Foram muitas mudanças sofridas e o que se vê é um desrespeito total aos eixos articuladores da EJA e aos alunos da modalidade. Tais apontamentos são passíveis de verificação quando se pesquisa os documentos legais da modalidade, bem como o Projeto Político Pedagógico da instituição. Há que se registrar nas pesquisas científicas que o campo onde foram coletados os dados está padecendo, está esquecido. Há fragilidades na adequação da proposta pedagógica implementada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no ano de 2020, que não estão sendo consideradas, a exemplo, a formação dos professores que atuam nos CEEBJA's e dos demais envolvidos no atendimento aos alunos.

De fundamental importância também é reforçar o já dito no decorrer do texto. As mudanças ocorridas na EJA no Estado do Paraná, não atendem as suas especificidades. Engessa a modalidade em relação ao tempo, desconsidera a cultura e não flexibiliza aos trabalhadores os horários alternativos. As Diretrizes Curriculares Estaduais para a EJA trazem a Cultura, o Trabalho e o Tempo como eixos articuladores do trabalho pedagógico nesta modalidade, porém as evidências comprovam o desrespeito a eles dispensado. Como respeitar o tempo do aluno em uma proposta sem flexibilização de horários, visto que a oferta é semestral, em turmas definidas pela mantenedora? O trabalho traz o sustento do aluno jovem e adulto e, muitas vezes, o estudo só pode seguir se alinharem-se ambos, ou seja, é precisa educar para o trabalho

considerando o trabalho do aluno no momento dos estudos. A diversidade cultural presente na EJA não comporta um currículo imposto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) estabelecem como princípios da modalidade a *equidade*, (distribuição específica dos componentes curriculares) a *diferença* (a identificação e o reconhecimento da alteridade própria dos jovens e dos adultos em seu processo formativo) e a *proporcionalidade* (disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades da EJA). Basta que se coloque em prática. É urgente que se formem pessoas para atuar, nos mais diversos campos da EJA, sejam eles chefes, coordenadores, tutores, técnicos, agentes educacionais ou professores. Aprender pelo erro não se mostra uma alternativa aceitável.

Ainda, as funções *reparadora*, *equalizadora* e *qualificadora*, que se referem ao reparo da ausência da educação formal, à equalização das oportunidades de acesso ao conhecimento científico e à qualificação que leve a inserção com melhores condições no mundo do trabalho, também preconizadas nos documentos que norteiam a Educação de Jovens e Adultos precisam ser garantidas e efetivadas em todos os espaços de oferta de educação formal a este público. É urgente garantir a todos que não tiveram acesso à escola, ou que dela se evadiram por razões diversas, uma oferta de ensino com qualidade.

Que este escrito inspire e provoque a todos. É possível fazer a diferença em cada espaço de atuação. Que sejamos nós os primeiros agentes das mudanças que sonhamos em nossas escolas!

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva**: nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Organizado por SOARES, L. GIOVANETTI M. A. G. C. GOMES. N. L. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.

BARCELOS, V. **Educação de Jovens e Adultos**: currículo e práticas pedagógicas. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BARCELOS, V. **Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei 9394/96: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. MEC, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 jul. 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. Disponível em:

<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CARDOSO, A. L. T. **A Política Educacional para Jovens e Adultos no Paraná**: Sejam eles livres ou privados de liberdade, 2013. Disponível em:

<www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/qbM3pOt2.doc>. Acesso: 24 jun. 2019.

CEEBJA - **Centro Estadual De Educação de Jovens e Adultos**, Cantagalo, 2020. Dados sobre o Projeto Político Pedagógico do CEEBJA de Cantagalo/PR.

CEEBJA - **Centro Estadual De Educação de Jovens e Adultos**, Cantagalo, 2017. Dados sobre o Projeto Político Pedagógico do CEEBJA de Cantagalo/PR.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CRESWEL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAY, C. **Developing Teachers: the Challenges of Lifelong Learning**. London: Falmer Press, 1999.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DINIZ PEREIRA, J. E.; FONSECA, M. C. F. R. Identidade Docente e Formação de Educadores de Jovens e Adultos. **Revista Educação e Realidade**. V.26, n.2, 2001. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/1578/showToc>>. Acesso em: 01. nov. 2020.

FERREIRA, J. L. (Org.). **Formação de professores**: teoria e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FERREIRA, J. L. (Org.). **Formação de professores em diferentes níveis e modalidades de educação e ensino**. Curitiba: Appris, 2017.

FERREIRA, J. L.; BORTOLINI, R.; RIBAS, M. S. Estado da Arte sobre a Educação de Jovens e Adultos no Paraná: contribuições e implicações. **Pensamento Educacional**. Curitiba, v. 15, nº 39, p. 101-118, jan./abr. 2020.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 8, p. 11-23, 30 jun. 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3a ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **A Educação é um ato político**. Cadernos de Ciência, Brasília, n. 24, p.21-22, jul. /ago. /set.07/1991.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GALINDO, W. C. M. A construção da Identidade Profissional Docente. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, 2004, v. 24. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pcp/v24n2/v24n2a03.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2020.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.

GATTI, B. A. Tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 105-127.

GATTI, B. A. BARRETTO, E. S.S; DALMAZO, M. E; ANDRÉ A; ALMEIDA. P. C.A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n.14, p. 108-130, maio/ago., 2000.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Dados do IBGE de 2019, considerando todas as faixas etárias. 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 04 mar. 2020.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios, 2019 - Relatório Comentários**. 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

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

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

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

e adultos. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná - UFPR. Curitiba: 2015.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MACHADO, M. M. A Educação de Jovens e Adultos no Século XXI - da Alfabetização ao ensino Profissional. **Revista Inter Ação**, 36(2), 2011, 393-412.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

NETO, R. V. N. Impacto da Adoção da Internet em Pesquisas Empíricas: Comparações entre Metodologias de Aplicação de Questionários. **Anais do Enanpad**, 2004.

NIÑO ROJAS, V. M. **Metodología de la investigación**. Bogotá: Ediciones de la U, 2011.

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

NÓVOA, A. (2006). Prefácio. In: E. C. Souza. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, p. 9-12.

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PAIS, L. C. Transposição Didática. In: MACHADO, S. D. A. **Educação Matemática: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2002, p. 13-42.

PARANA. Conselho Estadual de Educação. **Parecer BICAMERAL**, nº 231/19, aprovado em 07/11/19, adequação da organização curricular da Educação de Jovens e Adultos/EJA, para oferta semestral, a partir do início do ano letivo de 2020. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres_2019/Bicameral/pa_bicameral_231_19_com_declaracao.pdf>. Acesso em 21 jun. 2020.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Manual de Orientações - Educação de Jovens e Adultos - EJA- Ensino Fundamental - Fase II e Ensino Médio**. Curitiba, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 3373/2015** - GS/SEED. Regulamenta o Processo de Consulta à Comunidade Escolar para designação de Diretores e Diretores Auxiliares das Instituições de Ensino da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Curitiba, 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 4639/2019** - GS/SEED. Regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM), do Quadro Único de Pessoal (QUP) e aos professores contratados em Regime Especial, pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) nas Instituições Estaduais de Ensino do Paraná. Curitiba, 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 1016/2020** - GS/SEED. Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19. Curitiba, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Fundamentação legal para a elaboração do regimento escolar da educação básica**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Legislação Escolar. Curitiba: SEED – PR, 2017.

PEDROSO, A. P. **Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

RIBAS, M. S. **Educação em direitos humanos no contexto da educação de jovens e adultos: o desvelar da violência simbólica**. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Curitiba: 2017.

SAMPIERI, R. H.; CALLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia da pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SHIROMA, E. O. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho & Educação**, v. 13, n. 2, p. 113-125, 11. 2004.

SILVA, F. R.; PORCARO, R. C.; SANTOS, S.M. Revisitando estudos sobre a formação do educador de EJA: as contribuições do campo. In: SOARES, L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2011. p. 35-51.

SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. Lino. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOUZA, E. C.; MEIRELES, M.M. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n.

39. 2018. Disponível em: <<http://www.ppgmuseu.ffch.ufba.br/sites/ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf>>. Acesso: nov. 2020.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

YIN, ROBERT K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -
SCS/UFPR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Profissionalização Docente na Educação de Jovens e Adultos: desafios da formação e identidade profissional

Pesquisador: RICARDO ANTUNES DE SÁ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 36234420.2.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.295.069

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de Pesquisa a ser desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Pretende-se analisar os processos de formação e o desenvolvimento profissional dos professores que atuam em um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), por meio de análise documental e da aplicação de um questionário aos participantes – professores que atuam neste CEEBJA no ano de 2020. O cotidiano da escola, especialmente escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA), instiga à pesquisa. As relações que se estabelecem no dia a dia, os avanços conquistados e os desafios que os professores enfrentam diariamente bem como a relevância social que esta escola tem a comunidade onde está inserida motivam a proposta da pesquisa. A EJA é uma possibilidade não só de garantia de conferir ao ser humano educação formal, mas de reinseri-lo na vida social, resgatando os sujeitos menos favorecidos que compõem a grande maioria do público que frequenta essa modalidade de ensino. A relevância social desta pesquisa reside na possibilidade de ampliação do conhecimento dessa modalidade de ensino, com vistas à melhoria dos processos de formação continuada dos professores que ocorre na EJA, que tem um papel específico e fundamental no sistema educacional brasileiro e, especialmente, na comunidade onde está inserida. A docência na EJA exige não só uma formação inicial que a considere, mas uma constante formação continuada a fim de dar conta dos inúmeros desafios presentes. Neste

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -
SCS/UFPR



Continuação do Parecer: 4.295.069

sentido, ao término da pesquisa espera-se ter condições de, com o conhecimento da realidade investigada/vivenciada na escola, contribuir com indicadores para a melhoria do processo de ensino na Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa se justifica também pela importância das escolas que ofertam Educação de Jovens e Adultos no contexto social atual, pela sua relevância social enquanto instituição educacional, pela complexidade que compõem o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade e por ser a EJA ainda um campo muito carente de pesquisas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os processos de formação (inicial e continuada) e o desenvolvimento profissional dos professores que atuam em um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA).

Objetivo Secundário:

- Descrever e caracterizar a Educação de Jovens e Adultos que acontece no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos de Cantagalo-PR;
- Identificar a formação inicial e continuada dos professores que atuam em um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA);-Investigar a formação continuada que acontece no lócus escolar ofertada no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA);
- Investigar as principais dificuldades que os docentes da EJA enfrentam na realização de formação continuada e em seu desenvolvimento profissional;
- Indicar pontos norteadores para a melhoria da formação continuada ofertada aos docentes que atuam no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) de Cantagalo - PR.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Com vistas a minimizar possíveis riscos decorrentes dos métodos adotados para aquisição das informações necessárias, os pesquisadores pretendem: 1) realizar os questionários de forma individualizada, para que não haja comentários e comparações entre os respondentes, assim evitar constrangimentos, além de poder dar total atenção e suporte ao professor participante no momento da coleta; 2) apesar de constar no TCLE, garantir ao respondente a confidencialidade das respostas, lembrando que aquelas informações irão para um banco de dados e ninguém, além dos pesquisadores terão acesso. Assim, se pretende garantir a minimização dos riscos aos envolvidos na pesquisa.

Benefícios:

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -
SCS/UFPR



Continuação do Parecer: 4.295.069

Além da contribuição para a comunidade científica, como referência para futuros trabalhos que abordem o tema, que até o presente, é pouco explorado no âmbito acadêmico, os principais benefícios estão relacionados ao subsídio teórico-científico para ampliação de ações pedagógicas, com foco no desenvolvimento da formação continuada dos professores que atuam na modalidade de EJA, podendo ser ampliado aos demais profissionais da Educação das redes públicas e privadas de ensino.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema pertinente e importante para Educação e Formação de Professores

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram atendidas.

Favor inserir em seu TCLE e TALE o número do CAAE e o número do Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

Após o isolamento, retornaremos à obrigatoriedade do carimbo e assinatura nos termos.

Qualquer dúvida, retornar e-mail ou pelo WhatsApp 41-3360-7259.

Envio de relatórios parciais a cada seis meses. Modelo e manual de submissão disponíveis na aba Relatórios do página do CEP. www.cometica.ufpr.br

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

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -
SCS/UFPR



Continuação do Parecer: 4.295.069

Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

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

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1581913.pdf	03/09/2020 17:30:10		Aceito
Outros	Carta_Resposta.docx	03/09/2020 17:19:22	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CORRIGIDO.docx	03/09/2020 17:18:28	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_CORRIGIDO.docx	03/09/2020 17:18:06	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	05/08/2020 22:12:11	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
Outros	CARTA_ENCAMINHAMENTO.pdf	04/08/2020 08:18:54	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_COMPROMISSOS.pdf	04/08/2020 08:18:14	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.docx	03/08/2020 22:20:05	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	03/08/2020 20:11:39	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
Outros	questionario.pdf	03/08/2020 13:20:48	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
Outros	termo_concordancia.pdf	03/08/2020 13:17:45	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
Outros	extrato_ata.pdf	03/08/2020 13:16:29	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
Outros	concordancia_servico.pdf	03/08/2020 13:15:24	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
Outros	manipulacao_dados.pdf	03/08/2020 13:13:49	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
Outros	analise_merito.pdf	03/08/2020	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -
SCS/UFPR



Continuação do Parecer: 4.295.069

Outros	analise_merito.pdf	13:09:35	DE SÁ	Aceito
Outros	check_list_02.pdf	03/08/2020 13:07:21	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
Outros	check_list_01.pdf	03/08/2020 13:07:03	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
Outros	solicitacao_aos_dados.pdf	03/08/2020 13:02:25	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 23 de Setembro de 2020

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

APÊNDICE 1 - INSTRUMENTO DE PESQUISA - QUESTIONÁRIO ON-LINE

11/11/2020

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Meu nome é Rosane Bortolini e desenvolvo uma Pesquisa sobre a Formação de Professores na Educação de Jovens e Adultos. Essa pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação do Prof. Dr. Jacques de Lima Ferreira. A investigação tem autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná sob o número 4.295.069.

Este questionário apresenta questões específicas sobre sua Formação Docente e sua atuação na Educação de Jovens e Adultos.

A investigação tem o objetivo de analisar os processos de profissionalização dos docentes que atuam no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) de Cantagalo/PR.

Sua participação é de extrema importância, e os dados que você disponibilizar serão tratados considerando o imperativo ético da confidencialidade.

Agradeço sua valiosa colaboração!

Atenciosamente,
Rosane Bortolini.
*Obrigatório

Identificação

Neste primeiro momento, a intenção é conhecê-lo, professor (a) do CEEBJA de Cantagalo! Desde já, gratidão pela disponibilidade em participar desta pesquisa!

1. Identificação Docente

As questões iniciais deste formulário buscam identificar quem são os professores que atuam no ano de 2020 no CEEBJA de Cantagalo/PR.

1. 1.1 Nome Completo *

.....

2. 1.2 Endereço *

.....

3. 1.3 Idade *

.....

11/11/2020

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

4. 1.4 Tempo de docência *

.....

5. 1.5 Tempo de atuação na docência da Rede Estadual de Ensino do Paraná *

.....

6. 1.6 Tempo de docência na Educação de Jovens e Adultos *

.....

2. Formação Profissional

A partir de agora trataremos de sua formação profissional. Conto com sua colaboração!

7. 2.1 Graduação (NOME DO CURSO) *

.....

8. Ano de conclusão: *

.....

9. Local (nome da Instituição): *

.....

10. A referida Instituição era: *

Marcar apenas uma oval.

pública

particular

11/11/2020

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

18. Local (nome da Instituição):

.....

19. A referida Instituição era:

Marcar apenas uma oval.

pública

particular

20. Especialização 3 (se houver)- LATO SENSU (NOME DO CURSO)

.....

21. Ano de conclusão:

.....

22. Local (nome da Instituição):

.....

23. A referida Instituição era:

Marcar apenas uma oval.

pública

particular

11/11/2020

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

24. 2.3 MESTRADO – se houver – (nome do curso, local e ano)

.....

.....

.....

.....

25. 2.4 DOUTORADO – se houver – (nome do curso, local e ano):

.....

.....

.....

.....

3. Formação Continuada

As questões seguintes investigam sua percepção sobre formação continuada. Tal formação pode ser buscada de forma autônoma, realizada no lócus escolar ou ofertada pela mantenedora (especializações, cursos, semanas pedagógicas, reuniões, conversas, palestras, oficinas, conselhos de classe formativos, grupos de estudo, etc).

26. 3.1 Que tipo (s) de formação continuada você mais gosta de realizar? *

.....

.....

.....

.....

27. 3.2 Professor (a), você recebe formação continuada no lócus escolar (ambiente escolar)?

Marcar apenas uma oval.

sim

não

11/11/2020

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

28. 3.2.1 Se a resposta foi afirmativa na questão anterior, as formações que ocorrem na própria escola atendem às suas necessidades enquanto docente da EJA? Justifique sua resposta. Registre suas considerações.

29. 3.2.2 Em relação às formações provenientes da Mantenedora (Governo do Estado do Paraná), elas atendem às suas necessidades enquanto docente da EJA? Teça comentários a respeito. Registre suas considerações.

30. 3.3 Você tem acesso a outros eventos de Formação? Quais? *

Marcar apenas uma oval.

- Não tenho nenhum acesso
- Oficinas
- Congressos
- Simpósios
- Outro:

11/11/2020

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

31. 3.4 Você busca outras formas de desenvolvimento profissional que não foram previstas na questão anterior? Quais? *

32. 3.5 Quais as principais dificuldades que você professor enfrenta para realizar formação continuada? Justifique a sua resposta: *

4. Desenvolvimento Profissional

Marcelo Garcia (1999, p. 137), sobre Desenvolvimento Profissional docente afirma que "o conceito de "desenvolvimento" tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores".

"O termo desenvolvimento profissional (DP) tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa. (FIORENTINI E CRECCI, 2013, p.13).

Tratemos do seu desenvolvimento profissional, nas questões que seguem...

33. 4.1 Quais as suas principais dificuldades enfrentadas para o seu desenvolvimento profissional? Justifique sua resposta. *

11/11/2020

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

34. 4.2 Por que (como) você se tornou professor (a) de Educação de Jovens e Adultos? Relate com riqueza de detalhes! *

35. 4.3 Como você se vê como professor da Educação de Jovens e Adultos? Comente a respeito. *

36. Agradeço imensamente sua contribuição! Certamente será de grande valia para o desenvolvimento da Pesquisa "Profissionalização docente na Educação de Jovens e Adultos: Desafios da formação e identidade profissional". Se julgar pertinente mais algum registro sobre o tema, fique à vontade no espaço abaixo!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários