



Universidad
Europea
del Atlántico

FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA IBEROAMERICANA – FUNIBER

TÍTULO DO PROJETO FINAL

**Formação inicial e continuada de professores da Rede Estadual da cidade
de Barras – PI**

Dissertação para a obtenção do grau de:

Mestrado em Educação com Especialização em Formação de Professores

Apresentado por:

Francisco Alves Barros Filho

<https://panal.funiber.org/Login>

Orientador:

PROFºDRº CIRO LABRADA

BARRAS – PI/BRASIL

MAIO/2021

ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Mestrado em Educação

Especialização matriculada

<input checked="" type="checkbox"/>	Formação de Professores
<input type="checkbox"/>	Organização e Gestão de Centros Educacionais
<input type="checkbox"/>	As TICs na Educação

Universidade matriculada

<input checked="" type="checkbox"/>	UNEATLANTICO
<input type="checkbox"/>	UNINI-MEXICO
<input type="checkbox"/>	UNINI-PORTO RICO
<input type="checkbox"/>	DUPLA TITULAÇÃO UNEATLANTICO-UNINI-MX
<input type="checkbox"/>	DOPLA TITULAÇÃO UNEATLANTICO-UNINI-PR

Título proposto: Formação inicial e continuada de professores da Rede Estadual da cidade de Barras – PI.

Autor/a: Francisco Alves Barros Filho

Usuário do aluno: BRFPMMME1402104

E-mail: franciscoalvesbarros@yahoo.com.br

Grupo: 2019-02

Orientador (a) do Projeto Final (PF): PROFºDRº CIRO LABRADA

Data: 24/05/2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho em primeiro lugar a Deus que me deu inteligência e saúde para concluir até o final. Dedico também aos meus familiares que sempre me apoiaram nessa jornada. E aos meus professores pelos conhecimentos riquíssimos transmitidos ao longo desse curso e demais colegas de turma, sobretudo aqueles que formaram duplas ou trios nos momentos dos trabalhos pela contribuição de cada um deles por meio de suas opiniões.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Senhor Jesus Cristo pela oportunidade de concluir mais uma etapa em minha vida profissional. Sem Ele nada seria possível, pois é o dono de todas as coisas. Nesse momento de gratidão quero mencionar também toda a equipe de colaboradores do Mestrado desde a secretaria aos docentes por seu apoio e trabalho incansável para que nós estudantes tivéssemos os melhores momentos de busca pelo conhecimento.

Sou grato também o apoio da minha família, minha mãe, esposa e filhas que sempre me apoiaram nos momentos difíceis. São pessoas que merecem todo o obrigado pelas palavras de incentivo porque muitas vezes o desânimo tenta nos parar em nossa caminhada, mas contamos com pessoas ao nosso lado que nos dar forças para prosseguirmos.

Obrigado a todos aqueles de certa forma participaram dessa jornada, mesmo que forma indireta. Aos amigos pelo incentivo, pela força através de palavras sábias nos momentos de luta, momentos que pensamos em desistir por achar que não vamos conseguir. Muito obrigado!

COMPROMISSO DO AUTOR

Eu, Francisco Alves Barros Filho, declaro que:

O conteúdo deste documento é um reflexo do meu trabalho pessoal e declaro que ante qualquer notificação de plágio, cópia ou falta à fonte original, sou diretamente responsável legal, econômico e administrativo sem afetar o orientador do trabalho, a Universidade e quantas instituições colaboraram no referido trabalho, assumindo as consequências derivadas de tais práticas.

A rectangular box containing a handwritten signature in blue ink. The signature is written in a cursive script and reads "Francisco Alves Barros Filho". The box has a light blue background.

Assinatura: _____

[Autorização de caráter voluntário]

Barras-PI, 12 de fevereiro de 2021

Direção Acadêmica

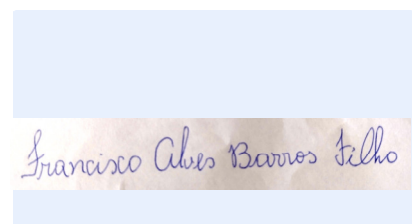
Pelo presente documento autorizo a publicação eletrônica da versão aprovada do meu Projeto Final sob o título formação inicial e continuada de professores da rede estadual da cidade de Barras – PI no campus virtual e em outros espaços eletrônicos de divulgação desta Instituição.

Informo os dados para a descrição do trabalho:

Título	Formação inicial e continuada de professores da Rede Estadual da cidade de Barras – PI.
Autor	Francisco Alves Barros Filho Orientador PROFºDRº CIRO LABRADA
Resumo	A pauta da educação vem sendo constantemente discutida no Brasil, em especial no que diz respeito aos desafios contemporâneos, que perpassam pela necessidade de uma escola contextualizada e que tenha profissionais que sejam habilitados para o exercício da profissão. Assim considerando, a formação do profissional da educação é de extrema importância. O trabalho será desenvolvido com os docentes que atuam nas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino da cidade de Barras. As instituições educacionais de ensino alvo da pesquisa ficam localizadas na zona urbana do município de Barras no Estado do Piauí. A Rede Estadual de Ensino da cidade de Barras possui um total de 10 escolas. O estudo, no entanto, abará um total de 03 escolas por meio de uma amostra selecionada, através de entrevistas qualitativas individuais. O objetivo geral colocado foi: Avaliar a formação inicial e continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino da cidade de Barras – PI com a finalidade de detectar possíveis problemas relacionados ao planejamento e execução das formações que são ofertadas aos docentes a fim de que as técnicas utilizadas sejam aprimoradas para que o ensino seja de qualidade. Os objetivos específicos estabelecidos foram: Apontar as teorias referentes à formação inicial e continuada relacionando-as à prática docente dos professores da Rede Estadual de Ensino da cidade de Barras – PI; Caracterizar as competências docentes dos professores da Rede Estadual de Ensino da cidade de Barras – PI; Analisar a gestão para a formação docente continuada na Rede Estadual de Ensino da cidade de

	Barras – PI; Identificar as necessidades de formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino da cidade de Barras – PI; Propor um plano de capacitação para o aprimoramento pedagógico dos professores da Rede Estadual de Ensino da cidade de Barras – PI.
Programa	Mestrado em Educação – Área Formação de Professores
Palavras-chaves	Educação; Escola; Formação.
Contato	franciscoalvesbarros@yahoo.com.br filhinhobarros@hotmail.com

Atenciosamente,



Assinatura: _____

RESUMO

A pauta da educação vem sendo constantemente discutida no Brasil, em especial no que diz respeito aos desafios contemporâneos, que perpassam pela necessidade de uma escola contextualizada e que tenha profissionais que sejam habilitados para o exercício da profissão. Assim considerando, a formação do profissional da educação é de extrema importância. O trabalho será desenvolvido com os docentes que atuam nas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino da cidade de Barras. As instituições educacionais de ensino alvo da pesquisa ficam localizadas na zona urbana do município de Barras no Estado do Piauí. A Rede Estadual de Ensino da cidade de Barras possui um total de 10 escolas. O estudo, no entanto, abarcará um total de 03 escolas por meio de uma amostra selecionada, através de entrevistas qualitativas individuais. O objetivo geral foi: Avaliar a formação inicial e continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino da cidade de Barras – PI com a finalidade de detectar possíveis problemas relacionados ao planejamento e execução das formações que são ofertadas aos docentes a fim de que as técnicas utilizadas sejam aprimoradas para que o ensino seja de qualidade. Os objetivos específicos estabelecidos foram: Apontar as teorias referentes à formação inicial e continuada relacionando-as à prática docente dos professores da Rede Estadual de Ensino da cidade de Barras – PI; Caracterizar as competências docentes dos professores da Rede Estadual de Ensino da cidade de Barras – PI; Analisar a gestão para a formação docente continuada na Rede Estadual de Ensino da cidade de Barras – PI; Identificar as necessidades de formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino da cidade de Barras – PI; Propor um plano de capacitação para o aprimoramento pedagógico dos professores da Rede Estadual de Ensino da cidade de Barras – PI.

PALAVRAS – CHAVE: Educação; Escola; Formação; Professores.

ABSTRACT

The agenda of education has been constantly discussed in Brazil, especially with regard to contemporary challenges, which go through the need for a contextualized school and which has professionals who are qualified to practice the profession. Thus, the education professional's training is extremely important. The work will be developed with teachers who work in public schools of the State Education Network in the city of Barras. The educational institutions targeted by the research are located in the urban area of the municipality of Barras in the State of Piauí. The State Education Network of the city of Barras has a total of 10 schools. The study, however, will cover a total of 03 schools through a selected sample, through individual qualitative interviews. The general objective was: To evaluate the initial and continuing training of teachers from the State Education Network of the city of Barras - PI in order to detect possible problems related to the planning and execution of the training that are offered to teachers so that the techniques used are improved so that the teaching is of quality. The specific objectives established were: To point out the issues related to initial and continuing education relating them to the teaching practice of teachers from the State Network in the city of Barras – PI; To characterize the teaching skills of teachers from the State Education Network in the city of Barras - PI; Analyze the management for continuing teacher education in the State Education Network of the city of Barras - PI; Identify the continuing education needs of teachers from the State Education Network in the city of Barras – PI; to propose a training plan for the pedagogical improvement of teachers from the State Network in the city of Barras – PI.

KEYWORDS: Education; School; Formation; Teachers.

Lista de Siglas

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

EJA Educação de Jovens e Adultos

SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

CEAA Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos

SEA Serviço de Educação de Adultos

MEB Movimento de Educação de Base

MOBRAL Movimento Brasileiro de Alfabetização

MEC Ministério da Educação

PNAC Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

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

FAT Fundo de Amparo ao Trabalhador

FUNDEB Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

ENCEJA Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

PRONERA Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROEP Programa de Expansão da Educação Profissional

PNQ Plano Nacional de Qualificação

PROFAE Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PDE Plano de Desenvolvimento da Escola

CNE Conselho Nacional de Educação

CEB Conselho de Educação Básica

DCN Diretrizes Curriculares Nacionais

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

CAPE Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Lista de Quadros

Quadro 1: Principais acontecimentos do Brasil Imperial	50
Quadro 2: Marcos legais no Brasil Imperial	52
Quadro 3: Reformas educacionais	55
Quadro 4: Ações do governo Lula associadas com a alfabetização	62
Quadro 5: Resumo do processo de formação de professores ao longo das décadas	65
Quadro 6: As principais características da pesquisa qualitativa	76

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO.....	20
1.1. Desempenho docente: Teorias de Paulo Freire relacionadas a prática em sala de aula.....	20
1.2. Inovações tecnológicas no ensino.....	23
1.3. Necessidades de formação inicial e continuada de professores.....	30
1.4. A formação de professores e as concepções pedagógicas no processo histórico ...	37
1.5. A formação inicial e continuada de professores: relevância na contemporaneidade	40
1.6. Contexto Histórico.....	45
1.6.1. <i>O Brasil Colônia (1500-1822)</i>	49
1.6.2. <i>O Brasil Imperial (1822-1889)</i>	50
1.6.3. <i>Início do período republicano</i>	55
1.6.4. <i>Da Era Vargas (1930-1945) ao Golpe de 1964</i>	56
1.6.5. <i>O retorno do estado democrático na década de 90</i>	58
1.6.6. <i>A EJA nos anos 2000</i>	60
1.6.7. <i>A LBD 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de jovens e adultos</i>	63
1.7. Formação de Professores Para EJA	65
1.8. O Currículo.....	70
CAPÍTULO 2. METODOLOGIA	74
2.1. Enfoque metodológico	75
2.2. Tipo de estudo	75
2.3. Descrição do contexto, dos participantes ou população e o período em que a pesquisa foi realizada	78
2.4. Estudo.....	78
2.5. Considerações éticas.....	79
CAPÍTULO 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	80
3.1. Análise das respostas dos professores	80
3.2. Considerações dos professores	89
3.3. Resultado do IDEB de algumas escolas visitadas.....	91
3.4. Proposta de capacitação continuada para os docentes	92
CONCLUSÕES.....	95
BIBLIOGRAFIA.....	97
ANEXOS.....	I

INTRODUÇÃO

A pauta da educação vem sendo constantemente discutida no Brasil, em especial no que diz respeito aos desafios contemporâneos, que perpassam pela necessidade de uma escola contextualizada e que tenha profissionais que sejam habilitados para o exercício da profissão. Assim considerando, a formação do profissional da educação é de extrema importância.

Desta-se o desafio de formar profissionais que venham a atender a uma multiplicidade de demandas emergentes no contexto da educação, em especial no que diz respeito à escola enquanto locus de atuação (Leite et al., 2018).

Quando são consideradas as demandas educacionais no Brasil, consideram-se muitas, e dentre elas são apontadas algumas problemáticas em relação à formação do professor.

Existem algumas críticas que vão no sentido de considerar que no Brasil ainda há de certa forma uma educação muito pautada em uma pedagogia tradicional, descrita por Setúbal e Maldaner (2010) como sendo uma tendência da educação que prioriza a teoria do ensino sobre a prática, ou seja, a principal preocupação dos professores restringe-se ao “como ensinar” e não a “como aprender”.

De certa forma isso pode ser um fator complicante, em especial quando são consideradas importantes mudanças que vêm ocorrendo no mundo, em consequência do aprimoramento tecnológico, do acesso das pessoas às tecnologias de informação e comunicação, dentre outras importantes variáveis que proporcionam às pessoas diferentes ferramentas.

Hubert, Fernandes e Goettems (2015) consideram que as mudanças ocorridas no âmbito histórico, social, político e econômico que aconteceram nos últimos anos mudaram as pessoas, a sociedade e também a educação.

O direito a educação passou a ser de todos os cidadãos, ou seja, daqueles que anteriormente não possuíam acesso a esse direito, demandando dessa forma por mais profissionais qualificados e que principalmente capazes de atender às diferentes demandas.

Essas múltiplas mudanças ocorridas demandaram portanto, além de mais professores, profissionais com a capacidade de atuarem nos diferentes contextos escolares, que apresentam situações das mais variadas, principalmente quando é considerada a realidade brasileira, de um país emergente e que possui muitas demandas.

Essa questão é relevante por apresentar de certa forma um efeito de causa sobre alguns dos problemas que atualmente tangem o tema da formação de professores e de outras demandas importantes que tem a educação de uma forma geral.

Muitos autores, como Hubert, Fernandes e Goettems (2015, p.3) vão considerar que “Todas essas transformações fizeram com que muitos docentes ficassem sem saber sobre o seu papel enquanto educador, não podiam se voltar apenas aos conteúdos específicos da sua área de formação, mas tinham que atender os alunos em sua plenitude”.

Esse entendimento é compreendido como sendo resultante das demandas da sociedade contemporânea, o que exige naturalmente novo posicionamento da escola e de professores, que possam ir mais além da pedagogia tradicional, que para alguns autores não compreende as demandas que a sociedade vem apresentando, em especial no que diz respeito às formas como o conhecimento é abordado e a relação dos alunos com os seus processos de aprendizagem.

De acordo com Setúbal e Maldaner (2010), os problemas sociais e muito menos experiências exteriores estão na pauta das preocupações da escola tradicional, e o seu compromisso vai se fundamentar apenas na transmissão da cultura. Dessa forma, existe uma grande necessidade na forma como a educação é compreendida pela escola.

Esse entendimento tem como o centro do processo, o professor e sua relação com o processo de ensinar e aprender. Muitos autores vêm atentando para a necessidade de uma formação de professores que consiga compreender o aluno como sendo um sujeito histórico, que possui demandas e experiências as quais são levadas para o ambiente da escola, e que por sua vez acaba demandando dos professores a capacidade de sair do campo teórico e trazer o conhecimento para o sentido prático da vida.

Nesse sentido Gomes (2004) compreende que o objetivo dos docentes no sistema educacional é muito importante, tendo em vista a necessidade de abranger acontecimentos que surgem no cotidiano do ambiente escolar. Esse envolvimento parte também de um entendimento de que o aluno passa a ser sujeito importante no processo de aprendizagem.

Mediante a essa compreensão, Imbernón (2011) considera que o professor deve atuar como sendo um facilitador de aprendizagem, no entanto pondera que isso deve ser feito de maneira reflexiva, estimulando a cooperação e a participação dos estudantes.

Para isso é importante o planejamento e bases sólidas que possam fornecer ao professor subsídios importantes para que o mesmo possa compreender o seu público, as demandas, necessidades e potencialidades do grupo.

Essa tarefa não é simples, principalmente ao considerar que a profissão do professor lida diretamente com interesses e culturas diversas, portanto é imprescindível a compreensão de que o ato de ensinar é uma tarefa difícil e perpassar pelo planejamento e replanejamento, por meio de reflexão-ação-reflexão.

Na compreensão de alguns autores, a *reflexão-ação-reflexão* consiste em um processo onde o professor se reconhece enquanto um sujeito capaz de formar a si mesmo (Schmitt, 2011).

Dessa forma, é compreensível que o professor consiga refletir acerca da sua prática, do seu grupo, dos seus avanços e dos desafios que tem em relação aos alunos, em um processo de constante observação e aperfeiçoamento da sua prática em relação ao contexto no qual o mesmo se insere.

Nesse sentido, é compreensível que o professor precisa estar em um processo constante de formação, entendendo que o mundo evolui, transforma-se, por meio de mudanças culturais e ao mesmo tempo tudo isso vai demandar novas ações e reflexões no campo da docência.

Todos esses aspectos trazem de certa forma à tona o pensamento de que “ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil (Imbernón, 2009, p. 90).

Essas mudanças naturalmente acabam incidindo sobre desafios e necessidades dos cursos de formação inicial de professores, onde exige que os mesmos sejam repensados e reelaborados, em um processo constante, visando naturalmente abranger as demandas emergentes (Mizukami, 2008).

Problema

Como estar a formação inicial e continuada dos professores visto que ainda há índices baixos na educação básica e como esta formação pode contribuir para a melhoria do ensino da Rede Estadual da cidade de Barras – PI?

Perguntas de investigação

Qual a opinião dos professores em relação à sua formação inicial? Foi satisfatória?

Quais são as necessidades de formação continuada dos professores do Ensino Fundamental na cidade de Barras?

Qual a importância da formação continuada dos professores para a Rede Estadual?

Qual é a influência da formação continuada para o desempenho dos professores?

Objetivo geral

- Avaliar a formação inicial e continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino da cidade de Barras – PI com a finalidade de detectar possíveis problemas relacionados ao planejamento e execução das formações que são ofertadas aos docentes a fim de que as técnicas utilizadas sejam aprimoradas para que o ensino seja de qualidade.

Objetivos específicos

- Apontar as teorias referentes à formação inicial e continuada relacionando-as à prática docente dos professores da Rede Estadual de Ensino da cidade de Barras – PI.

- Caracterizar as competências docentes dos professores da Rede Estadual de Ensino da cidade de Barras – PI.
- Analisar a gestão para a formação docente continuada na Rede Estadual de Ensino da cidade de Barras – PI.
- Identificar as necessidades de formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino da cidade de Barras – PI.
- Propor um plano de capacitação para o aprimoramento pedagógico dos professores da Rede Estadual de Ensino da cidade de Barras – PI.

JUSTIFICATIVA EMPÍRICA DA PESQUISA

A formação dos profissionais da educação é um processo contínuo de aprimoramento das competências necessárias à prática docente, praticada ao longo da vida profissional, com a finalidade de proporcionar uma atuação docente eficaz que favoreça aprendizagens significativas.

Em relação à formação inicial e continuada de professores sempre houve essa necessidade, visto que a prática docente é uma atividade múltipla que depende do êxito do relacionamento interpessoal e de processos subjetivos como a habilidade de conquistar a atenção e de despertar o interesse dos sujeitos dentro do processo educacional.

As transformações dos padrões exigidos pela sociedade nos últimos anos aumentou grandemente a necessidade de formação para os docentes. A capacitação constante tornou-se algo obrigatório para os professores inseridos em uma instituição escolar que precisa enfrentar um público interativo, inquieto e, sobretudo, tecnológico.

Além disso há um público de alunos com necessidades especiais de educação. Os professores não estão preparados para receber esse tipo de público o que demonstra a necessidade de permanente de formação dos docentes.

Essa pesquisa visa contribuir numa reflexão sobre a importância da formação inicial e continuada dos professores do município de Barras – PI devido ao contexto educacional atual que obriga os docentes a manterem-se atualizados em relação às suas práticas pedagógicas mediante ao constante aprimoramento da atuação em sala de aula.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC) divulgou, nesta segunda-feira (03/09), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2017, os resultados relacionados ao Piauí mostram que o estado não conseguiu alcançar as metas estipuladas pelo governo federal para o Ensino Médio. A meta estipulada para o ano de 2017 no Piauí era de 4,3.

Apesar de ter registrado aumento em relação a última avaliação feita pelo MEC, os avanços na educação pública do Piauí caminha a passos lentos. Na análise feita pelo MEC em 2015, o Piauí havia conquistado um índice de 3,4. Nos resultados divulgados

nesta segunda-feira (03/09) referentes a avaliação feita em 2017, o estado registrou a nota de 3,6. Um aumento de 0,2, em dois anos.

Devido aos baixos índices da educação no estado do Piauí isso fica evidente a clara necessidade de formação continuada para os professores da rede estadual de ensino.

Este trabalho está relacionado à especialização Formação de Professores já que abordará informações sobre a formação inicial e continuada referente à citada especialização.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

1.1. Desempenho docente: Teorias de Paulo Freire relacionadas a prática em sala de aula.

Paulo Freire é considerado um dos educadores mais renomados que lutou por uma educação de qualidade, pelas classes trabalhadoras, tendo também interesse na formação pedagógica dos professores, propondo a ideia de que a educação ocorre de forma coletiva, na qual o educador e o educando aprendem juntos na troca de experiências.

De acordo com Brandão (2005), Paulo Freire foi um educador brasileiro, ele viveu a sua vida aqui no Brasil e em outros países do mundo, entre o começo dos anos 60 e o quase final dos anos 90 do século XX. Entre nós, poucas pessoas marcaram tanto as ideias e os ideais desses anos todos, quanto esse homem que dedicou a sua vida e o seu trabalho à formação de crianças, de jovens e de adultos por meio da educação.

Durante o Governo Militar, os livros do autor chegaram a ser proibidos, as suas ideias consideradas muito perigosas e até mesmo o seu nome, passou a ser impedido de ser dito em escolas e universidades. Porém, após esse período sombrio, o professor recebeu diversas homenagens, aqui no Brasil e fora dele.

Paulo Freire foi muito influenciado na época pelo Desenvolvimento Nacional ISEB, a participação de movimentos da Igreja Católica, onde a esquerda começava a se formar dentro da instituição. Para o autor, a educação e a escola colaboravam de alguma forma com o mutismo do povo. A escola chamada de oficial, além de autoritária, estava a serviço de uma estrutura burocrática que era incapaz de se colocar do lado dos oprimidos.

Paulo Freire, tinha uma preocupação com as populações migrantes, as levas de camponeses que deixavam suas terras e migravam para as cidades e que ficavam à mercê da demagogia dos políticos e da “manipulação dos meios de comunicação de massas”. Contra essa “manipulação”, tal reflexão freireana propôs a “desalienação do povo”, através da instauração de uma “pedagogia do diálogo”, que deveria se basear na horizontalidade entre educador e educando. Todo esse processo recebeu uma denominação que empolgou os educadores de esquerda dos anos sessenta: conscientização (Ghiraldelli. 1990.p. 123).

Paulo Freire teve uma infância pobre em Recife, no Nordeste Brasileiro e foi a partir daí que surgiu o seu contato com uma nova realidade, o impulsionando em sua prática inovadora educacional. Tendo um contato com os trabalhadores, participando de movimentos sociais em 1950 e 1960, buscou inspiração para a formação de suas ideias, elaborando então o seu método de alfabetização e a educação de adultos.

Conforme Brandão (2005), Paulo Freire foi um pensador da condição humana e do que a educação pode fazer para nos transformar e libertar, e defendeu uma nova ética, uma nova teoria do conhecimento e até mesmo uma nova estética, pois, em suas ideias, o saber, a virtude, a solidariedade, a beleza a vocação humana ao amor e felicidade constituíam momentos de um mesmo todo.

Mudanças na educação dizem respeito principalmente as práticas inovadoras presentes dentro da sala de aula, Freire era a favor de que os professores precisam ser curiosos e buscar sentido naquilo que fazem, trazendo significação para a vida dos alunos. Deixando de ser apenas um mero instrumento de educação, mas organizando conhecimentos e aprendizagens.

Na concepção de (Ferreiro, 1996. p.9) “Há dois polos do processo de aprendizagem quem ensina e quem aprende têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: A natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem.

Ao buscar essa ideia do relacionamento entre professores e alunos, a troca de conhecimentos se torna mútua, havendo uma harmonia entre o conhecimento e a aprendizagem. Dessa forma, o professor, não é apenas aquele que ensina, mas aquele que enquanto ensina também aprende, em constante interação por meio do diálogo com o aluno, que ao ser ensinado, também ensina.

“O educador estabeleceu, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem. (Freire, 1967, p.26).

Na Visão de Freire (1996) as práticas pedagógicas presentes dentro da sala de aula, precisam de uma formação política, crítica e democrática, o educando se torna um sujeito social e participativo na intervenção do mundo.

As atividades pedagógicas, são vistas então, como práticas realizadas em sala de aula, ferramentas em que o educador deve ser criativo, renovando a cada dia os seus conceitos. De acordo com Freire (1996, p.21) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

O professor precisa então, se reinventar a cada dia, despertando as curiosidades dos alunos para que hajam novas descobertas, a sala de aula se torna um ambiente de aprendizagem. A pesquisa é então, o resultado para que o professor adquiria conhecimentos e troca de experiências, para ampliar a qualidade das aulas, tendo como meta o desempenho dos alunos.

O profissional de educação, além de estudar as dinâmicas da sala de aula durante a sua graduação ou em sua formação continuada, deve vivenciar este espaço todos os dias, já que ao longo de sua jornada de trabalho, irá conviver com turmas diferentes, diferentes gestões, contextos, em diferentes épocas.

A sugestão para que os educadores falem sobre a Sala de Aula, é no mínimo provocativa. A lembrança, por sua vez, de que importam aspectos histórico-políticos, perspectivas científico-pedagógicas, análises e reflexões filosóficas, anuncia a complexidade que o tema comporta. (Sanfelice apud Moraes, 1986, p.83).

Segundo Alves (2012), a pedagogia freireana ou da libertação, possui na educação seu principal objeto relacionado ao comprometimento com a emancipação dos sujeitos humanos, os quais têm sua existência marcada por contextos que desrespeitam tanto a vida como a vivência da cidadania.

Freire (2011) também aborda a questão da neutralidade que é segundo ele um mito, pois não há neutralidade na educação, mas se torna um ato político que está a serviço da humanidade, Porém não ser neutro, não quer dizer ser manipulador, mas coerente com posições políticas coesas em sua teoria e prática, a educação é então a base para transformações sociais.

Dessa forma, Paulo Freire, como um grande estudioso da educação, formulou teorias que são extremamente importantes para os professores que desejam ter sucesso com seus alunos em sala de aula.

Segundo o educador o ato de ensinar está muito além da mera transmissão de conhecimentos, mas é preciso criar possibilidades para que os próprios educandos

construam os seus conhecimentos em uma mútua relação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino que se dá nas interações do ambiente escolar.

1.2. Inovações tecnológicas no ensino

Atualmente, as tecnologias de informação e comunicação têm afetado o mundo todo, com a globalização, a busca pela modernidade e os avanços têm alcançado cada vez mais espaço, a era digital mudou o mundo completamente, a pessoa que não acompanha essas transformações, principalmente no mercado de trabalho, sofre com a necessidade de adaptação. O setor educacional possui um papel importante nisso, não podendo ignorar as novas tecnologias, principalmente se tratando de universidades, onde a aprendizagem e o processo de ensino dos estudantes, se renova cada dia mais.

Diante de uma sociedade que aprende e se desenvolve com tecnologias e comunicação cada vez mais veloz, os alunos são hoje interativos e necessitam de docentes com conhecimento digital para que possam compor novas interfaces pedagógicas. (Freitas, 2016).

Os estudantes hoje em dia, não são os mesmos de antes, interativos, modernos, antenados, eles vivem em meio a esse mundo digital, buscando por conhecimento e por novas experiências, os docentes devem levar em consideração essa nova demanda, já não é mais possível que se utilize de antigos métodos para lecionar, é preciso que o educador também se reinvente e busque essas novas metodologias digitais.

Essas reflexões sobre as práticas pedagógicas, já foram alvo de diversos estudos, investigando a fundo as transformações ocorridas na forma como uma escola ensina, na maneira como estudantes aprendem em meio a esse contexto tecnológico, existem muitas maneiras de essa tecnologia crescer e se reinventar, tanto dentro das salas de aula, como em laboratórios de estudo também, mas tudo isso passa por uma série de questões que norteiam esse assunto.

Para que isto ocorra, além da especialização do professor, é preciso que haja uma preparação do mesmo para saber lidar com essas adaptações, além da demanda de infraestrutura de equipamentos, iniciativas também do governo e da gestão escolar.

A tecnologia está presente nos diversos sentidos da vida humana, o homem ao longo dos anos busca por estratégias para conseguir praticidade nas suas principais

atividades, o uso das tecnologias na área de educação é facilitador, elas auxiliam trazendo possibilidades e atuam como uma forma de inclusão social. A tecnologia é um produto da ciência, que tem haver com métodos, técnicas, instrumentos, buscando solucionar dificuldades e desafios do dia a dia.

O surgimento da tecnologia é um processo que se confunde coma própria história do homem, compreendendo que o mesmo criou estratégias para melhorar o seu dia a dia, inventando e aperfeiçoando técnicas que posteriormente foram chamadas de tecnologias, sendo estas utilizadas pelo educador no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo que o uso das tecnologias trazem novas possibilidades, encantamentos e seduções, más que também traz a necessidade de reflexão sobre a prática pedagógica que precisa ser significativa. (Suzuki, 2011, p.22).

Observando o quanto essas tecnologias são importantes para a evolução humana, é possível entender que também pode ser uma facilitadora nos processos de aprendizagem, adotando estratégias modernas, que podem ser implantadas nos métodos de ensino, envolvendo a realidade de uma instituição. Além das demandas atuais que exigem aulas cada vez mais práticas e dinâmicas, já que os professores competem com celulares e com dispositivos que estão nas mãos dos estudantes, o tempo todo.

A educação inclusiva requer ações inovadoras, busca por novos recursos, materiais e atitudes dos profissionais que atuam na área da educação, em busca de adaptar o ambiente escolar, currículo dos professores, e todo o processo de ensino-aprendizagem de forma que todos os alunos venham a desfrutar das mesmas oportunidades (Oliveira, 2015, p.47).

Vivendo em um momento onde a informação se torna uma experiencia motivadora em que todos querem estar ligados a ela, existe a necessidade de que a educação venha a explorar esses recursos oferecidos pela tecnologia. Segundo Paulo Freire (1997) o educador é um profissional, que precisa facilitar a aprendizagem do aluno, desenvolvendo as suas capacidades de aprendizagem, apresentando a sua relação com o mesmo como agente deste processo.

Pensar as formas de docência, exige que hajam algumas reflexões mais aprofundadas, já que se trata de um processo que envolve certa complexidade, compreendendo a sociedade, a educação da universidade, do seu nível de aprendizagem e do saber. Isso exige que o educando saiba compreender o quanto os conteúdos são importantes, não se trata de tornar as aulas presenciais algo sem relevância, mais sim de complementá-las, além de auxiliar aqueles que possuem determinadas limitações.

Entre essas tecnologias que podem ser implantadas, estão por exemplo, laboratórios de informática, com computadores presentes nas salas de aula que ajudam a tornar os estudantes mais próximos do mundo digital no qual ele já está inserido, segundo Martins (2004). O autor também coloca que, é uma forma correta do professor de estar mais próximo desta cultura midiática, considerando a contextualização da cibercultura.

A cibercultura é entendida como um conjunto de elementos associados às formas de comunicação mediadas pelos espaços virtuais, ou seja, pelos ciberespaços. A cibercultura se desenvolve junto ao crescimento dos ciberespaços que se constituem como “espaço da comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. Lévy (1999, p. 94).

Práticas de comunicação, sejam elas culturais ou da área de educação, estão relacionadas aos avanços proporcionados pelas tecnologias e pelo processo comunicacional, a posição da escola em introduzir esses aprendizados é relevante, porém sem perder os métodos de ensino que lhe são comuns. Esses instrumentos devem ser aprendidos com a participação de novas práticas pedagógicas, por isso, computadores individuais ou tablets são um ponto positivo, o seu manuseio pode acontecer simultaneamente as aulas, de forma a complementá-las (Martins, 2014).

Assim, os equipamentos digitais portáteis (laptops, notebooks, tablets, celulares, entre outros) passaram a compor o cenário material da escola e dividir o espaço com os demais objetos da sala, como por exemplo, o quadro negro e os livros escolares. Essa talvez seja a principal diferença entre os laboratórios fixos de informática, pois a flexibilização proporcionada pelos recursos digitais portáteis, possibilita sua utilização em qualquer tempo e espaço da aula.

Neste caso, o computador é utilizado como um mediador entre as práticas pedagógicas, integrando-se aos métodos de pesquisa, um professor pode por exemplo explicar os seus conteúdos, incentivando os estudantes a buscarem pesquisar mais sobre este assunto, tendo a tecnologia em suas mãos.

Existem alguns programas no Brasil, que servem para introduzir as tecnologias digitais, principalmente os laptops digitais, a resolução consta em FNDE/CD nº 17 de junho de 2010, ela diz:

São estabelecidas normas e diretrizes para que os Municípios, Estados e o Distrito Federal se habilitem ao Programa Um Computador por Aluno -PROUCA,

nos exercícios de 2010 a 2011, visando à aquisição de computadores portáteis novos, com conteúdos pedagógicos, no âmbito das redes públicas da educação básica. (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE], 2010, párr. 1).

Os alunos atualmente, não conseguem mais acompanhar a educação tradicional, a tecnologia envolve os mais diversos campos sejam eles sociais ou culturais, estudantes utilizam os dispositivos eletrônicos para as atividades mais simples do seu cotidiano, jogando, estudando ou pesquisando, eles possuem essa afinidade. Por isso, os professores devem buscar estarem atualizados a esses conteúdos, se isso não acontece, ele acaba consequentemente sendo visto como alguém que não detém todo o conhecimento.

Na educação contemporânea o professor não é visto como a fonte de todo o conhecimento e o conhecimento não é um objeto, algo que possa ser transmitido do professor para o aluno. Contudo, ainda hoje, em muitas escolas, predomina a comunicação vertical, o professor é o detentor do saber absoluto, agindo como um transmissor de conhecimento e não permitindo que o aluno discuta suas ideias e traga novas informações para a sala de aula. Muitos professores não levam em conta a experiência que os alunos já trazem consigo e não estimulam a discussão sobre o que eles aprendem em casa, na rua, na TV, no rádio, revistas e Internet. (Souza, 2008, p.24).

Porém, para que isto ocorra não é algo tão simples assim, mas um processo que passa por muitas implicações, os estudantes e a própria instituição deve estar envolvida neste processo, as mudanças dependem da curiosidade e da motivação destes estudantes, já que eles também são importantes nesta transformação. Eles não se tornam apenas receptores, mas também participantes deste processo de aprendizagem, é preciso romper a antiga percepção de que conhecimentos são adquiridos somente através das instituições de ensino, já que com um celular na mão, os indivíduos podem buscar informações dos mais diversos tipos e terem acesso ao conteúdo.

Um dos pontos de dificuldade, é a infraestrutura, renovar os equipamentos e oferecer um acesso contínuo a internet, se torna um problema grave, além da falta de mão de obra por parte da gestão da universidade e a participação do governo nesta questão. O contato virtual deve ter tanta relevância para o estudante, assim como o presencial, para que essas mídias digitais não acabem tirando o foco das aulas e dificultando o seu aprendizado, ao invés de auxiliar na busca por conhecimento, educadores devem saber então conciliar esses dois pontos, segundo Freitas (2016).

Aplicativos, computadores, tablets, podem contribuir para o processo de aprendizado ou dificultá-lo, com um aparelho em mãos a qualquer momento, o estudante pode cair no comodismo e acabar por buscar respostas prontas ou se distrair ainda mais, como argumentam muitos defensores do ensino tradicional.

Por isso, acredita-se que é um processo que deve ser pensado e introduzido aos poucos, professores acostumados a ensinar da forma tradicional, geralmente teriam mais dificuldades em se adaptar a essas novas tecnologias, porém, essas dificuldades não justificam a não utilização destes recursos. Muitas vezes por conta destes problemas, os docentes optam por não as utilizar, o que não é o melhor caminho, os educadores devem buscar processos formativos, possibilitando a adequação nestes recursos tecnológicos, com uma especialização.

O valor da tecnologia na educação é derivado inteiramente da sua aplicação. Saber direcionar o uso da Internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, pois exige que o professor preze, dentro da perspectiva progressista, a construção do conhecimento, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidades cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessam, armazenam, manipulam e analisam as informações que sondam na Internet. (Araújo, 2005, p. 23-24).

Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, coloca que o ensino deve propiciar a garantia de um padrão de qualidade, o art 214 fala um pouco sobre essa presença de mídias digitais e tecnologias nas escolas e universidades, algo que evoluiu ao longo do tempo:

Art. 214 –A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I –Erradicação do analfabetismo;
- II –Universalização do atendimento escolar;
- III –Melhoria da qualidade de ensino;
- IV –Formação para o trabalho;
- V –Promoção humanística, científica e tecnológica do País. (Diniz, 2001).

Os avanços da modernidade, já são algo muito presente em algumas e universidades, aquelas que possuem uma infraestrutura avançada, já têm bons recursos em laboratórios de informática, salas de aula, entre outros ambientes de uma instituição de ensino com equipamentos que influenciam na prática pedagógica. Um exemplo básico é quando um professor explica aos alunos sobre um determinado tema específico, eles poderão ter muito mais acesso a esse conteúdo ao utilizar o recurso da internet, podendo buscar saber mais sobre aquele assunto, assistindo vídeos, ou mesmo observando

imagens e outros sites de buscas para um aprofundamento do conceito abordado nas disciplinas.

Porém, existe uma resistência por parte principalmente dos professores, já que alguns ainda têm dificuldades em entender como os benefícios do ensino pedagógico podem contribuir para a assimilação dos conceitos. Pensando muitas vezes, que a internet é um recurso que pode atrapalhar o seu aprendizado, a partir do momento em que acaba tornando os estudantes mais reféns de conteúdos digitais e atrapalhando no seu processo de pesquisa, busca por informações, leituras, entre outras atividades que muitas vezes a tecnologia acaba facilitando e tornando as pessoas mais acomodadas.

O domínio pedagógico das tecnologias no ensino é complexo e demorado. Os educadores costumam começar utilizando-as para melhorar o desempenho dentro dos padrões existentes. Mais tarde, animam-se a realizar algumas mudanças pontuais e, só depois de alguns anos, é que educadores e instituições são capazes de propor inovações, mudanças mais profundas em relação ao que vinham fazendo até então. Não basta ter acesso à tecnologia para ter o domínio pedagógico. Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar o processo. (Moran, 2007, p, 90).

Estamos falando de uma situação complexa e demorada, muitos educadores que já estão nas universidades há muitos anos, acreditam que os métodos de ensino possuem um padrão, uma forma de serem conduzidos e apresentados, portanto não podem ser modificados. Seu jeito comum de introduzirem a pedagogia dentro das salas de aula, com explicações na lousa, textos e aulas mais teóricas, ainda são algo muito presente e aceito na maioria deles, já que compreendem que não existe uma melhor forma de ensinar.

Por outro lado, possuem também os profissionais que já desejam aderir de alguma forma a esses avanços, mas, porém, ainda existe uma demanda de instalações e equipamentos necessários, principalmente quando se fala em ensino público. Se trata apenas de não somente entender a contribuição da tecnologia, mas de forma alguma compreendê-las como o único fator responsável pela qualidade de ensino, pois isso se deve a um processo que envolve várias vertentes da esfera pública, das políticas públicas e também do campo da pesquisa.

Integrar a utilização da internet no currículo de um modo significativo e incorporá-la às atuais práticas de sala de aula, numa aprendizagem colaborativa, poderá fornecer autêntica em que alunos desenvolvem conhecimentos, habilidades e valores. Nesse contexto, as atividades propostas permitem aos alunos analisar

problemas, situações e conhecimentos presentes nas disciplinas e na sua experiência sociocultural. (Mercado apud Oliveira, 2015).

Apesar dos antigos métodos, professores acabam convivendo com a tecnologia de qualquer forma, grande parte da população Brasileira possui acesso à internet através dos celulares, usando-os em todos os lugares e ambientes, inclusive nas salas de aula, portanto se a internet já é algo que faz parte do nosso cotidiano, porque não utiliza-la para um fim tão importante que é a educação.

O computador pode ser um dos recursos muito importantes, transmitindo as informações apresentadas em sala de aula de forma educativa, dinâmica, contribuindo para a fixação de um conteúdo, sendo uma ferramenta muito presente para avaliar inclusive o desempenho de cada estudante, através de seus apelos visuais, como mapas, sons, imagens, vídeos, textos, entre outros. Utilizando-o como fonte de pesquisas e informações, meios de comunicação, editores de textos, imagens e sons, conhecidos como os softwares, outras ferramentas de armazenamento de conteúdo como o Google Drive que permite o arquivo de trabalhos em uma nuvem, indivíduos que possuem uma deficiência e conseguem receber um auxílio melhor com o computador.

O papel do professor, porém, devemos admitir que é algo insubstituível, por mais que a máquina já tenha conseguido se apropriar de funções do seres humanos, quando se fala em educação, a importância do educador ainda é fundamental, a sua originalidade e formas próprias de introduzir e passar os conceitos a serem aprendidos, com diálogos, explicações e esclarecimento de dúvidas que somente um ser humano pode realizar. Porém, o recurso da tecnologia não visa perder o espaço que é adequado a um professor, ao contrário, visa amplificar o seu papel, com o auxílio de uma forte ferramenta de ensino, tornando as suas aulas mais atraentes e dinâmicas para a construção do conteúdo.

Não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação de forma geral, mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação. Essa maneira pode ser revolucionária, ou não. Os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo do que das tecnologias utilizadas, seja o livro, o giz ou o computador e as redes. (Kenski, 2010, p. 121).

Entende-se então, que essas mudanças não dependem somente da implantação das tecnologias ou não, mas da forma como serão inseridas, como essa tecnologia vai ser introduzida, os processos que irão passar pela introdução dessa

comunicação nas escolas, de como os profissionais poderão aprender a utilizá-las de forma concreta.

Dessa forma fica evidente a necessidade de formação continuada diante desse novo cenário educacional onde muitos professores não sabem utilizar as tecnologias e mídias digitais. É preciso que as secretarias de educação ofereçam capacitações para que os docentes possam atuar de maneira competente neste novo contexto educacional.

1.3. Necessidades de formação inicial e continuada de professores

As discussões traçadas até o momento buscam situar a discussão acerca da formação inicial e continuada de professores, tendo em vista que esse processo naturalmente remete à considerações importantes acerca de qual escola a sociedade deseja, ou de qual escola a sociedade de fato precisa.

Como foi possível observar, muitas foram as tentativas de solucionar diferentes problemas da sociedade, tanto no que diz respeito às questões sociais como também econômicas, especificamente em relação ao mundo do trabalho.

Atualmente essas discussões seguem presentes, onde é muito comum discursos que defendem uma educação voltada para a formação profissional e/ou formação humana, para o exercício da cidadania.

E isso evidencia naturalmente que a sociedade passa por múltiplas transformações, onde algumas demandas aumentam, outras novas surgem e com isso a escola, inserida nesse contexto, deve ser móvel, no sentido de que a mesma deve acompanhar essas mudanças.

O professor naturalmente também é parte desse processo, cabendo ao mesmo buscar uma compreensão acerca do seu meio, e de forma reflexiva, pensar a sua prática.

Buscando aliar esses interesses, o regime de formação de professores, que está demonstrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDB), relata que a formação de professores deve estar estabelecida em uma educação que privilegie o contato social entre diversas culturas, consolidando os valores e os direitos dos seres humanos.

Essa formação busca abranger uma ampla capacidade de reconhecer as diferenças e principalmente, ter em consideração que as mesmas estão inseridas no contexto escolar, evidenciadas por meio de fatores sociais, econômicos e de outras naturezas, sempre dentro de contextos que por vezes são regionais ou locais.

Mediante a isso, o professor lida com desafios diários, que demanda do mesmo ampla capacidade de adequação, improviso e sempre, reflexão profunda para planejar as suas ações.

Ao traçar essas considerações, é importante também contemplar o pensamento de Gomes (2004), onde ressalta a função dos professores no estabelecimento de ensino, sendo de grande importância, haja vista a necessidade de resolver conflitos que surgem no ambiente escolar.

No entanto, é imprescindível considerar que esses desafios não dependem exclusivamente do professor, as bases para uma formação inicial e continuada devem ser providas, e com qualidade, de forma a considerar as transformações que ocorreram e que continuam acontecendo.

De acordo com Leite et al (2018) é sabido que sempre houve mudanças na sociedade, que demandaram reorientações na formação de professores e que novas mudanças continuarão ocorrendo.

Complementando essa importante consideração, Imbernón (2009) considera que as transformações dos últimos decênios foram bruscas, e ao mesmo tempo deixaram muitos em meio à ignorância, perdidos e desconexos com aquilo que se pretendia no campo teórico das diretrizes educacionais.

Ou seja, foram propostas mudanças, no entanto não foram ofertados subsídios que pudessem orientar a formação dos profissionais da educação. E ainda na visão de Leite et al (2018), isso torna-se um problema ainda maior quando é considerado a fluidez e a quantidade de informações que perpassam pela vida das pessoas, demandando ainda mais do professor capacidade para articular o processo educativo em meio à essas mudanças.

Indissociado desses desafios, os autores ainda destacam que o docente ainda enfrenta um cenário de desprestígio social na sua profissão, bem como a desvalorização,

o que tornam-se fatores relevantes quando é considerada a formação docente e a qualidade da formação e atuação do profissional.

Assim, é considerado a necessidade de ampla valorização profissional e principalmente, melhor direcionamento à formação do profissional, que deve estar em sincronia de fato com as demandas sociais.

De acordo com Gomes (2004), na formação continuada o docente vai apreender os conhecimentos necessários com o objetivo de fazer uma relação com os princípios científicos que ele obteve durante a sua formação inicial com a rotina em evolução da sala de aula, visto que é no momento de atuação que os saberes vão se estruturando de forma mais efetiva.

Assim, entende-se que a formação inicial deve estimular o docente a compreender a diversidade que ele enfrentará e principalmente os desafios, que emergem das diferenças sociais, econômicas e culturais, em especial de um país como o Brasil, que ainda possui muitas demandas a serem sanadas no campo educacional.

Além deste conhecimento relevante, o mesmo deve ser estimulado a refletir, agir e refletir novamente a sua prática, em um processo de autonomia e avaliação contínua do seu fazer pedagógico (Schmitt, 2011).

Dentro dessa capacidade ou juntamente a esse conjunto de atributos, evidencia-se a necessidade do profissional docente possuir uma variedade de conhecimentos, saberes e habilidade de diferentes naturezas para assumir a tarefa educativa diante da abrangência e complexidade da educação, não se limitando aos conhecimentos específicos da área de formação, mas buscando outros complementos e subsídios para complementar com a sua área de formação (Leite et al., 2018).

Dessa forma, a necessidade geral abordada por Mizukami (2008) compreende a demanda pela formação de bons professores para cada sala de aula de cada escola, como também pela necessidade de oferecer processos formativos pertinentes a um mundo que vive em constante mudança.

Portanto esses apontamentos consideram a relevância de uma formação inicial de base sólida, que venha a fornecer direcionamento adequado ao professor em relação ao seu fazer pedagógico e que estimule a sua autonomia, para que haja busca contínua por formação.

Esse entendimento é reforçado por Passos et al (2006) ao considerar que a formação do professor é um processo contínuo, sendo um fenômeno que vai ocorrer ao longo de toda a vida, integrado às práticas do ambiente formal de uma instituição de formação, às práticas sociais e às práticas cotidianas escolares, ganhando intensidade e relevância nesses diferentes meios.

De forma complementar, Tardif (2002) também considera que a relação dos docentes com os saberes não deve ser restrita a uma função de transmissão de conhecimentos que já estão constituídos, já que a prática docente integra saberes e que ao mesmo tempo mantém diferentes relações com eles.

Ainda de acordo com o autor, esse saber docente é definido como sendo um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes que são oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares, como também dos experienciais.

Portanto, dentro dessa perspectiva, esses saberes profissionais dos docentes são temporais, plurais e heterogêneos, podendo ser também situados e personalizados.

A educação pode ser considerada um projeto de sociedade, visto que a mesma não está a parte do meio social e das questões sociais como um todo. Dessa forma, ao conceber a escola como sendo um direito de todos e como sendo um meio para trazer contribuições à sociedade, torna-se relevante considerar também questões históricas acerca da escola e de seus objetivos ao longo dos anos, sendo isso relevante para que possam ser traçados direcionamentos em relação à escola que a sociedade deseja, ou a escola que a sociedade de fato demanda.

E como foi possível observar na explanação do artigo, mediante abordagem de diferentes autores, foi importante considerar e identificar que ao longo da história foram diversos os projetos de escolas para a sociedade, onde algumas centralizou o processo educativo na figura do professor, como foi o caso modelo tradicional de ensino.

A Escola Nova também surgiu como uma tentativa em oposição ao modelo tradicional, com ideias que buscavam maior protagonismo do aluno em seu processo de aprendizagem.

No entanto, tal modelo não conseguiu superar ao modelo vigente até então, que ganhou novos contornos com o decorrer da história, onde a escola passa a conceber o indivíduo como uma força de trabalho, tendo esse objeto como importante demanda social a ser superada.

No entanto, apesar de todas as experiências, não foi possível observar melhorias na educação, e ainda são muitos os desafios e discussões que buscam uma nova direção à educação brasileira.

Em meio a todo esse processo de mudança, o professor foi uma figura importante, visto que este é o responsável por instituir esse projeto na sociedade, por meio de suas ações pedagógicas, referenciadas por diretrizes e currículos educacionais.

Na literatura muito é reforçado acerca das mudanças que a sociedade passou no decorrer das décadas e principalmente das mudanças que a mesma vem passando nos últimos anos, onde o professor acaba ficando a parte deste processo, o que dificulta o planejamento, a organização e o entendimento das demandas e necessidades reais que as escolas brasileiras possuem.

Nesse sentido, mediante as análises realizadas com base nos diversos autores, compreende-se que a educação inicial precisa fornecer uma base sólida aos docentes, estimulando a compreensão da realidade escolar e da diversidade presentes nesses espaços, bem como as demandas existentes, e o principal, o estímulo à reflexão-ação-reflexão, onde o mesmo tenha a capacidade de pensar, pôr em prática e pensar a sua prática, buscando aperfeiçoar e se possível replanejar suas ações, buscando o êxito.

Com boas bases iniciais de formação, é importante também considerar que a profissão docente demanda formação constante, tendo em vista que o mundo passa por intensas modificações que exigem capacidade de refletir acerca dos conhecimentos da área específica de formação e também de conhecimentos gerais pertinentes à um saber geral. (Gadotti, 2005).

As transformações históricas, sociais e políticas que ocorreram nos últimos anos mudaram as pessoas, a sociedade, mas também a educação, passando a se tornar um direito de todos, daqueles que antes não podiam ter acesso a ela, havendo a necessidade da formação em maior quantidade desses profissionais.

Todas essas mudanças deixaram muitos professores desorientados sobre o seu papel, não podendo se dedicar apenas aos conteúdos específicos da sua área de formação, mas precisando atender os alunos na sua totalidade. Para saber mais, o professor de hoje tem que buscar ampliar sua formação, pois só a graduação não atende às necessidades dos alunos, que além da área à qual lhe compete, ele precisa criar vínculos afetivos com os alunos, bem como incluir os alunos especiais na turma. (Gadotti, 2005, retirado do site [https:// home.unicruz.edu.br](https://home.unicruz.edu.br)).

Os professores que estão começando, geralmente sentem uma maior dificuldade de atuação, falta para eles uma fundamentação teórica, e também algo prático, em relação à preparação das aulas, assim como as metodologias, utilização de ferramentas que sejam adequadas, contemplando os interesses dos discentes com os quais é necessário haver muito cuidado.

A prática pedagógica precisa de professores que tenham compromisso em cumprir a sua função no processo de ensino, da aprendizagem de maneira eficaz, comprometimento com a instituição, formando sujeitos críticos, reflexivos, consicentes do papel social que possuem como cidadãos. (Libâneo, 2001).

Sendo assim, os mesmos professores não tiveram o mesmo conhecimento e portanto não irão saber transmiti-los, para que possam lidar com assuntos que envolvem a educação de jovens e crianças, tais como a discriminação étnica e racial, discriminação de gênero, as próprias demandas de aprendizagem, as várias limitações dos portadores de necessidades especiais

Mas temos que nos impor diante do debate, pois não temos outra saída, não há como protelar essa discussão, principalmente por nós educadores que temos papel importante e decisivo para a promoção do respeito e da igualdade no ambiente escolar. De acordo com a política de formação de professores explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei Nº 9.394/96 –LDB, a formação do professor precisa estar fundamentada em uma educação para o convívio social entre diferentes culturas reconhecendo os valores e os direitos da humanidade. (Brasil, 1999, retirado do site [https:// home.unicruz.edu.br](https://home.unicruz.edu.br)).

O educador precisa então estar envolvido, comprometido com o seu crescimento profissional, assim como a formação de uma identidade coletiva.

Estas práticas de formação continuada devem ter como pólo de referência as escolas. São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação contínua. Com isto, eu não quero dizer que não seja muito importante o trabalho de especialistas, o trabalho de universitários nessa colaboração. Mas a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores. (Novoa, 2001. p. 1, retirado do site [https:// home.unicruz.edu.br](https://home.unicruz.edu.br)).

Ao se analisar a legislação que assegura ao professor uma continuação da sua formação, observa-se que não faltam subsídios ao docente para que busque uma capacitação e um aperfeiçoamento de sua prática. Acredita-se então que a formação contínua e permanente do professor dá a ele um poder maior de refutação nos debates de classe profissional, mesmo assim muitos encontram-se conformados e terminam persuadindo alguns companheiros com a ideia de já terem o conhecimento que lhe é necessário e que não precisa de nada a ser acrescentado.

Ao que Gadotti (2005) assevera: Durante muito tempo, a formação continuada de professores era baseada em “conteúdos e objetivos”. Hoje, o domínio dos conteúdos de um saber específico (científico e pedagógico) é considerado tão importante quanto as atitudes (conteúdos atitudinais ou procedimentais).

A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. (TARDIF, 2002, p.70 retirado do site [https:// home.unicruz.edu.br](https://home.unicruz.edu.br)).

É um direito dos professores a formação continuada e não é visto apenas como uma obrigatoriedade, é dever também do docente se conscientizar da necessidade constante que possui de interagir e se socializar com outros profissionais da sua área, se atualizando dessa forma nas constantes mudanças na educação.

Porém, o que acontece em muitos centros educacionais e com muitos educadores é uma certa indiferença, muitos professores que já possuem vários anos de docência passam por dificuldades, estando muitas vezes presos ao sistema.

Além disso, existem muitos fatores que dificultam este processo, como a falta de infraestrutura, a indisciplina, os problemas enfrentados no ensino público, no próximo tópico será abordado um pouco mais sobre esses aspectos.

Sendo assim, é importante frisar que os professores necessitam de formação continuada constantemente para que possam aprimorar os conhecimentos que foram apreendidos durante a formação inicial. No entanto, essa formação continuada precisa ser bem planejada pelos órgãos competentes, pois cada docente possui necessidades específicas de capacitação de acordo com a sua área de atuação.

1.4. A formação de professores e as concepções pedagógicas no processo histórico

No entendimento de muitos autores, a cultura representa um importante patrimônio dos sujeitos que a constituem, sendo necessária a sua transmissão e preservação por parte das instituições sociais.

Dessa forma, a escola possui essa importante função, onde além de transmitir esse conhecimento historicamente aculado, deve proporcionar também possibilidades de construção de novos conhecimentos a partir dos que já existem (Santos e Gasparin, 2011).

No entanto, é importante considerar que cada sociedade, cada tempo vai estruturar um modelo escolar que lhe é próprio, atravessado por interesses que são diferenciados (Vieira, 2000).

Nesse sentido, é importante retomar à ideia de que a escola é um projeto, voltado ou para a mudança da sociedade, buscando uma sociedade ideal, ou para a manutenção de uma estrutura de sociedade, sendo ela de um ponto de vista, podendo ser subjetivo, positiva ou não.

Tendo essas considerações em vista, é imprescindível um estudo acerca das tendências pedagógicas, que são sempre discutidas quando o assunto é educação como um todo.

Santos e Gasparin (2011) consideram como sendo importante o estudo das tendências pelo fato de que as mesmas possibilitam, através de diferentes tipificações, a compreensão acerca do papel da escola e a formação exigida pelo professor, nos diferentes contextos que são apresentados no decorrer da história.

Nos diferentes contextos históricos, a escola sempre teve como objetivo principal, ao menos em tese, voltar-se para a consecução de objetivos emancipatórios, ou seja, de superação de problemas vigentes na sociedade.

Na concepção tradicional de ensino, existia a ideia de que problemas sociais não eram compromissos da escola, mas sim a cultura, onde caberia a instituição o preparo intelectual e moral dos alunos para assumirem posições na sociedade (Libâneo, 1989).

Dentro desse contexto, o professor seria o executor, responsável pela transformação colocada dentre os objetivos da escola. Caberia a este profissional transmitir o acervo cultural dos alunos (Saviani, 1984).

E ao considerar que essa perspectiva de escola não conseguia compreender as necessidades da população, começam a emergir na sociedade, novas ideias em relação à formas de se promover a educação nas escolas.

Nesse sentido Santos e Gasparin (2011) pontua acerca da tendência liberal renovada, que incluía diferentes correntes, e especificamente no Brasil, os conhecimentos e as experiências pedagógicas pautaram-se em boa parte no movimento Escola Nova, inspirado principalmente na corrente progressista, movimento este que tinha como proposta a condução do país à modernidade, por meio da educação.

Dentro dessa concepção, Saviani (1984) vai considerar que o indivíduo marginalizado não é mais o ignorante, mas sim rejeitado socialmente. Trazia no bojo da ideia uma compreensão de que alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e pela sociedade em seu conjunto.

Dessa forma, havia o entendimento de que a sociedade tinha problemas e que a escola não poderia ignorar esses problemas, sendo a instituição um importante meio para estimular a construção de uma sociedade ativa no processo de seu desenvolvimento e da qualificação humana, no sentido de cultivar valores de respeito, cooperação, autonomia, dentre outras possibilidades.

Nessa compreensão Libâneo (1989) considera que caberia à escola o papel de contribuir para a constituição de uma sociedade onde os membros se aceitassem e se respeitassem na sua individualidade, independente de suas diferenças.

A escola é, portanto, um meio importante onde seriam supridas as experiências que viessem permitir aos alunos um processo ativo na construção do conhecimento, onde a centralidade do “aprender” não necessariamente estaria apenas condicionada ao professor, mas caberia a este direcionar e oferecer os subsídios para que os alunos pudessem aprender.

No entanto, apesar dos ideais trazerem uma proposta diferente de educação, a mesma não foi capaz de superar as grandes necessidades do país, que demanda por mais escolas, mais matrículas e mais profissionais para atenderem ao mercado de trabalho.

É nesse contexto que surge a escola com a *pedagogia tecnicista*¹, que na visão de alguns autores caberia a essa perspectiva educacional modelar o comportamento humano, com ênfase voltados para a organização, em um processo que Libâneo (1989) compreende como sendo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos úteis e necessários para que os indivíduos pudessem se integrar ao sistema social global.

Essa discussão é fortemente relacionada com períodos onde a indústria vinha em grande crescimento e que se discutia também a necessidade de inserir trabalhadores no mercado de trabalho para exercerem funções das mais variadas possíveis.

Portanto, se no contexto da pedagogia tradicional o professor era o sujeito do processo, na Escola Nova o sujeito era o aluno, e na perspectiva tecnicista o elemento principal é a organização racional dos meios (Santos e Gasparin, 2011).

Portanto, considerando diferentes tipos de escolas, destaca-se também que o papel do professor também modifica em função disso, do projeto de escola vigente e de como a mesma pretende superar os desafios da sociedade.

Mediante a isso é importante, ao discutir a formação inicial e continuada do professor, considerar esses aspectos históricos, a escola “contemporânea”, as demandas da sociedade atual e principalmente, o papel do professor em meio a todos esses fatores.

¹ A pedagogia tecnicista advogou pela reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.

Vimos que, ao longo do processo histórico, as tendências ou concepções pedagógicas surgiram devido à necessidade que a escola tinha de implementar novos saberes ou novas técnicas de aprendizagem que pudessem suprir as demandas do ensino em cada contexto histórico em que a escola estava inserida.

1.5. A formação inicial e continuada de professores: relevância na contemporaneidade

As discussões traçadas até o momento buscam situar a discussão acerca da formação inicial e continuada de professores, tendo em vista que esse processo naturalmente remete a considerações importantes acerca de qual escola a sociedade deseja, ou de qual escola a sociedade de fato precisa.

Como foi possível observar, muitas foram as tentativas de solucionar diferentes problemas da sociedade, tanto no que diz respeito às questões sociais como também econômicas, especificamente em relação ao mundo do trabalho.

Atualmente essas discussões seguem presentes, onde é muito comum discursos que defendem uma educação voltada para a formação profissional e/ou formação humana, para o exercício da cidadania.

E isso evidencia naturalmente que a sociedade passa por múltiplas transformações, onde algumas demandas aumentam, outras novas surgem e com isso a escola, inserida nesse contexto, deve ser móvel, no sentido de que a mesma deve acompanhar essas mudanças.

O professor naturalmente também é parte desse processo, cabendo ao mesmo buscar uma compreensão acerca do seu meio, e de forma reflexiva, pensar a sua prática.

Buscando aliar esses interesses, a política de formação de professores, que está explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDB), considera que a formação de professores precisa estar fundamentada em uma educação para o convívio social entre diferentes culturas, reconhecendo os valores e os direitos da humanidade.

Essa formação busca abranger uma ampla capacidade de reconhecer as diferenças e principalmente, ter em consideração que as mesmas estão inseridas no

contexto escolar, evidenciadas por meio de fatores sociais, econômicos e de outras naturezas, sempre dentro de contextos que por vezes são regionais ou locais.

Mediante a isso, o professor lida com desafios diários, que demanda do mesmo ampla capacidade de adequação, improviso e sempre, reflexão profunda para planejar as suas ações.

Ao traçar essas considerações, é importante também contemplar o pensamento de Gomes (2004), onde ressalta o papel dos professores no sistema educacional, sendo de grande relevância, tendo em vista a necessidade de envolver situações que surgem no cotidiano da escola.

No entanto, é imprescindível considerar que esses desafios não dependem exclusivamente do professor, as bases para uma formação inicial e continuada devem ser providas, e com qualidade, de forma a considerar as transformações que ocorreram e que continuam acontecendo.

De acordo com Leite et al (2018) é sabido que sempre houve mudanças na sociedade, que demandaram reorientações na formação de professores e que novas mudanças continuarão ocorrendo.

Complementando essa importante consideração, Imbernón (2009) considera que as transformações dos últimos decênios foram bruscas, e ao mesmo tempo deixaram muitos em meio à ignorância, perdidos e desconexos com aquilo que se pretendia no campo teórico das diretrizes educacionais.

Ou seja, foram propostas mudanças, no entanto não foram ofertados subsídios que pudessem orientar a formação dos profissionais da educação. E ainda na visão de Leite et al (2018), isso torna-se um problema ainda maior quando é considerado a fluidez e a quantidade de informações que perpassam pela vida das pessoas, demandando ainda mais do professor capacidade para articular o processo educativo em meio à essas mudanças.

Indissociado desses desafios, os autores ainda destacam que o docente ainda enfrenta um cenário de desprestígio social na sua profissão, bem como a desvalorização, o que torna-se fatores relevantes quando é considerada a formação docente e a qualidade da formação e atuação do profissional.

Assim, é considerado a necessidade de ampla valorização profissional e principalmente, melhor direcionamento à formação do profissional, que deve estar em sincronia de fato com as demandas sociais.

De acordo com Gomes (2004), na formação continuada o professor vai obter caminhos para que ele possa relacionar as bases científicas obtidas durante a sua formação inicial com o cotidiano emergente da sala de aula, já que é em oportunidade de atuação que os saberes vão se construindo de forma mais sólida.

Assim, entende-se que a formação inicial deve estimular o docente a compreender a diversidade que ele enfrentará e principalmente os desafios, que emergem das diferenças sociais, econômicas e culturais, em especial de um país como o Brasil, que ainda possui muitas demandas a serem sanadas no campo educacional.

Além deste conhecimento relevante, o mesmo deve ser estimulado a refletir, agir e refletir novamente a sua prática, em um processo de autonomia e avaliação contínua do seu fazer pedagógico (Schmitt, 2011).

Dentro dessa capacidade ou juntamente a esse conjunto de atributos, evidencia-se a necessidade do profissional docente possuir uma variedade de conhecimentos, saberes e habilidade de diferentes naturezas para assumir a tarefa educativa diante da abrangência e complexidade da educação, não se limitando aos conhecimentos específicos da área de formação, mas buscando outros complementos e subsídios para complementar com a sua área de formação (Leite et al., 2018).

Dessa forma, a necessidade geral abordada por Mizukami (2008) compreende a demanda pela formação de bons professores para cada sala de aula de cada escola, como também pela necessidade de oferecer processos formativos pertinentes a um mundo que vive em constante mudança.

Portanto esses apontamentos consideram a relevância de uma formação inicial de base sólida, que venha a fornecer direcionamento adequado ao professor em relação ao seu fazer pedagógico e que estimule a sua autonomia, para que haja busca contínua por formação.

Esse entendimento é reforçado por Passos et al (2006) ao considerar que a formação do professor é um processo contínuo, sendo um fenômeno que vai ocorrer ao

longo de toda a vida, integrado às práticas do ambiente formal de uma instituição de formação, às práticas sociais e às práticas cotidianas escolares, ganhando intensidade e relevância nesses diferentes meios.

De forma complementar, Tardif (2002) também considera que a relação dos docentes com os saberes não deve ser restrita a uma função de transmissão de conhecimentos que já estão constituídos, já que a prática docente integra saberes e que ao mesmo tempo mantém diferentes relações eles.

Ainda de acordo com o autor, esse saber docente é definido como sendo um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes que são oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares, como também dos experienciais.

Portanto, dentro dessa perspectiva, esses saberes profissionais dos docentes são temporais, plurais e heterogêneos, podendo ser também situados e personalizados.

A educação pode ser considerada um projeto de sociedade, visto que a mesma não está a parte do meio social e das questões sociais como um todo.

Dessa forma, ao conceber a escola como sendo um direito de todos e como sendo um meio para trazer contribuições à sociedade, torna-se relevante considerar também questões históricas acerca da escola e de seus objetivos ao longo dos anos, sendo isso relevante para que possam ser traçados direcionamentos em relação à escola que a sociedade deseja, ou a escola que a sociedade de fato demanda.

E como foi possível observar na explanação do artigo, mediante abordagem de diferentes autores, foi importante considerar e identificar que ao longo da história foram diversos os projetos de escolas para a sociedade, onde algumas centralizou o processo educativo na figura do professor, como foi o caso modelo tradicional de ensino.

A Escola Nova também surgiu como uma tentativa em oposição ao modelo tradicional, com ideias que buscavam maior protagonismo do aluno em seu processo de aprendizagem.

No entanto, tal modelo não conseguiu superar ao modelo vigente até então, que ganhou novos contornos com o decorrer da história, onde a escola passa a conceber o

indivíduo como uma força de trabalho, tendo esse objeto como importante demanda social a ser superada.

No entanto, apesar de todas as experiências, não foi possível observar melhorias na educação, e ainda são muitos os desafios e discussões que buscam uma nova direção à educação brasileira.

Em meio a todo esse processo de mudança, o professor foi uma figura importante, visto que este é o responsável por instituir esse projeto na sociedade, por meio de suas ações pedagógicas, referenciadas por diretrizes e currículos educacionais.

Na literatura muito é reforçado acerca das mudanças que a sociedade passou no decorrer das décadas e principalmente das mudanças que a mesma vem passando nos últimos anos, onde o professor acaba ficando a parte deste processo, o que dificulta o planejamento, a organização e o entendimento das demandas e necessidades reais que as escolas brasileiras possuem.

Nesse sentido, mediante as análises realizadas com base nos diversos autores, compreende-se que a educação inicial precisa fornecer uma base sólida aos docentes, estimulando a compreensão da realidade escolar e da diversidade presentes nesses espaços, bem como as demandas existentes, e o principal, o estímulo à reflexão-ação-reflexão, onde o mesmo tenha a capacidade de pensar, pôr em prática e pensar a sua prática, buscando aperfeiçoar e se possível replanejar suas ações, buscando o êxito.

Com boas bases iniciais de formação, é importante também considerar que a profissão docente demanda formação constante, tendo em vista que o mundo passa por intensas modificações que exigem capacidade de refletir acerca dos conhecimentos da área específica de formação e também de conhecimentos gerais pertinentes à um saber geral.

Dessa maneira, é possível observar que o profissional da educação precisa estar em constante capacitação, visto que a sociedade em que vivemos passa por mudanças constantemente, ou seja, a sociedade não é estática, mas um organismo vivo e dinâmico.

Sendo assim, os educadores devem aprimorar o seu fazer pedagógico através da formação continuada que dará novas bases para um ensino condizente com a realidade em que se encontra a escola e os novos sujeitos que dela participam.

1.6. Contexto Histórico

No entendimento de muitos autores, a cultura representa um importante patrimônio dos sujeitos que a constituem, sendo necessária a sua transmissão e preservação por parte das instituições sociais.

Dessa forma, a escola possui essa importante função, onde além de transmitir esse conhecimento historicamente aculado, deve proporcionar também possibilidades de construção de novos conhecimentos a partir dos que já existem (Santos e Gasparin, 2011).

No entanto, é importante considerar que cada sociedade, cada tempo vai estruturar um modelo escolar que lhe é próprio, atravessado por interesses que são diferenciados (Vieira, 2000).

Nesse sentido, é importante retomar à ideia de que a escola é um projeto, voltado ou para a mudança da sociedade, buscando uma sociedade ideal, ou para a manutenção de uma estrutura de sociedade, sendo ela de um ponto de vista, podendo ser subjetivo, positiva ou não.

Tendo essas considerações em vista, é imprescindível um estudo acerca das tendências pedagógicas, que são sempre discutidas quando o assunto é educação como um todo.

Santos e Gasparin (2011) consideram como sendo importante o estudo das tendências pelo fato de que as mesmas possibilitam, através de diferentes tipificações, a compreensão acerca do papel da escola e a formação exigida pelo professor, nos diferentes contextos que são apresentados no decorrer da história.

Nos diferentes contextos históricos, a escola sempre teve como objetivo principal, ao menos em tese, voltar-se para a consecução de objetivos emancipatórios, ou seja, de superação de problemas vigentes na sociedade.

Na concepção tradicional de ensino, existia a ideia de que problemas sociais não eram compromissos da escola, mas sim a cultura, onde caberia a instituição o preparo intelectual e moral dos alunos para assumirem posições na sociedade (Libâneo, 1989).

Dentro desse contexto, o professor seria o executor, responsável pela transformação colocada dentre os objetivos da escola. Caberia a este profissional transmitir o acervo cultural dos alunos (Saviani, 1984).

E ao considerar que essa perspectiva de escola não conseguia compreender as necessidades da população, começam a emergir na sociedade, novas ideias em relação à formas de se promover a educação nas escolas.

Nesse sentido Santos e Gasparin (2011) pontua acerca da tendência *liberal renovada*, que incluía diferentes correntes, e especificamente no Brasil, os conhecimentos e as experiências pedagógicas pautaram-se em boa parte no movimento *Escola Nova*,² inspirado principalmente na corrente progressista, movimento este que tinha como proposta a condução do país à modernidade, por meio da educação.

Dentro dessa concepção, Saviani (1984) vai considerar que o indivíduo marginalizado não é mais o ignorante, mas sim rejeitado socialmente. Trazia no bojo da ideia uma compreensão de que alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e pela sociedade em seu conjunto.

Dessa forma, havia o entendimento de que a sociedade tinha problemas e que a escola não poderia ignorar esses problemas, sendo a instituição um importante meio para estimular a construção de uma sociedade ativa no processo de seu desenvolvimento e da qualificação humana, no sentido de cultivar valores de respeito, cooperação, autonomia, dentre outras possibilidades.

Nessa compreensão Libâneo (1989) considera que caberia à escola o papel de contribuir para a constituição de uma sociedade onde os membros se aceitassem e se respeitassem na sua individualidade, independente de suas diferenças.

A escola é, portanto, um meio importante onde seriam supridas as experiências que viessem permitir aos alunos um processo ativo na construção do conhecimento, onde a centralidade do “aprender” não necessariamente estaria apenas condicionada ao professor, mas caberia a este direcionar e oferecer os subsídios para que os alunos pudessem aprender.

² A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX.

No entanto, apesar dos ideais trazerem uma proposta diferente de educação, a mesma não foi capaz de superar as grandes necessidades do país, que demanda por mais escolas, mais matrículas e mais profissionais para atenderem ao mercado de trabalho.

É nesse contexto que surge a escola com a *pedagogia tecnicista*,³ que na visão de alguns autores caberia a essa perspectiva educacional modelar o comportamento humano, com ênfase voltados para a organização, em um processo que Libâneo (1989) compreende como sendo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos úteis e necessários para que os indivíduos pudessem se integrar ao sistema social global.

Essa discussão é fortemente relacionada com períodos onde a indústria vinha em grande crescimento e que se discutia também a necessidade de inserir trabalhadores no mercado de trabalho para exercerem funções das mais variadas possíveis.

Portanto, se no contexto da pedagogia tradicional o professor era o sujeito do processo, na Escola Nova o sujeito era o aluno, e na perspectiva tecnicista o elemento principal é a organização racional dos meios (Santos e Gasparin, 2011).

Portanto, considerando diferentes tipos de escolas, destaca-se também que o papel do professor também modifica em função disso, do projeto de escola vigente e de como a mesma pretende superar os desafios da sociedade.

Mediante a isso é importante, ao discutir a formação inicial e continuada do professor, considerar esses aspectos históricos, a escola “contemporânea”, as demandas da sociedade atual e principalmente, o papel do professor em meio à todos esses fatores.

Para discutir e pensar em formação de docentes no Brasil, é preciso considerar que foi somente no século XX que teve início o processo de expansão de escolarização no país, sendo que, no que se refere a rede pública, o crescimento ocorreu em meados da década de 70 e início da década de 80.

³ A pedagogia tecnicista advogou pela reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.

A escolarização no país, por muito tempo foi privilégio concedido a elite, entretanto, com as necessidades surgidas diante do crescimento industrial e investimentos públicos houve uma demanda de mais professores, tais profissionais se formaram de forma “improvisada”, e através de autorizações para que até mesmo os não licenciados atuassem no sistema de ensino. (Amorim, Duques, 2017).

Fernandes (2013) coloca que o acesso a escola no Brasil, sempre enfrentou muitos desafios, sendo este destinado a pessoas da classe média alta. A implantação de escolas públicas no Brasil, foi marcado por um processo de diversas lutas, para que esta se tornasse acessível para todos.

Nesse sentido, a formação de docentes ainda era precária no Brasil. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a situação era mais complicada, pois historicamente há um descaso com esse tipo de educação.

Diante disso é um desafio formar professores de EJA, sendo possível verificar o aumento de tentativas de inclusão social e conseqüentemente o aumento de oferta de professores, entretanto, há maiores exigências no que se refere a formação do aluno, e professores pouco capacitados diante disso (Amorim, Duques, 2017).

Xavier (2019) coloca que aspectos históricos brasileiros são fundamentais para entender o percurso e a formação da identidade da EJA, como campo de ensino e investigativo.

Sendo importante destacar que esse campo, historicamente não foi tema de muitas pesquisas, assim como também não foi o foco das políticas públicas, de forma que entender o percurso histórico da EJA é entender a própria história política e econômica do país.

Ao analisar o contexto histórico, vimos que a escola em diferentes momentos da história necessitava de estruturas pedagógicas específicas para as demandas de sua própria época, o que também exigia os profissionais condizentes com a situação que a escola precisava.

No decorrer do tempo os profissionais da educação foram passando por diversas formações para se encaixar ao novo modelo de escola em que pretendiam atuar. Um

exemplo disso foi quando se deu a criação da LDB, que passou a ditar as novas diretrizes para a educação, inclusive para a formação de docentes.

1.6.1. O Brasil Colônia (1500-1822)

Ao pensar no processo educacional Brasileiro, é importante destacar a educação oferecida no Brasil Colônia (1500-1822), esta era oferecida por jesuítas e possuía apoio da Coroa Portuguesa, o ensino oferecido por jesuítas, foi muito importante para o processo de escolarização brasileira, sendo que segundo Fernandes (2013), o primeiro plano educacional, se deu com o Padre Manuel de Nóbrega:

O primeiro plano educacional elaborado pelo padre Manoel da Nóbrega teve o objetivo de catequizar e instruir os indígenas, além de incluir os filhos dos colonos. Foi organizada a educação para as diversas classes: mamelucos, órfãos, filhos de caciques e filhos dos colonos brancos. Começando com o aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã e a escola de ler e escrever. Completado esse ciclo, continuava, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental. Existia uma bifurcação para o aprendizado profissional e agrícola e outra para a aula de gramática e viagem de estudos à Europa. Não explicitava a intenção de fazer com que o ensino profissional fosse direcionado para a população indígena e o outro ensino exclusivamente para a população “branca”. A orientação contida no Ratioera a de organização e plano de estudo da Companhia de Jesus e concentrava sua programação nos elementos da cultura européia. Evidenciava um desinteresse, ou ainda, a constatação da impossibilidade de “instruir” o índio (Fernandes, 2013, p.255, retirado do site <http://repositorio.unicamp.br>).

Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil, através de Alvará de 28 de junho de 1759, autorizando o ensino público ou particular, foram mudanças pequenas, que ajudaram na implantação do ensino público nas colônias.

Nesse período a educação colonial quase não existia, e a educação popular era instrumento de cristianização, usada para afirmar o domínio português.

Após a independência do Brasil, surgiu uma nova fase da história Brasileira, de forma que sem a autoridade portuguesa, o país foi aos poucos criando sua própria identidade. A proclamação da independência, foi um processo complexo constituído de diversas lutas políticas (Fernandes, 2013).

Portanto, é evidente que a educação oferecida pelos jesuitas no período do Brasil colônia influenciou, de certa forma, o processo educacional pelo qual a sociedade brasileira viveu ao longo dos anos.

1.6.2. O Brasil Imperial (1822-1889)

Com a autonomia política estabelecida em 1822, surgiu a necessidade de uma constituição, e a criação de uma Assembléia Constituinte. Fernandes (2013, p.43) explica:

Estabelecida a autonomia política em 1822, tornou-se. Eles revelaram, em síntese, as tendências sociopolíticas do Brasil. Essa elite constituinte, em sua grande maioria, era formada por bacharéis em direito com formação obtida na Europa. Compuseram uma elite parlamentar carregada de discursos, evocando propostas e indicações, por vezes ingênuas, por outras exageradas, em seus arroubos jurídicos e políticos. O fato é que estes constituintes professavam uma confiança extremada na eficiência das leis que propunham e acreditavam poder, exclusivamente por via legislativa, construir uma nação independente. Pode-se afirmar que confiavam construir um sistema jurídico para o país suficientemente eficaz para edificar a nova nação e igualá-la aos países dos quais extraíam suas ideias baseavam seus projetos de lei. (retirado do site <http://repositorio.unicamp.br>).

Neste período, não havia projetos para a educação pública, entretanto, discutiu-se a necessidade de criar um tratado enfocado na educação, porém suas diretrizes não foram estabelecidas.

O império estava em uma fase confusa, e atrasado em relação a idéias educacionais discutidas na Europa. Fernandes (2013) faz um recorte de ações importantes no período do Brasil Imperial:

Quadro 1: Principais acontecimentos do Brasil Imperial

Ano	Acontecimento
1823	A Assembléia Constituinte se dissolveu
1827	A lei de 15 de outubro de 1827 foi a única lei geral que tratou do ensino elementar até 1946, nela continha a idéia de educação como dever do estado.
1834	Criação do Ato Adicional. Estabeleceu uma descentralização sem haver estabelecido diretrizes para implementação em nível nacional.

1850	Período de expansão educacional, porém apenas restrito para a corte.
1851	Criação do Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, previa que em cada paróquia haveria pelo menos uma escola de 1º grau para cada um dos sexos.
1854	Reforma de 1854, proposta de educação para adultos, em que quando uma escola tivesse dois professores, um deles seria obrigado a ensinar adultos.
1869	Reforma Paulino de Souza. O autor apresentou um relatório detalhado sobre os dados da instrução no Império, esclarecendo o estado do ensino elementar e secundário em todo o território nacional. Segundo o relatório, as escolas trabalhavam ainda em casas arrendadas pelo Governo, sem as acomodações apropriadas. O autor da Reforma era partidário do ensino obrigatório, embora o número de escolas fosse insuficiente, mostrava preocupação em como exigir dos pais que levassem seus filhos e pupilos às escolas se estas não existiam ou não haviam condições de serem freqüentadas.
1871	Reforma João Alfredo, modificar a instrução primária, trazendo a idéia de obrigatoriedade ao ensino.
1878	Reforma Leôncio de Carvalho. Propunha a liberdade de ensino que deveria ser alicerce para a educação nacional. Propôs a instrução obrigatória para melhorar o ensino público primária.

Fonte: Fernandes (2013) (retirado do site <http://repositorio.unicamp.br>)

Dessa forma, consta que poucas ações práticas enfocadas na educação foram realizadas neste período, apesar de já haver um embasamento jurídico e legal. Havia nessa época, a conscientização sobre necessidade de reformas na educação e a construção de um sistema de educação público e gratuito (Fernandes, 2013).

Dessa forma, o quadro 2 mostra os marcos legais associados com esse período:

Quadro 2: Marcos legais no Brasil Imperial

<p>Constituinte de 1823</p>	<p>O projeto de Constituição foi apresentado na primeira sessão de 1823 e assinado por Antônio Carlos, Pereira Cunha, Bittencourt e Sá, Araújo Lima, Aguiar de Andrade e Muniz Tavares. O texto se resumia em três artigos: Art. 250 –haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca e universidades nos mais apropriados locais; Art. 251 –Leis e regulamentos marcarão o número e a constituição desses úteis estabelecimentos; Art. 252 –A cada cidadão abrir aulas para o ensino público, contando que responda pelos abusos. A questão da instrução pública foi introduzida na época pelo discurso inaugural da Constituinte, realizado por D. Pedro I, que afirmou: ‘Tenho promovido os estudos públicos, quando é possível, porém, necessita-se de uma legislação especial’.. Esta promoção era relativa ao Colégio das Educandas, cuja finalidade era de ministrar instrução para moças. O imperador também criou por decreto a Escola de Ensino Mútuo. O único dispositivo legal para a instrução primária foi uma lei que ampliava as possibilidades de educação privada, inspirada em lei de 20 de setembro de 1823 idêntica, exarada pelas liberais das Cortes Constituintes de Portugal, ali votada em 28 de junho de 1821. A lei permitia a todo cidadão abrir escola elementar, sem os trâmites legais de autorização prévia e sem licença e exame do requerente, ficando a educação básica absolutamente relegada à iniciativa privada até o Ato Adicional de 1834.</p>
<p>Constituição Política do Império do Brasil – jurada a 25 de março de 1824</p>	<p>Considerada como um marco legal de significativa importância no delineamento de um projeto político para o Brasil independente, a Constituição de 1824 apresenta vários dispositivos sobre a administração e a economia das províncias. Cabe destacar entre elas a nomeação de presidentes para cada província pelo Imperador; bem como a existência de Câmaras eletivas, responsáveis pelo governo econômico e municipal em cidades e vilas. O Título 8º -“Das Disposições Gerais, e Garantias dos Direitos Cíveis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros” –definiu em seu artigo 179: “A inviolabilidade dos Direitos Cíveis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: (...) XXXII –A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. A Constituição de 1824 estabelecia a realização de eleições indiretas e considerava a renda como base eleitoral, excluindo dessa forma a maior parte da população do processo político. No entanto, não havia nenhuma restrição em relação à instrução. O saber ler e escrever não era até então visto como condição requerida para votar ou ser eleito. A seleção baseava-se inicialmente nos rendimentos anuais líquidos dos cidadãos. Foi somente no final do império, quando começou a se consolidar a transformação da sociedade, com uma ampliação dos setores médios e com</p>

	<p>isso o desejo de participar no processo político, é que teve início a discussão que posteriormente conduziria à Lei Saraiva. Esta lei tornou a eleição direta e admitia a elegibilidade dos acatólicos, ingênuos, libertos e naturalizados. No entanto, o destaque maior é que esta lei restringiu o voto do analfabeto a partir de 1882 e, conseqüentemente, o alistamento eleitoral passou a ser possível apenas de inscrição por aqueles que dominassem a leitura e a escrita. Dessa forma, manteve-se a seleção pela instrução. A instrução era o único instrumento capaz de excluir os escravos libertos ou os elementos das classes trabalhadoras que viessem a lograr ultrapassar abarreira de renda. Beneficiavam-se apenas os setores médios emergentes que pressionavam por participar do poder e que tinham na instrução um forte instrumento de ascensão social</p>
Lei de 1827	<p>É considerada o primeiro instrumento legal de significativa importância para a educação. Sua contribuição em determinar que 'em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haveriam as escolas de primeiras letras que forem necessárias' (Art. 1º), esta Lei também foi responsável por regulamentar uma série de outras medidas. Definiu o ensino mútuo como método de ensino a ser adotado na época e preocupou-se na previsão de formas de provimento de professores para atender o cenário proposto. Também preocupou com os edifícios escolares, com a necessidade de criação de escolas destinadas ao atendimento de meninas nas cidades e vilas mais populosas. Em 1º de outubro de 1828 foi promulgada a Lei que criou as Câmaras Municipais em cada cidade e vila do Império, atribuindo-lhes funções no plano educacional a ser implementado</p>
Ato Adicional de 1834	<p>Centralização da primeira Constituição produziu a reação política do Ato Adicional de 1834 e a garantia da instrução primária gratuita que ela dava aos brasileiros tornou-se dever das províncias. Foi herdada da Coroa Portuguesa uma tradição de forte centralização e, conseqüentemente, a intenção do Ato foi remover as dificuldades oriundas de ações desvinculadas das realidades locais e de fortalecer o poder provincial. No entanto, os impactos dessa medida não produziram os efeitos desejados no campo da instrução pública. Não fez nascer nas assembleias provinciais a consciência do imperativo democrático-liberal de universalizar a educação básica. Considerando a sociedade patriarcal e escravagista como a brasileira do Império, em um Estado patrimonialista dominado pelas grandes oligarquias do patriciado rural, as classes dirigentes não se sensibilizaram com o imperativo democrático da universalização da educação básica. Naquele momento elas consideravam mais importante a escola superior destinada a preparar as elites políticas e quadros profissionais de nível superior em estreita consonância com a ideologia política e social do Estado, de modo a garantir a construção.</p>

<p>Governo Provisório, o Congresso Constituinte e a Constituição da República (1890 – 1891)</p>	<p>O Governo Provisório foi considerado um poder educador no cenário educacional tomou medidas diretas e indiretas, entre elas estão a extinção do voto censitário e impôs o saber ler e escrever como condição de acesso à participação eleitoral; também fixou atribuições dos Estados, afirmando que a instrução pública em todos os seus graus seria competência das unidades federadas. Foi também criada a Secretaria da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, em 19 de abril de 1890. O Estado procurou promover a laicização no âmbito das escolas públicas, mas não impôs a obrigatoriedade ou gratuidade nas escolas oficiais. A União incentivou o desenvolvimento em geral das primeiras letras, criou instituições de ensino superior e secundário nos Estados, sustentou a educação secundária no Distrito Federal e legislou privativamente sobre o ensino superior no Distrito Federal. A responsabilidade da instrução pública primária continuou sendo tarefa dos Estados e municípios, sendo que o ensino secundário ficou a cargo dos Estados, mas também podendo ser mantido pela União e pela iniciativa privada. No que tange ao Ensino Superior Oficial ficou sob o controle da União, mas aberto aos Estados e livre a iniciativa privada.</p>
<p>Revisão Constitucional de 1925-1926</p>	<p>Revisão constitucional foi encaminhada em pleno estado de sítio, em junho de 1925, sendo somente concluída em 07 de setembro de 1926. Um dos temas que penetraram na discussão da Reforma foi o perfil do Estado no seu dever de oferecer instrução para todos. Postulava-se do Estado uma defesa explícita e constitucional da União na promoção da educação primária.</p>

Fonte: Fernandes (2013) (retirado do site <http://repositorio.unicamp.br>)

O quadro 2 mostra que neste período havia intenções para um planejamento educacional, entretanto, diversas divergências políticas nas províncias Brasileiras, dificultou a implementação de propostas educacionais.

Foi um período de grandes conflitos que dificultaram o desenvolvimento da educação, na transição para o próximo período brasileiro não houve rupturas e grandes mudanças históricas (Fernandes, 2013).

Nesta época histórica surgiram alguns fatos marcantes que foram relevantes para o cenário educacional brasileiro posteriormente, apesar de não haver evolução no quadro da educação brasileira durante este período.

1.6.3. Início do período republicano

Nesta época o analfabetismo era predominante no Brasil, de forma que a educação continuava a ser considerado algo inacessível, foi um período marcado por diversas trocas de presidentes e reformas na educação em seus governos conforme mostra o quadro 3:

Quadro 3: Reformas educacionais

Reforma Eptácio Pessoa (1901)	Foi aprovado o Código de Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário (Decreto nº 3.890, de 01 de janeiro de 1901) e o Regulamento para o Ginásio Nacional (Decreto nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901)
Reforma Rivadária Correia (1911)	Aprovação da Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental na República (Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911) e o Regulamento do Colégio Pedro II (Decreto nº 8.660, de 5 de abril de 1911). A iniciativa defendia a desoficialização do ensino e de sua frequência através da criação de institutos; a abolição dos diplomas, que cederiam lugar para certificados de assistência e aproveitamento; a realização dos exames de admissão pelas próprias Faculdade
Reforma Carlos Maximiliano (1915)	Sob o Governo de Venceslau Brás (1914-1918), reoficializou o ensino, reformou o ensino secundário e regulamentou o ensino superior na República (Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1925)
Reforma Sampaio Dória (1925)	Implantada no estado de São Paulo em 1920, a Reforma, sem dúvida, inverteu a lógica que vinha orientando a institucionalização e a expansão da escola pública no estado, ao por em cena um programa de inclusão escolar das populações até então marginalizadas
Reforma Lourenço Filho - Reforma da Instrução Pública no Ceará (1922)	Coube a Justiniano de Serpa (1852 -1923), presidente do estado do Ceará, a partir de 1920, incluir a preocupação reformadora do ensino em sua plataforma de governo
Reforma Carneiro Leão - Distrito Federal(1922-1926)	Em novembro de 1922, o prefeito do Distrito Federal, Alaor Prata Leme Soares, nomeava Antônio de Arruda Carneiro Leão diretor geral da Instrução Pública da capital federal. Até aquela altura, sua atuação na educação era a de um publicista
Reforma Benjamin Constant (1890) e Distrito Federal. Reforma Fernando de Azevedo	O conjunto de medidas que veio a ser conhecido como Reforma Benjamin Constant diz respeito a aprovação do Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal (Decreto nº 981 de 1890) e da criação e

(1927 a 193	aprovação do Regulamento do Conselho de Instrução Superior (Decreto nº 1232-G, de 2 de janeiro de 1891
Instrução Pública na Bahia -Anísio Teixeira (1924-1928)	Góes Calmon, ao assumir o governo, preocupou-se com a situação do ensino baiano, que se encontrava em estado precário e nesse sentido, procurou tomar algumas medidas, dentre elas elaborar uma legislação com o objetivo de regulamentar a educação que se encontrava extremamente deficiente.

Fonte: Fernandes (2013) (retirado do site <http://repositorio.unicamp.br>)

Durante este período histórico o Brasil passava por momentos difíceis principalmente em relação à educação onde existia um alto índice de analfabetismo e a escola era para poucos.

Foi também neste período da sociedade brasileira que aconteceram inúmeras reformas na educação visando à melhoria do sistema educacional ou pelo menos minimizar os problemas que existiam neste setor.

1.6.4. Da Era Vargas (1930-1945) ao Golpe de 1964

Ao pensar no percurso histórico da EJA, este tem uma trajetória não contínua, em que há uma grande diversidade no programa de ensino, sendo que muitas vezes não é considerado escolarização.

Na década de 30 o Brasil passou grandes estruturas no que se refere ao processo de urbanização, exigindo novas qualificações e um sistema educacional que formasse profissionais para as demandas da época (Almeida, 2017).

No Estado Novo (1937-1945) foram traçadas estratégias para atender as demandas educacionais da população. Entretanto, configurava-se uma política educacional paradoxal, pois as políticas educacionais eram precárias, ao mesmo tempo em que foi criado um ensino profissionalizante paralelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC), com o objetivo de proporcionar uma formação técnico-política para os trabalhadores. (retirado do site <http://repositorio.unicamp.br>)

Após o fim do Estado Novo, as exigências educacionais estavam associadas com a formação de mão-de-obra para o mercado em expansão e a formação de eleitores.

Nesse sentido, o estado passou a implantar políticas focadas na educação de adultos, população excluída historicamente do sistema educacional, na década de 40 surgiram as primeiras campanhas de alfabetização para adultos (Almeida, 2015).

A primeira iniciativa pública, visando especificamente o atendimento do segmento de adolescentes e adultos, ocorreu em 1947 com o lançamento da Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), iniciativa do Ministério da Educação e Saúde e coordenada por Lourenço Filho. Essa Campanha percebia a educação como processo destinado a proporcionar a cada indivíduo, segundo suas capacidades, os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, as técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura e com os quais cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social. 1287 A finalidade era levar essa educação aos brasileiros iletrados das cidades e das zonas rurais e estimular o desenvolvimento social e econômico, por meio de um processo educativo que, supostamente, poderia promover a melhoria nas condições de vida da população. O Serviço de Educação de Adultos (SEA) do Ministério da Educação e Saúde elaborou várias publicações endereçadas aos respectivos SEAs dos estados e aos professores das classes de ensino supletivo. Analisando esse material produzido ao final dos anos de 1940 e durante a década de 1950, deparamo-nos com frases e afirmações que revelam as concepções que deram suporte à organização da campanha (Almeida, 2015, P.1287).

O investimento em educação era visto como a solução para problemas sociais, o alfabeto era visto de maneira preconceituosa estando associado com pobreza, falta de higiene e dessa forma, só deveria ser alfabetizado quem tivesse a necessidade devido ao trabalho, caso contrário não era prioridade ser alfabetizado.

Na década de 50 e 60, o país passava por grandes transformações políticas e sociais, o que contribuiu para novas ações educacionais. Em 1963 Paulo Freire elaborou o Programa Nacional de Alfabetização, entretanto tais iniciativas foram paralisadas com o Golpe Militar de 64(Xavier, 2019).

No período da ditadura havia duas concepções distintas sobre o processo educacional de adultos: uma entendia a educação como algo necessário e libertador, e a outra como uma necessidade funcional, para tornar a mão de obra mais produtiva.

Algumas ações foram realizadas nesse período, como o Movimento de Educação de Base (MEB), dentre outros além da atuação de Paulo Freire e sua equipe que atuavam no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, e sua experiência com alfabetização, logo foi se espalhando pelo país.

O governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em que o conceito de alfabetização estava restrito a saber ler e escrever.

O MOBRAL foi uma campanha brasileira de alfabetização que utilizou muitos recursos financeiros, entretanto, os resultados obtidos não foram positivos, o programa sofreu grandes críticas e teve seus resultados manipulados (Almeida, 2015).

Posteriormente com a Lei nº 5.692/71, foi implantado o supletivo, sendo que com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/1971, foi criado pela primeira vez um capítulo focado na educação de jovens e adultos (Amorim, Duques, 2017).

O ensino supletivo, na gestão de reformas autoritárias e no processo de modernização conservadora do país, teve um estatuto próprio, o que não garantiu sua unidade com o ensino regular. O princípio da flexibilidade, premissa do ensino supletivo, fez com que se se instaura na EJA índices elevados de evasão, o processo educativo reduzia-se à aprendizagem de instruções contidas nos módulos instrucionais sem que fosse contemplado um espaço socializador de vivência educativa. Apenas em 1985, já no início da nova República, o Mobral é extinto e criada a Fundação Educar¹. Em muitos sentidos, a Fundação Educar representou a continuidade do Mobral, porém, devem ser consideradas algumas mudanças significativas, tais como a sua subordinação à estrutura do MEC e a sua transformação em órgão de fomento e apoio técnico, ao invés de instituição de execução direta¹ (Almeida, 2015).

Sendo assim, durante este período surgiram inúmeras ações no campo educacional na tentativa de sanar os problemas relacionados à educação brasileira que não eram poucos. No entanto, a ênfase maior foi dada na educação de jovens e adultos no qual surgiram alguns programas voltados para esse público.

1.6.5. O retorno do estado democrático na década de 90

A década de 90 trouxe grandes mudanças na educação para adultos, O MEC passou a coordenar o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que teve duração de somente um ano, devido a falta de recursos.

O Governo de Fernando Henrique trouxe diversas iniciativas educacionais no que se refere a educação de adultos, criando o programa de Alfabetização Solidária e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, conhecido como FUNDEF. Nessa época, a EJA tinha um caráter supletivo, focado em acelerar o ensino (Almeida, 2015)

A nova identidade da EJA, ampliada, fragmentada, heterogênea e complexa, revelou-se nas atividades propostas pelas diferentes entidades, especialmente, pelo número elevado de experiências desenvolvidas com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), voltadas à alfabetização, à educação básica, ou aos cursos profissionalizantes de nível básico. Tal processo caracteriza um duplo movimento para a história da EJA ao longo da década de 1990; a reiteração da histórica descontinuidade e falta de efetivo compromisso com a modalidade, e a pulverização da oferta e a baixa complexidade do que era oferecido, negando a apropriação das novas tecnologias e das novas formas do processo de trabalho aos estudantes jovens. (Almeida, 2015).

No governo de Itamar Franco, houve um fortalecimento das discussões sobre a EJA, de forma que discutiu-se a necessidade de implementar não só um programa de alfabetização para jovens e adultos, mas também o acesso a ensino fundamental para essa população.

Foi criada uma Comissão Nacional com educadores para debater o Plano Decenal de Educação para Todos, e já havia os primeiros debates sobre a LBD (Fernandes, 2013)

Após a aprovação da LBD 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, Parecer nº 11/2000, a EJA passou a ser entendida como uma modalidade de educação básica, para jovens e adultos que não frequentaram ou não terminaram a educação básica, tal conceito de EJA, trouxe uma importante modificação no que era entendido na década de 80, pois nessa época, o termo EJA era associado com o Ensino Supletivo (Amorim, Duques, 2017; Xavier; 2019).

Essa mudança trazida com LBD 9394/96, traz importantes implicações sociais, pois o jovem adulto em processo educacional, deixa de ser visto como alguém “preguiçoso” que quer fazer supletivo para encurtar os estudos, ou alguém que não tempo para estudar, para ser visto como um sujeito com o direito a educação além de considerar e dar importância para todos os conhecimentos adquiridos por esse aluno ao longo de sua vida: *Trata-se, isto sim, de uma mudança de paradigma: da nítida concepção compensatória de educação para a perspectiva de educação como direito e ao longo de toda a vida* (Machado, 2008, p.15, retirado do site <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br>).

A obrigatoriedade e gratuidade do ensino para todas as idades, o acesso ao ensino médio e ensino noturno são pautas da EJA, em uma tentativa de melhorar os resultados negativos do MOBIL e do ensino supletivo (Machado, 2008).

O governo Fernando Henrique Cardoso priorizou uma reforma político-institucional no que se refere a educação:

A Emenda Constitucional nº14/1996 trouxe o caráter de municipalização compulsória por sua regulamentação na Lei nº9. 424/1996. Esta emenda veio definir a divisão de responsabilidades entre as esferas de Governo em relação ao atendimento do ensino fundamental, tornando crítica a situação da educação de jovens e adultos. Uma vez que o veto presidencial incidiu sobre o inciso II do §1º do Art. 2º dessa regulamentação, o qual mandava considerar na distribuição dos recursos do fundo também as matrículas do ensino fundamental nos cursos de educação de jovens e adultos (Fernandes, 2013, p.2004, retirado do site <http://repositorio.unicamp.br>).

Nesta década a Educação de Jovens e Adultos passou a ser vista como uma modalidade da educação básica e não mais como um supletivo com o intuito de aceleração da aprendizagem. Foi durante este contexto que grandes mudanças ocorreram na EJA, ou seja, este público foi visto com mais atenção por parte dos governos através de políticas públicas voltadas para esta modalidade de ensino.

1.6.6. A EJA nos anos 2000

Para discutir e pensar em formação de docentes no Brasil, é preciso considerar que foi somente no século XX que teve início o processo de expansão de escolarização no país, sendo que, no que se refere a rede pública, o crescimento ocorreu em meados da década de 70 e início da década de 80.

A escolarização no país, por muito tempo foi privilégio concedido a elite, entretanto, com as necessidades surgidas diante do crescimento industrial e investimentos públicos houve uma demanda de mais professores, tais profissionais se formaram de forma “improvisada”, e através de autorizações para que até mesmo os não licenciados atuassem no sistema de ensino (Amorim, Duques, 2017).

Fernandes (2013) coloca que o acesso a escola no Brasil, sempre enfrentou muitos desafios, sendo este destinado a pessoas da classe média alta. A implantação de escolas públicas no Brasil, foi marcado por um processo de diversas lutas, para que esta se tornasse acessível para todos.

Nesse sentido, a formação de docentes ainda era precária no Brasil. No Educação de Jovens e Adultos (EJA), a situação era mais complicada, pois historicamente há um descaso com esse tipo de educação. Diante disso é um desafio

formar professores de EJA, sendo possível verificar o aumento de tentativas de inclusão social e conseqüentemente o aumento de oferta de professores, entretanto, há maiores exigências no que se refere a formação do aluno, e professores pouco capacitados diante disso (Amorim, Duques, 2017).

Xavier (2019) coloca que aspectos históricos brasileiros são fundamentais para entender o percurso e a formação da identidade da EJA, como campo de ensino e investigativo. Sendo importante destacar que esse campo, historicamente não foi tema de muitas pesquisas, assim como também não foi o foco das políticas públicas, de forma que entender o percurso histórico da EJA e entender a própria história política e econômica do país.

Nos anos 2000, a formação de jovens e adultos passou a ser foco no cenário nacional e internacional, a política educacional estava associada com a possibilidade do jovem adulto ser inserido no mercado de trabalho, de forma que foram criados diversos programas de educação a distância, e incentivo ao empreendedorismo, o que gerou um distanciamento da educação, do jovem adulto que apenas almejava concluir seu processo educacional (Fernandes, 2013).

No governo de Luís Inácio Lula da Silva, a educação passou a ser prioridade, e a alfabetização de jovens e adultos passou a ser um dos focos educacionais.

No governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), ocorre à expansão da educação profissional. Neste governo passou-se a mencionar a alfabetização de jovens e adultos como área de incorporaram-se as matrículas ao financiamento do FUNDEB e desenvolveram-se várias iniciativas distribuídas em diferentes Ministérios no período compreendido entre 2002 a 2006 voltadas os jovens e adultos trabalhadores. Entre estas se destacam: Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, Proeja, Escola de Fábrica, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, ENCEJA, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã, Plano Nacional de Qualificação, Agente Jovem, Soldado Cidadão, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA, PROEP (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho), Plano Nacional de Qualificação, PNQ (MTE), Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem - PROFAE (Ministério da Saúde), Programa de Assistência e Cooperação das Forças Armada (Almeida, 2015).

Nesse sentido, o quadro 3 traz as ações realizadas pelo governo Lula, enfocando a alfabetização:

Quadro 4: Ações do governo Lula associadas com a alfabetização.

Mensagem ao Congresso Nacional 2003	O analfabetismo, na faixa etária de quinze anos ou mais, foi calculado pelo IBGE em 13,6%, em 2000. De acordo com o Censo Escolar 2001, a matrícula do Ensino Fundamental de jovens e adultos cresceu 17% em todo o País.
Mensagem ao Congresso Nacional 2004	O Programa Brasil Alfabetizado já atende a 1,05 milhão de pessoas em 840 municípios do semiárido beneficiados pelo Fome Zero.
Mensagem ao Congresso Nacional 2005	Ler e escrever são condições básicas ao exercício da cidadania. O Programa Brasil Alfabetizado atenderá 2,3 milhões de pessoas em 2005, cerca de 500 mil a mais do que em 2004. Até 2006, o Governo Federal terá alfabetizado dez milhões de pessoas, reduzindo significativamente o índice de analfabetismo no País.
Mensagem ao Congresso Nacional 2006	Qualquer pessoa com 15 anos ou mais que ainda não teve a oportunidade de aprender a ler e escrever é o público-alvo do Programa Brasil Alfabetizado. O principal objetivo do programa é o de consolidar uma política nacional de alfabetização, além de garantir a continuidade do processo de escolarização por meio da oferta de vagas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de educação básica para maiores de 15 anos que não tiveram oportunidade de estudar. O Programa se realiza em parceria com os Estados, o Distrito Federal, Municípios, instituições de ensino superior e organizações não-governamentais.
Mensagem ao congresso 2007	O Programa Brasil Alfabetizado tem como meta básica oferecer a oportunidade de alfabetização aos jovens e adultos com mais de 15 anos, que não tiveram acesso à escola ou que tiveram de interromper os estudos, dando atenção especial aos segmentos sociais que estejam em situação de vulnerabilidade social ou discriminação.
Mensagem ao Congresso 2009	O atendimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo Fundeb é um marco histórico e mostra o destaque que essa modalidade de ensino recebeu em 2008. A existência de financiamento garante perenidade às políticas, bem como o reconhecimento da importância da EJA dentro da Educação Básica. Em 2008, tendo como norte o direito à educação ao longo da vida, foram efetivadas várias ações com vistas ao atendimento a todas as etapas da modalidade EJA. O Programa Brasil Alfabetizado manteve as estratégias de atuação com base nos parâmetros criados pelo PDE e nos resultados das iniciativas de avaliação e monitoramento.
Mensagem ao congresso 2010	Dando continuidade às ações implementadas no âmbito do PDE e com o objetivo de garantir o direito à educação de qualidade aos jovens e adultos, em 2009, o Governo Federal pautou-se em 4 instrumentos de políticas públicas:

	financiamento, formação, material didático e leitura. Neste contexto, merece destaque a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.
--	--

Fonte: Fernandes (2013) (retirado do site <http://repositorio.unicamp.br>)

Portanto, foi na década de 2000 que a educação de jovens e adultos atingiu o seu apogeu, pois as políticas educacionais estavam voltadas para este público. Os governos passaram investir nesta modalidade de ensino com o objetivo de inserir o jovem adulto no mercado de trabalho.

1.6.7. A LBD 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de jovens e adultos

Conforme já citado anteriormente, LBD 9394/96, trouxe importantes mudanças na educação de jovens e adultos no título V, capítulo II que inclui a EJA como uma modalidade de educação básica, modificando a antiga concepção de supletivo, de forma que o ensino passa a ser regulamentado e oferecido para todos que não tiveram acesso ou a possibilidade de concluí-lo (Ventura; 2012).

Artigo 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. **Parágrafo 1º** Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. **Parágrafo 2º** O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. **Artigo 38.** Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. **Parágrafo 1º** Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. **Parágrafo 2º** Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (retirado do documento disponível em: a42beacbc2b4a643857909db4022ca7c550a486c.pdf (D76332149))

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000, disponível em: a42beacbc2b4a643857909db4022ca7c550a486c.pdf (D76332149)) as funções do EJA são:

Reparadora: Significa o direito a uma escola de qualidade, e a reparação por direitos civis negados.

Equalizadora: Dando cobertura a trabalhadores de diversos segmentos sociais, possibilitando a entrada ou reentrada no sistema educacional.

Qualificadora: Trata-se do próprio sentido do EJA, A LBD 9394/96, foi um marco, pois reiterou o direito a educação de jovens e adultos, transformando o acesso ao ensino, dessa população de forma mais adequada.

Posteriormente em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação Lei nº. 10.172/2001, no que se refere a educação de jovens e adultos, a lei considerou diversas mudanças mundiais, a globalização, e desenvolveu o conceito de Educação ao Longo da Vida, de forma que a EJA passou a ser mais abrangente do que a alfabetização. (retirado do site <http://repositorio.unicamp.br>)

O Plano Nacional de Educação criou vinte e seis metas para a EJA, visando reduzir os níveis de analfabetismo, tais metas podem ser resumidas conforme coloca Fernandes (2013, <http://repositorio.unicamp.br>) em:

- Erradicação do analfabetismo;
- Ampliação da oferta, produção de dados estatísticos de modo a subsidiar o planejamento de políticas e programas na área;
- Melhoria na qualidade da educação de jovens e adultos.

O autor coloca que em 1996 foi realizado o Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, em que foi estabelecido:

- a) Estruturar programas alternativos de educação continuada que incluísse alfabetização, escolarização básica, complementação e profissionalização;
- b) Garantir ensino fundamental público e gratuito à população jovem e adulta como é direito público subjetivo consagrado na Constituição Federal e leis complementares;
- c) Valorização dos profissionais da EJA, propiciando-lhes condições de trabalho e remuneração condignas;
- d) Preocupação com a qualidade da EJA, que deveria ser observada mediante a valorização profissional e a formação continuada dos educadores, compreendida como um processo permanente de reflexão sobre a prática;
- e) Constituição de 202 fóruns permanentes de EJA;
- f) Adoção de mecanismos de acompanhamento e avaliação

periódica das políticas e programas de EJA, empreendidos por todos os seguimentos com vistas ao desenvolvimento das ações propostas e a efetiva socialização de seus resultados, zelando para que tais mecanismos não implicassem a padronização dos programas, sua extinção ou redenção do atendimento; g) Elaborar propostas pedagógicas para a EJA que contribuíssem para o exercício da cidadania e considerassem a realidade sócio-política e econômica, as condições de vida dos educandos e suas características culturais. Visava também resguardar a responsabilidade pública na manutenção e desenvolvimento da EJA, o financiamento por organismos governamentais de programas desenvolvidos em parceria com organizações da sociedade civil, constituídos de procedimentos legítimos, desde que os mesmos fossem baseados em critérios democráticos e publicamente definidos pela Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Fernandes, 2013, p.209, <http://repositorio.unicamp.br>).

1.7. Formação de Professores Para EJA

A formação de professores em cursos no Brasil teve como marco o século XIX e as Escolas Normais que focavam na formação de professores para a alfabetização.

No século XX surge a necessidade de formar professores para atuar em cursos específicos, o que foi a semente na criação de universidades (Amorim, Duques, 2017) O quadro a seguir traz um resumo da formação de educadores no Brasil:

Quadro 5: Resumo do processo de formação de professores ao longo das décadas

Década	Características
1930	Iniciaram-se a formação de bacharéis, havendo um acréscimo de disciplinas da área da educação na formação de docentes;
1960	Criação de legislações que surgiram no sentido de regulamentar os currículos dos cursos destinados à formação docente. Aparece no período após 1960 a Lei 4.024/61, seguida da 5.540/68. Logo depois, instituiu-se a 5.692/71 e ainda a 7.044/82.
1980	Instituições de ensino superior debateram a atuação do pedagogo e sua habilitação. Alguns cursos de Pedagogia passaram a ter ênfases específicas em suas habilitações. Essas experiências resultaram nos cursos de Pedagogia com ênfase em EJA. O Conselho Federal de Educação normatizou, por meio de suas resoluções, um currículo mínimo a ser

	cumprido em cada uma das licenciaturas.
1990	<p>Através dos seus artigos 62 e 63, a LDBEN de 1996 estipulou, para os professores da educação básica, a exigência de nível superior.</p> <p>- Foi dado o prazo de dez anos para os sistemas de ensino fazerem as adequações à legislação vigente. Esses dois artigos deram vasão à possibilidade de as universidades organizarem a formação de professores de acordo seus próprios programas institucionais.</p>
2000	<p>- Foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, cujo foco textual repousa no desenvolvimento de competências individuais, sociais e profissionais dos educadores.</p> <p>- A Resolução CNE/CP nº 1/06 conferiu diversas atribuições aos cursos de Pedagogia. Para além da formação de professores para exercer funções de magisterio.</p>

Fonte: Amorim, Duques (2017, <http://revistaseletronicas.pucrs.br>)

No dias atuais a EJA é reflexo de amplas modificações trazidas com o tempo, sendo que a legislação foi incorporando aos poucos a importância de educar jovens e adultos e formar educadores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA, enfocam na formação do educador, sendo que as produções científicas sobre o tema são recentes, já que antes não havia muitas publicações sobre educadores e EJA (Soares, 2015).

A formação continuada oferecida aos educadores que atuam em EJA, tem sido utilizada como forma de conhecimento importante para a realização do trabalho educativo diante das grandes mudanças tecnológicas atuais, entretanto, é possível notar que o conhecido desses educadores não tem sido passados de forma eficaz para os educandos de EJA, já que é possível observar que o desempenho desses alunos, encontra-se abaixo do esperado (Amorim, Duques, 2017)

É importante pensar que “Educação para Pessoas Jovens e Adultas” não se refere a apenas uma faixa etária, mas também envolve aspectos sociais e culturais. Já que os jovens e adultos estão inseridos em um contexto diferente de uma criança, e possuem uma bagagem de conhecimento que não deve ser desconsiderada (Marques, 2010).

É preciso que os educadores tenham um conhecimento específico pois eles irão lidar com alunos com dificuldades, interesses e situações bem específicas e diferentes, ao comparar com uma criança (Amorim, Duques, 2017, p.232, <http://revistaseletronicas.pucrs.br>).

É quase unânime a constatação das dificuldades enfrentadas pelos professores em suas práticas e das necessidades de preparação específica dos professores que atuam em EJA. A necessidade de posturas distintas para se relacionarem em classe coloca os educadores de EJA diante de desafios que requerem formação continuada. Na maioria dos municípios baianos, os espaços de formação e discussão da condição da EJA limitam a poucos contatos aligeirados e temáticos em serviço, promovidos e estimulados, muitas vezes, pelas próprias instituições que ofertam a modalidade. Diante do cenário nacional que apresenta desafios e perspectivas no campo da formação docente, as análises acerca da formação do professor requerem um aporte legal que garanta a sustentação das discussões nesse campo. Desse modo, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, estabelece, em suas metas 15 e 16, a garantia da formação inicial e continuada para os profissionais da educação em suas respectivas áreas de atuação.

A preocupação com a formação de educadores pra EJA tem sido cada vez mais debatida nos meios acadêmicos, sendo considerada um problema antigo.

Desde 1947 no I Congresso de Educação de Adultos no Rio de Janeiro já se falava da necessidade de aprimorar a formação dos educadores. No II Congresso Nacional de Educação, as críticas a formação de educadores continuaram destacando ainda mais as carências de tais formações (Domiciliano, Felicio, 2010; Soares, 2015).

Nas últimas décadas houve diversas modificações na formação desses educadores, entretanto ainda há diversas críticas no modelo utilizado. As universidades ainda tem iniciativas ineficazes no que se refere a formação desses profissionais, as pesquisas mostram que a formação de professores não da conta da demanda educacional de jovens e adultos da atualidade, portanto é necessário uma formação inicial específica para atender esse tipo de aluno e um trabalho de educação continuada (Soares, 2015).

Marques (2010) coloca, há uma falta de uma formação de educadores voltados para a EJA, ou seja, os profissionais entendem que o aluno não é uma criança, mas não conseguem realizar ações específicas para a faixa etária em questão, sendo importante a reflexão sobre a condição desses alunos, que passa por um entendimento social, o contexto no qual estão inseridos e a condição de pessoas excluídas da escola.

A exclusão social deixa esses alunos ainda mais vulneráveis, muitos sentem vergonha de estarem na escola após adultos, sentem medo de não conseguirem acompanhar as aulas, e até humilhados, dessa forma o educador não é somente um professor, mais um ser humano que precisa ser dotado de sensibilidade para que possa compreender que diversos fatores atuam no processo de aprendizagem (Marques, 2010).

Soares (2015) faz uma reflexão sobre a formação de pedagogos voltada para a atuação na EJA, o pedagogo tem uma formação técnica da pedagogia, formação esta que muitas vezes não o capacita para resolver problemas da rotina de aprendizagem de jovens e adultos.

É importante salientar que a habilitação contemplava como sua própria denominação inicial expressa, o público adulto e posteriormente, ela incorpora a questão do jovem em sua formação. A primeira configuração da habilitação se deu pela introdução de cinco disciplinas: Fundamentos da Educação de Adultos, Didática, Organização e Currículo da EDA, e o estágio de 60 h, que podia ser realizado tanto no espaço escolar como em outros espaços. Em 2000 a habilitação passou a ser denominada de Educação de Jovens e Adultos, como resultado de discussões e estudos realizados sobre o campo, que evidenciavam a diversificação do público que freqüentava os espaços educativos tradicionalmente vinculados à escolarização “não regular”. Nessa reforma, as disciplinas de Currículo e de Fundamentos da Educação de Adultos foram substituídas pelas de Educação Matemática, Monografia e Tópicos Especiais em EJA. Nesse momento, as habilitações – Gestão Educacional, Educação Infantil, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – passaram a ser denominadas de formação complementar (Soares, 2005, p.20)

Marques (2010) em estudo sobre a educação de idosos na EJA, coloca que os educadores não são formados e preparados para atender as particularidades do aluno idoso, faixa-etária presente nas salas de aula da EJA.

Além de ensinar o educador tem o papel de formar cidadãos, de forma que a educação além de ser um direito do idoso, é um dos pilares para a construção de cidadania.

O pedagogo deve estar apto para desenvolver diversas atividades voltadas para o desenvolvimento humano em diversas fases da vida, entretanto, sabe-se que a formação desses profissionais normalmente é focada para a aprendizagem na infância e adolescência o que faz com que eles se confrontem com dificuldades para ensinar, um idoso, e isso se dá pois pouco se conhece do idoso, já que não é o aluno esperado em uma escola.

É possível constatar uma formação precária através dos registros do Projeto Pedagógico e a análise dos currículos de formação dos pedagogos. Ao pensar em EJA para idosos, a formação é ainda mais precária, pois para atender a demanda faixa-etária, é importante conhecimentos de áreas como psicologia, medicina, nutrição e serviço social, que normalmente o educador não tem conhecimento e acesso (Marques, 2010).

Bernadino (2008) coloca, que a formação de educadores, é etapa importante do ensino acessível e da formação de cidadãos, além de garantir a permanência do aluno em sala de aula:

Assim, a formação do profissional da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, pode representar um importante fator para um possível sucesso das políticas de acesso e permanência para essa modalidade de ensino, pois ela pode representar o elo entre as políticas e uma possível efetivação dessas na prática pedagógica do professor. É através da ação consciente do educador, que sabedor dos problemas que impedem a permanência do educando em sala de aula, torna-se possível desenvolver um trabalho voltado para a realidade desse aluno, o que pode garantir a permanência desse grande efetivo da população brasileira que historicamente esteve excluído dos sistemas educacionais (Bernadino, 2008, <http://forumeja.org.br>).

Dessa forma, pensar no docente e sua formação e pensar na realidade e contexto de jovens e adultos que historicamente foram excluídos do sistema educacional e portanto possuem dificuldades de se inserirem no ensino e permanecerem em sala de aula, sendo importante que o educador faça parte desse processo de inserção do aluno a educação, e entenda as particularidades do ambiente sócio-cultural do aluno (Bernadino, 2008).

O autor explica:

Pensar a educação desses sujeitos que trazem para o ambiente escolar suas visões de mundo, concepções culturais, sociais, políticas e religiosas, advindas de suas vivências em grupos, é pensar possibilidades de organização de um currículo que contemple esses conhecimentos, essas práticas coletivas de entendimento de sua realidade, expressas nas manifestações diárias desses sujeitos. Se pensar o currículo "... enquanto conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida por uma arena em que estão em luta visões de mundo, e onde se produzem, elegem e transmite representações, narrativas, significado sobre as coisas e seres do mundo. É um campo fecundo e promissor para a realização de práticas educativas pautadas nos elementos que estão postos nessa "arena" e que devem ser analisados como possibilidade de organização do currículo para essa realidade que se apresenta em relação a educação dos jovens, adultos e idosos. É necessário, diante da realidade de altos índices de analfabetismo, existentes hoje ainda no Brasil, pensarmos em atitudes no campo do currículo, que contemple os sujeitos da

Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Esse currículo pode ser organizado de tal forma que, utilizando elementos da cultura dos sujeitos da EJA, os educadores (Bernadino, 2008, <http://forumeja.org.br>).

Dessa forma são imprescindíveis que os entes responsáveis pela educação, no que diz respeito aos educadores, promovam momentos de capacitação e formação de caráter contínua para os docentes com o objetivo de esses profissionais atuarem de forma eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

1.8. O Currículo

A palavra currículo possui diversas definições que estão associadas com as concepções e o modo com que a educação é definida historicamente, assim como as influências teóricas sofridas em determinado momento, dessa forma, fatores de diversas naturezas influenciam a concepção de currículo, sendo este entendido de acordo com Moreira (2007) como:

- 1- Conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- 2- Experiências de aprendizagem escolar a serem vividas pelos alunos;
- 3- Planos pedagógicos elaborados por professores;
- 4- Objetivos dos processos de ensino;
- 5- Processos de avaliação que influenciam nos diferentes níveis de escolarização.

Nas palavras de Paraíso (2010) p.589, define currículo

Currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa

Reflexões sobre currículo tem sido feitas nos projetos pedagógicos das escolas e nas propostas de ensino, levando a diversas indagações como o fato de que muitos currículos não estão adequados para a finalidade a que estão destinados.

É importante destacar que independente da definição usada para a palavra currículo, o conceito é de suma importância no processo ensino-aprendizagem, já que, é através do currículo que tudo se organiza no âmbito escolar.

Sendo assim, o educador tem o papel de construir e articular o currículo para que os objetivos se concretizem, portanto, é importante que haja constantes discussões e reflexões sobre o currículo (Moreira; 2007).

Os autores ainda trazem a associação entre currículo e cultura

Se, em uma sociedade cindida, a cultura é um terreno no qual se processam disputas pela preservação ou pela superação das divisões sociais, o currículo é um espaço em que esse mesmo conflito se manifesta. O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão. Pode-se dizer que no currículo se evidenciam esforços tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam. Isso se torna claro ao nos lembrarmos dos inúmeros e expressivos relatos de práticas, em salas de aulas, que contribuem para cristalizar preconceitos e discriminações, representações estereotipadas e desrespeitosas de certos comportamentos, certos estudantes e certos grupos sociais. Em Conselhos de Classe, algumas dessas visões, lamentavelmente, se refletem em frases como: vindo de onde vem, ele não podia mesmo dar certo na escola (Moreira, 2007, p.28).

No contexto do EJA é necessário o educador compreender as necessidades e especificidades do aluno, de forma que é importante um olhar para a formação inicial do professor e para o currículo, este deve ser significativo diante das demandas do educando, levando em consideração suas vivências, realidades e culturas diferentes (Envi, Tassa, 2017).

Soares (2008) coloca que é necessário um olhar mais apurado para o currículo do educador de EJA, o autor realizou uma pesquisa sobre a formação inicial do educador de EJA em um curso de pedagogia de uma universidade federal.

Os resultados mostraram que quando a habilitação em EJA foi criada, o currículo era composto por administração, supervisão, orientação e inspeção escolar, tal escolha curricular se deu diante de uma ampla discussão sobre a formação do pedagogo para atuar em EJA.

Essa formação era muito utilizada nos anos 80, e havia uma crítica ao currículo com uma grande dimensão técnica. Dessa forma, uma nova concepção foi surgindo, pois a universidade assim como acontecia em diversas instituições do país realizava um movimento em direção às classes populares da sociedade.

Dessa forma, foram criados projetos enfocando as camadas menos privilegiadas da sociedade, e os alunos de pedagogia passaram a vivenciar a experiência de ensino dentro do contexto da educação popular.

Nessa época já era forte o desejo de diversos professores em reformular o curso de pedagogia, enfocando o ensino popular, assim como ampliar a atuação do pedagogo além do contexto escola (Soares, 2008).

É importante salientar que a habilitação contemplava como sua denominação inicial expressa, o público adulto e, posteriormente, ela incorporou a questão do jovem em sua formação. A primeira configuração da habilitação se deu pela introdução de cinco disciplinas: Fundamentos da Educação de Adultos, Didática, Organização e Currículo da EDA e estágio de 60h, que podia ser realizado tanto no espaço escolar quanto em outros espaços. Em 2000, a habilitação passou a ser denominada Educação de Jovens e Adultos, como resultado de discussões e estudos realizados sobre o campo, que evidenciavam a diversificação do público que frequentava os espaços educativos tradicionalmente vinculados à escolarização “não regular”. Nessa reforma, as disciplinas de Currículo e de Fundamentos da Educação de Adultos foram substituídas pelas de Educação Matemática, Monografia e Tópicos Especiais em EJA. Nesse momento, as habilitações – Gestão Educacional, Educação Infantil, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – passaram a ser denominadas de formação complementar (Soares, 2008, p.8).

É importante destacar, que nessa primeira reforma curricular, um dos focos era a atuação do pedagogo fora da escola, na reforma de 2000, surge novamente a necessidade do pedagogo atuar na escola, visando o acesso escolar para todos.

Dessa forma, atualmente o aluno que realizar a formação em EJA, cursará disciplinas como: Metodologia de Ensino, alfabetização Educação Matemática, Didática, Organização e o Estágio em EJA (Soares, 2008).

Ventura (2012) também coloca a importância da reformulação de currículos de pedagogia:

Depreende-se da exposição até aqui apresentada que há uma clara relação entre a ausência da discussão sobre a especificidade da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial e o despreparo dos professores em lidar com este público na educação básica. Raramente, as licenciaturas e os currículos refletem sobre o seu fazer pedagógico contextualizado à escolarização de jovens adultos; a maioria dos professores reproduz os moldes da escolarização de crianças e adolescentes, materializados em ações que refletem a perspectiva supletiva do currículo escolar. Como consequência, ainda hoje, um dos principais desafios que os cursos de EJA enfrentam é a superação da lógica de aceleração e a construção de um projeto pedagógico específico.

Dessa forma, é importante a reformulação do currículo para atender as novas demandas do contexto educacional atual sobretudo em relação as tecnologias que estão cada vez mais presentes na vida dos estudantes.

CAPÍTULO 2. METODOLOGIA

A pesquisa realizada pode ser classificada como qualitativa (LÜDKE, ANDRÉ, 2004) por meio da qual se pretende compreender as relações formativas nas quais os temas de pesquisa estão inscritos.

Partindo do pressuposto de que as relações vividas são fundamentais para a formação pessoal e profissional do professor, procuramos conhecer o seu ponto de vista sobre a formação contínua em que participa, a fim de compreender os significados que atribuem a aquele determinado momento e a sua relação com o trabalho que realiza. Desenvolve-se na educação infantil em uma abordagem hermenêutico-dialética (MINAYO, 2002).

Ghedin e Franco (2008, p. 154) afirmaram:

[...] a fala constitui um elemento fundador do processo de construção do conhecimento porque revela, em seu interior, como o sujeito exprime, por si, uma explicação e uma compreensão de sua expressão única e irrepetível na história humana.

Nesse sentido, focar na expressão do sujeito significa buscar captar uma forma personalizada de dar sentido à experiência coletiva. Portanto, as respostas obtidas no questionário revelam não só visões específicas, mas revelam o enquadramento histórico e social da experiência: o significado da prática docente, os valores e as expectativas deste trabalho e da formação dos profissionais para o parceiro.

Foram sujeitos da pesquisadocentes que atuam nas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino da cidade de Barras. As instituições educacionais de ensino alvo da pesquisa ficam localizadas na zona urbana do município de Barras no Estado do Piauí. A Rede Estadual de Ensino da cidade de Barras possui um total de 10 escolas. O estudo, no entanto, abarcará um total de 03 escolas por meio de uma amostra selecionada, através de entrevistas qualitativas individuais.

Para analisar os dados coletados no questionário, utilizamos métodos de interpretação sensorial. Contamos com as contribuições de Gomes, que apresentou os princípios norteadores do método:

a) pesquisa de fatos, lógica interna de relações e observações;

- b) em fatos, relatórios e opiniões baseadas na situação dos atores;
- c) direito, o autor admite fatos próprios para explicar.

A forma de explicação é: leitura integral dos materiais selecionados; exploração dos materiais (investigação e análise das principais categorias reveladas no depoimento) exposição de motivos completa.

2.1. Enfoque metodológico

A pesquisa científica leva em consideração um conjunto de procedimentos sistemáticos, que se apóia no raciocínio lógico e usa métodos científicos para encontrar soluções, ou discorrer sobre algum problema de interesse. Ela é fundamental para a construção, aquisição e manutenção do conhecimento.

Existem inúmeros tipos de pesquisa, que são: quanto à abordagem, à natureza, aos objetos e aos procedimentos. Serão explicitados os principais tipos de pesquisa relevantes para o trabalho científico.

Diante das informações relatadas, o tipo de pesquisa utilizado para a confecção deste trabalho se deu por meio da pesquisa qualitativa, exploratória com levantamento bibliográfico através da leitura de livros, artigos e periódicos disponíveis em sites da internet.

2.2. Tipo de estudo

O tipo de estudo abordado para este projeto foi o estudo de caso com metodologia qualitativa. O propósito de um estudo de caso é reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenômeno (Patton, 2002). É um procedimento metodológico que enfatiza entendimentos contextuais, sem esquecer-se da representatividade (Llewellyn; Northcott, 2007), centrando-se na compreensão da dinâmica do contexto real (Eisenhardt, 1989) e envolvendo-se num estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento (Gil, 2007, <http://educere.bruc.com.br>).

Quadro 6: As principais características da pesquisa qualitativa.

Características
Abordagem qualitativa
<ul style="list-style-type: none">- a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural com fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; - a pesquisa qualitativa é descritiva; - o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é a preocupação essencial do investigador; - pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise de seus dados. - a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados; - parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve;- envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação em estudo.

Fonte: Adaptado de Godoy (1995 B, p. 58-62-63, <http://www.uniube.br>).

Um estudo de caso é uma história de um fenômeno passado ou atual, elaborada a partir de múltiplas fontes de provas, que pode incluir dados da observação direta e entrevistas sistemáticas, bem como pesquisas em arquivos públicos e privados (Voss; Tsikriktsis; Frohlich, 2002). É sustentado por um referencial teórico, que orienta as questões e proposições do estudo, reúne uma gama de informações obtidas através de diversas técnicas de levantamento de dados e evidências (Martins, 2008).

Para Yin (2005, <http://www.atenaeditora.com.br>) “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” adequado quando “as circunstâncias são complexas e podem mudar, quando as condições que dizem respeito não foram encontradas antes, quando as situações são altamente politizadas e onde existem muitos interessados” (Llewellyn; Northcott, 2007, p. 195).

Martins (2008, p.11) ressalta que “mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa”.

Sendo assim, o estudo de caso é uma das formas de conhecer o outro, mergulhando e conhecendo em profundidade sua realidade. De acordo com Yin (2005, p. 19)

“Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. (Yin, 2005, p. 19, <http://www.uniube.br>)

Nas palavras de Pádua (2004, p. 74), o estudo de caso trata-se de abordagem qualitativa, seja como o próprio trabalho monográfico, seja como elemento complementar em uma coleta de dados. Alinhando este raciocínio a Minayo (2000, p. 21-22), que afirma:

“A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis”. (Minayo, 2000, p. 21-22, <http://4a5ebd33b68365819b37540bdfef0f76dde07cd1.docx> (D69719060))

Segundo Goode e Hatt (1975), o estudo de caso permite investigar, em profundidade, o desenvolvimento, as características e demais aspectos constitutivos de qualquer unidade social: um indivíduo; um núcleo familiar; um grupo social; uma empresa pública ou particular etc. Na visão destes estudiosos, o estudo de caso permite que se organize todos os dados de caráter social do objeto estudado e, assim, se mantenha preservados, de forma íntegra, sua natureza e caráter.

O estudo de caso, geralmente utiliza uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, por meio de variadas fontes de informação. Tem como técnicas fundamentais de pesquisa a observação e a entrevista. Produz relatórios que apresentam um estilo mais informal, narrativo, ilustrado com citações, exemplos e descrições fornecidos pelos sujeitos, podendo ainda utilizar fotos, desenhos, colagens ou qualquer outro tipo de material que o auxilie na transmissão do caso. Ainda que os estudos de caso sejam, em essência, pesquisa de caráter qualitativo, podem comportar dados quantitativos para aclarar algum aspecto da questão investigada.

Dessa forma o estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões "como" e "por quê" certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real.

2.3. Descrição do contexto, dos participantes ou população e o período em que a pesquisa foi realizada

O trabalho foi desenvolvido com os docentes que atuam nas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino da cidade de Barras. As instituições educacionais de ensino alvo da pesquisa ficam localizadas na zona urbana do município de Barras no Estado do Piauí. A Rede Estadual de Ensino da cidade de Barras possui um total de 10 escolas. O estudo, no entanto, abará um total de 03 escolas por meio de uma amostra selecionada, através de entrevistas qualitativas individuais.

Para realizar as entrevistas foram feitas visitas às instituições de ensino. Neste local o diretor responsável pelo estabelecimento de ensino forneceu algumas informações relacionadas ao tema alvo da pesquisa. Esse processo foi realizado em todas as escolas selecionadas através de questionários e conversas informais com os docentes com o objetivo de extrair dados e informações relevantes para a pesquisa.

Devido ao período de pandemia as aulas das escolas públicas foram suspensas. Dessa maneira, o contato com os docentes ficou mais restrito. No entanto, muitos educadores enviaram suas respostas em relação à pesquisa por meio das mídias digitais, outros responderam presencialmente seguindo todos os protocolos de segurança do Covid-19.

2.4. Estudo

- a) A população do estudo foi realizada com a participação de 75 professores.
- b) Os instrumentos utilizados para coleta de dados são entrevistas qualitativas individuais.
- c) Os instrumentos foram aplicados com os docentes selecionados para o estudo em horário e local marcados de acordo com a disponibilidade de tempo dos professores.
- d) Para um estudo mais aprofundado sobre o tema foram realizadas leituras em livros, pesquisa em sites de revistas científicas e periódicos na internet com o intuito de embasamento teórico. Após todo esse processo de pesquisa foram selecionados os métodos e técnicas adequados para analisar os dados coletados que poderão ser organizados por meio de gráficos e tabelas para melhor compreensão da pesquisa.

2.5. Considerações éticas

Para preservação do anonimato dos participantes neste estudo não será divulgado o nome de nenhum sujeito. Para solicitar autorização da instituição será redigido um documento que afirme que dos dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para interesse da referida pesquisa.

Dessa forma não serão identificados os sujeitos participantes da pesquisa nem referências explícitas a qualquer um dos envolvidos e as instituições de ensino que se disponibilizaram para que a produção deste projeto fosse possível.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Análise das respostas dos professores

Após analisar as respostas dos questionários aplicados pudemos observar, com um pouco mais de clareza, quais são as expectativas e as preocupações dos professores referentes à formação que recebem.

Quando questionados sobre a relevância dos cursos de formação continuada para os professores, 86% dos professores responderam positivamente, ressaltando que isso é muito importante para a sua prática. Na fala do professor, vimos uma das instituições de pesquisa da qual ele participou:

“Através do meu trabalho docente na, estes cursos enriquecem o meu trabalho pedagógico não só teoricamente, mas também na prática.”

E essa mesma resposta se repetiu nas falas de vários outros professores de outros centros:

“Isso tem sido muito importante na minha vida profissional, onde diferentes áreas do conhecimento me permitiram aprimorar meu trabalho docente”.

E este resultado se comprova na tabela abaixo:

QUESTÃO A	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
Muito grande	22	29	23	12	86
Grande	3	6	4	1	14
Razoável	0	0	0	0	0
Pouca	0	0	0	0	0
Nenhuma	0	0	0	0	0
Justificativas: <ul style="list-style-type: none">• Busca de conhecimento - 9• Embasar a prática - 6• Melhor atendimento às crianças - 3• Visão ampla do universo de atuação - 3• Aprimoramento do conhecimento – 2					

- Nova visão e ampliação de como discutir as mudanças – 2
- Novos aprendizados – 12
- Desejo de experimentar outras áreas – 1
- Melhora da prática docente – 14
- Desenvolver metodologia inovadora – 1
- Obter aprendizado satisfatório – 1
- Contato maior com as teorias – 1
- Novas diretrizes para a prática – 6
- Oportunidade de aperfeiçoamento – 9
- Compreender e entender a diversidade em sala de aula – 1
- Trouxe subsídios para a prática pedagógica – 3
- Troca de experiências – 1
- Resposta às inquietações - 1
- Entendimento do objetivo da Educação - 1
- Quebra de paradigmas – 1
- Novas metodologias – 2
- Ampliação de horizontes – 4
- Maior conhecimento na área – 3

Nessa questão sobre a importância da formação continuada na vida dos educadores, uma justificativa para esse grau de indispensabilidade dos meios foi apresentada pelos professores.

A busca por novos conhecimentos, novas maneiras de trabalhar é o que tem levado muitos professores a procurar cursos de especialização, por acreditar que ao trabalhar com educação os conhecimentos devem ser diversificados e renovados constantemente, vemos que as falas dos professores muito se assemelham à de Oliveira-Formosinho (2002) em seu livro “Formação em Contexto: uma estratégia de integração”.

Para muitas educadoras desse grupo, o desenvolvimento profissional é uma caminhada que se iniciou em seu curso de formação inicial, visto como uma primeira fase do seu ciclo vital de aprendizagem e desenvolvimento (embora com várias lacunas, na distanciada apreciação atual). É uma caminhada iniciada sobretudo nas experiências de práticas e no estágio em que, apesar das dificuldades sentidas, se entusiasmaras, se motivaram, experimentaram. (Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002, p.74-5).

Muitos autores, como Spodek (1996), rejeitam a separação entre formação inicial e continuada. Acreditam que não existe um antes e um depois, mas sim uma

aprendizagem contínua onde a cada dia no trabalho e na vida é possível aprender coisas que podem desenvolver as competências profissionais dos professores.

A partir das respostas dadas sobre a relevância desses cursos na vida profissional de cada entrevistado, vemos que há um contentamento quanto às expectativas de 98% dos professores neste ponto.

Em decorrência das respostas, vislumbramos que propostas de formação continuada têm proporcionado aos educadores um aprimoramento dos conhecimentos e a apresentação de conteúdos completamente novos que estão auxiliando no modo de proceder em sala de aula. O que também acarreta em realizações pessoais, pois muitos desses professores questionados estão utilizando estes espaços como ponte para um possível mestrado ou doutorado na área em que atuam.

“Gostaria muito de fazer o mestrado para adquirir mais conhecimento na vida de um estudante em nosso país, em meu município e estado e esse conhecimento avançado, continuando a caminhada do estudo na área de Educação.” (Professor 1).

“[...] tenho vontade de fazer mestrado na área em que atuo para poder sempre ter mais convicção e respaldo em meu trabalho.” (Professor 2).

Outro questionamento feito aos professores foi se eles consideram estas propostas de especialização uma possibilidade de Formação Continuada. Mais uma vez obtivemos 98% de respostas positivas. Partindo do entendimento dos educadores, qualquer oportunidade de continuidade dos conhecimentos adquiridos durante o período de graduação ou no magistério é considerada formação continuada:

“[...] qualquer que seja o curso que eu venha a fazer para melhoria da minha profissão será formação continuada.” (Professor 3).

“Claro que sim, toda formação de aprendizagem acredito que seja uma formação continuada.” (Professor 4).

Na tabela abaixo, podemos vislumbrar em números as respostas obtidas:

QUESTÃO B	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
SIM	25	35	26	12	98
NÃO	0	0	1	0	1
NÃO RESPONDEU				1	1

Justificativas:

- Aprender mais com a prática aliada à teoria – 3
- Contribui na prática – 4
- Busca de novos conhecimentos – 7
- Vontade de fazer mestrado – 1
- Continuidade aos conhecimentos da graduação – 2
- Favorecimento da aprendizagem dos alunos – 1
- Novos conhecimentos – 15
- Acompanhar o ritmo dos estudantes – 1
- Estar sempre se renovando – 6
- Onde há aprendizagem é Formação Continuada – 2
- Mais suporte para a prática pedagógica – 2
- Valoriza o fazer pedagógico – 1
- A Educação Infantil precisa de mais atenção – 1
- Acompanhar os novos adventos na Educação – 1
- Levar os conhecimentos adquiridos à sala de aula – 3
- Enriquecimento dos profissionais – 4
- Busca de novos conhecimentos – 6
- Fornece questionamentos e reflexões sobre o trabalho em sala de aula – 1
- Através da Formação Continuada, buscar novas metodologias – 3
- A educação é continua – 3
- Sempre há o que aprender – 4
- Complemento do que foi aprendido no magistério ou graduação – 2
- Aperfeiçoamento para o doutorado – 2

Graças a esses dados, percebemos que os professores precisam de conhecimento para poder oferecer aos alunos uma educação de qualidade.

Ao questionarmos os professores se o aprendizado obtido nas propostas das formações têm modificado sua prática, tivemos uma maioria (97%) de respostas positivas, como vemos no quadro abaixo:

QUESTÃO C	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
SIM	25	32	27	13	97
NÃO	0	3	0	0	3

De acordo com os educadores, as propostas vem trazendo novos conhecimentos e oportunidade de aprimorar as práticas já utilizadas por eles em sala de aula.

“[...] à medida que avançamos, novas práticas são descobertas, novos conhecimentos, e o que já sei melhora [...]” (Professor 5).

“A rotina da minha sala de aula é modificada conforme a participação em atividades de formação.” (Professor 6).

“Pois buscamos atuar de forma participativa, compartilhando todo o conhecimento adquirido.” (Professor 7).

A partir desta última fala, destacamos que o processo de formação continuada é um processo realizado em conjunto. Não podemos ceder ao individualismo, mas é preciso, pelo contrário, “romper com a cultura profissional tradicional, que foi sendo transmitida ao longo do exercício da profissão docente [...]” (Imbernón, 2010, p.71). Cultura esta que gerou uma falha na comunicação entre os profissionais docentes. Para Imbernón,

A profissão docente tem sua parte de individualismo, mas também necessita de uma parte colaborativa. Educar na infância e na adolescência requer um grupo de pessoas (para não mencionar a famosa frase indígena “necessita de todo um povo para ser educado”). Portanto, a formação continuada, para desenvolver processos conjuntos e romper com o isolamento e a não comunicação dos professores, deve levar em conta a formação colaborativa. (IMBERNÓN, p. 63. 2010, <http://c85c03dd64d6121401b96ae393cac10b786e7185.docx> (D82907118)).

Segundo o autor, esse processo colaborativo é essencial para o pleno desenvolvimento do trabalho com crianças e jovens. Logo, as propostas de formação que vem sendo desenvolvidas pelo município de Barras buscam a manutenção dessa interação e troca de experiências entre os educadores, como constatamos na fala anterior do Professor 7, para quem, ao conhecer realidades diferentes, foi fundamental para sentir-se preparado para o possível advento de situações semelhante e para o pensar sobre a sua própria realidade.

As principais mudanças citadas pelos educadores na sua vida prática foram:

- Maior conhecimento dos teóricos da educação;
- Melhor compreensão do objetivo de educar e cuidar;
- A perspectiva de trabalho com projetos.

Todas essas mudanças têm impactado diretamente no trabalho em sala de aula. É o que vemos nas falas de alguns professores:

“A partir de encontros formativos tive a oportunidade de criar e conhecer métodos diferentes de planejar e criar novos conhecimentos.” (Professor 8).

“Aprendi a lidar e resolver questões difíceis dentro da sala. As aulas se tornaram mais enriquecidas e prazerosas. Aprendemos a respeitar as diferenças individuais de cada aluno.” (Professor 9).

“Modificações nos plano de aula e planejamento, atualmente adoto os projetos de aprendizagem.” (Professor 10).

Ao serem questionados sobre quais temas são fundamentais para a formação de um professor, as respostas foram as mais diversas, pois cada um busca os conhecimentos necessários às suas realidades. No entanto, alguns dos temas apareceram repetidas vezes, o que caracteriza uma preocupação em comum entre alguns docentes.

Entre os temas podemos citar ludicidade, fases do desenvolvimento, o trabalho com projetos pedagógicos, o letramento, entre outros. É o que observamos na tabela abaixo:

QUESTÃO D	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
Educação Especial	4	9	3	7	22
Compromisso com o trabalho	3	1	1		5
Desenvolvimento do aluno	12	6	2	6	26
Projetos de Aprendizagem	4	2	2		8
Letramento e Alfabetização		2	3		5
Práticas Metodológicas	1	2		2	5
Singularidades dos estudantes	6	4	1		11
Professor pesquisador, inovador e ativo		2		1	3

Planejamento	4	1	1		6
Artes	1		1		2
Currículo e Avaliação	2	1			3
BNCC		1			1
Confecção de Material Didático		2	1	2	6
Tendências atuais e seus teóricos			1	1	2
Diretrizes e PCNs					
Inclusão			1	2	3
Reciclagem			1		1
Linguagem			1		1

Um tema que se fez presente em muitas respostas foi a questão do compromisso ao trabalho educativo.

O empenho surge como uma característica profissional essencial. As educadoras referem inúmeras vezes que é essencial gostar das crianças, estar entusiasmado e empenhado no que se faz com elas. (Oliveiraformosinho; Kishimoto, 2002, p. 75).

Compromisso e formação estão intimamente ligados, pois na busca de novos conhecimentos para enriquecer a prática em sala de aula, vemos quantos professores desejam desenvolver melhor seu trabalho, demonstrando assim seu compromisso com as crianças que educam.

Mas será que esses temas mencionados pelos professores estão sendo abordados em projetos de formação continuada estabelecidos pelo município de Barras? De acordo com a maioria dos professores, sim.

QUESTÃO E	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
SIM	25	29	21	11	86
NÃO	0	3	0	1	4
NÃO RESPONDEU	0	3	6	1	10

Observamos que 86 professores que responderam ao questionário confirmaram que suas organizações estão considerando temas que consideram essenciais para a formação de educadores.

Observamos ainda que as propostas têm atendido às expectativas da maioria dos docentes, já que, com os conhecimentos adquiridos, estes sentem-se mais seguros em relação ao seu trabalho.

“[...] nos tem sido apresentadas várias maneiras, procedimentos de como trabalhar, mudando e ressignificando alguns conceitos com relação à educação.” (Professor 12).

“Como já foi frisado, as formações ampliam novos horizontes de conhecimentos dentro de nossa prática.” (Professor 13).

“Porque durante as formações aprendi sobre a educação e sobre suas variadas contribuições no desenvolvimento dos alunos.” (Professor 14).

Percebemos, nas falas dos educadores entrevistados, que quanto mais conhecem sobre a educação e seu universo, sobre os conceitos que envolvem a prática, mais se sentem preparados para o trabalho, pois o trabalho docente não pode demorar mais do que uma tentativa e erro, já que é caracterizado pela intencionalidade que implica a preparação intelectual. Do ponto de vista dos professores, é preciso conhecer esse mundo para atuar melhor nele.

Perguntamos aos educadores se o processo de formação continuada atende às suas expectativas e constatamos em números, no quadro abaixo, a satisfação destes.

QUESTÃO F	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
SIM	25	29	24	13	91
NÃO	0	3	1	0	4
NÃO RESPONDEU	0	3	2	0	5

Quanto às respostas negativas, elas ocorrem devido ao fato de alguns docentes acharem que as propostas deveriam contemplar mais prática e menos teoria.

Além de se preocupar com os conhecimentos necessários aos professores para sua prática educativa, procuramos saber se as formações vem contribuindo na

valorização de seus trabalhos. Mais uma vez tivemos maioria absoluta de respostas afirmativas, como vemos na tabela abaixo:

QUESTÃO G	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
SIM	25	32	25	13	95
NÃO	0	0	0	0	0
NÃO RESPONDEU	0	3	2	0	5

Através das propostas, os docentes puderam conhecer mais o que envolve a educação e assim compreender de forma mais clara o ofício que escolheram. É o que revelam as respostas:

“Hoje percebo o quanto evoluiu o ensino, e como é importante o professor buscar especializar-se constantemente.” (Professor 15).

“Auxilia nas decisões escolares, sala de aula para a melhoria da educação municipal.” (Professor 16).

Vemos que o entusiasmo pelo trabalho é muito importante, porque você não gosta de fazer as coisas mal, mas apenas fazer um bom trabalho não é suficiente. 'O professor se entende como a pessoa de quem gosta e também se entende como a pessoa que quer aprender. (Oliveira-Formosinho; Kishimoto, 2002, p. 77). Acompanhado de sua paixão e amor pela profissão docente, deve querer aprender cada vez mais sobre seu campo de atuação.

Integrar saberes, integrar funções, viver interações alargadas requer um processo vibrante da procura de saberes de renovação das disposições para aprender, sentir, fazer. Requer também que os saberes se integrem com os afetos para sustentar a paixão de educar as crianças de hoje, cidadãos de amanhã. (Oliveira-Formosinho e Kishimoto. 2002. p. 80).

Com essas respostas, vemos que quanto mais bem preparados eles estiverem para trabalhar com crianças, mais valorizados eles se sentirão ao perceber a importância de seu trabalho. Segundo Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002):

Evidentemente o papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Esses aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância. Os próprios atores envolvidos na educação de infância têm sentimentos mistos no que se refere à questão de

serem iguais ou diferentes dos outros professores, nomeadamente dos professores do ensino primário. (p. 43-4).

As diferenças encontradas no trabalho dos educadores e das demais profissões que envolvem o relacionamento humano, não anulam as semelhanças existentes entre eles. As diferenças são bem marcantes e exigem dos professores uma literatura e uma formação especializadas para a prática.

Como já dissemos, a profissão docente ainda é marcada por um certo individualismo, pois na maioria das vezes, senão o tempo todo, o professor fica sozinho com seus alunos em sala de aula e ali mesmo percebe suas dificuldades e dilemas profissionais. No entanto, ao colocar os problemas em comum, os professores têm uma chance muito maior de resolvê-los de forma mais eficaz. Esta é uma das principais funções da educação permanente e, portanto, sua importância e a necessidade de sua implementação efetiva no contexto. Aqui está o que Imbernón nos mostra:

É na tolerância e na compreensão destas diferenças que se encontra o desafio do trabalho em grupo dos professores. E aqui está a importância daqueles que trabalham com educação, do saber se respeitar e se confrontar para construir alternativas em conjunto. [...] É um coletivo que trabalha com pessoas e que, portanto, pode criar e potencializar transformações sociais por intermédio da educação de seus alunos. (IMBERNÓN, 2010, p. 71).

3.2. Considerações dos professores

Ao se pensar em propostas formativa para o professor, é importante ponderar a respeito de tudo que estes possam precisar, pensa-se em que disciplinas proporcionar e quem irá ministrá-las. Na visão de nossos entrevistados, os principais pontos que necessitam de mudanças são:

- A QUESTÃO DO TEMPO;
- OFICINAS PRÁTICAS;
- CURSO MINISTRADO NAS FÉRIAS.

Com base nessas considerações feitas pelos professores, podemos perceber que a questão da jornada departamental é um problema que muitas vezes não podemos contornar e, apesar de muitos departamentos terem uma carga horária de 60 horas, esse

tempo às vezes não é suficiente para todo o universo a ser descoberto em cada tópico abordado no curso. Isso exige da Secretaria Municipal um maior investimento em capacitação, que dará continuidade ao processo vivenciado nos cursos de especialização.

Quanto ao curso de férias, é necessário planejar e exigir que as escolas cumpram a lei instituída pela LDBEN 9394/96, que em seus incisos II e V garante ao professor o direito a tempo para estudos:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; (LDBEN, 1996, <http://revistaseletronicas.pucrs.br>).

É interessante notar que as mesmas diretrizes do CAPE para o funcionamento dos cursos não previam que fossem ministrados nos períodos de férias, tendo em vista que a indicação dada era que deviam ter a duração de dezoito meses. Isto põe em causa a necessidade de os próprios programas de formação incentivados pelas autoridades públicas terem em conta as condições reais de vida e trabalho dos professores. Os cursistas costumam se especializar no terceiro turno, pois trabalham nos períodos da manhã e da tarde.

Essas são apenas algumas das mudanças propostas pelo professor, e muitas outras mudanças estão listadas, como melhorar a comunicação entre os alunos e a coordenação do curso.

A assessoria partia principalmente dos dirigentes das prefeituras do interior do estado, pois, segundo eles, as informações demoravam muitas vezes e, portanto, acabavam perdendo datas importantes. O fornecimento de material didático é outra sugestão dos professores: melhore os documentos para que lhes sejam entregues em letras claras.

Um cronograma pré-estabelecido foi outra sugestão, visto que muitos professores pedem um cronograma prévio para poder se organizar na entrega das tarefas e alinhar o curso com o trabalho nas escolas. Além de aumentar a divulgação do curso, visto que consideram o curso muito importante para a formação e pedem que seja aberto para que outros professores possam aprender e assim melhorar a educação em sua comunidade.

Analisando cada questionário, percebemos nas falas dos atores que eles se preocupam com as oportunidades de formação continuada, pois muitas pessoas acham importante saber mais informações e se atualizar a cada dia para fazer um bom trabalho. Os professores estão cientes de suas responsabilidades ao educar seu próprio estado e futuro de um país. É por isso que eles esperam se qualificar no futuro.

Ao final do questionário, deixamos espaço para que os professores apresentassem ideias que considerassem relevantes para a investigação. Aqui estão algumas dessas considerações:

“Precisamos mudar nosso currículo e prática e, mais importante, mudar a compreensão das pessoas, e principalmente dos professores, sobre a educação. Também gostaria que agregássemos mais valor e reconheçamos nosso trabalho.”(Professor 17).

“Que iniciativas de oferta de cursos de formação continuada para professores se tornem mais comuns. Estes cursos são muito importantes para minha prática de ensino.” (Professor 18).

Vemos através destas considerações que o anseio por abranger os horizontes da formação continuada para outros professores é muito grande. Estes, assim como muitos outros professores, têm o desejo de ver a educação evoluir cada vez mais.

3.3. Resultado do IDEB de algumas escolas visitadas

ESCOLA 1																
Ideb Observado									Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019		2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
						3.7	4.1								3.9	4.2

ESCOLA 2																
Ideb Observado									Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019		2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
							2.9									3.1

ESCOLA 3																
Ideb Observado									Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019		2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
						3.6	3.7								3,8	4.0

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Criado em 2007, o Ideb é o principal medidor de qualidade do ensino fundamental e médio no País. Foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ligado ao Ministério da Educação.

O Ideb serve para estabelecer metas para cada rede e escola e monitorar o nível de qualidade do ensino no Brasil. Os dados também podem indicar como está o ensino por região, estado, município e escola.

O resultado é divulgado em uma escala de zero a 10, levando em conta os dados de aprovação escolar, extraídos do Censo Escolar, e o desempenho dos alunos em Português e Matemática no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), prova aplicada pelo Ministério da Educação. O cálculo do Ideb é feito com base nesses dois números.

Como se pode observar o ideb das escolas que foram alvo dessa pesquisa apresenta um índice ainda muito baixo. Assim estratégias precisam ser adotadas para mudar esse quadro.

Dessa forma, é evidente que se faz necessário o planejamento para a construção de um plano de formação continuada para os professores com o objetivo de aprimoramento das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a melhoria dos índices educacionais da Rede Estadual de Ensino do Estado do Piauí.

3.4. Proposta de capacitação continuada para os docentes

Em vista desse processo de evolução no trabalho docente o Município de Barras, no Piauí, tem oferecido aos professores cursos e atividades que buscam levar uma gama a mais de conhecimento a estes profissionais como forma de atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que garante aos educadores um aperfeiçoamento continuado de sua formação.

Muitos educadores deixaram transparecer que as formações continuadas não abordam de maneira prática o fazer pedagógico voltado para a sala de aula. Muitas vezes os cursos de capacitação se tornam insuficientes ou ineficazes porque tratam de teorias superficiais.

A formação continuada é uma estratégia de melhoria da qualidade de ensino. Consiste em estabelecer propostas que contribuam para que o conhecimento seja socializado, da melhor forma possível, num processo de humanização.

Desta forma, a qualificação e a capacitação do docente para uma melhoria de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua, devem também ser incluídas em nossas reivindicações.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) aponta a formação continuada dos professores como uma das formas de valorização do magistério e para a melhoria da qualidade da educação: “é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério”.

Diante desse cenário este trabalho propõe à Secretaria Estadual de Educação, como formação continuada, as seguintes ações:

- a) Cursos de capacitação;
- b) Semana Pedagógica (a cada bimestre);
- c) Grupos de estudos de professores (aos sábados, reunidos por área de conhecimento).

Além dessas ações propostas, a Secretaria Estadual de Educação poderia organizar a cada bimestre um encontro pedagógico com os professores de cada área do conhecimento em forma de oficinas práticas visando o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos docentes em sala de aula.

As oficinas proporcionam através de sua atividade práticas e reflexões teóricas a partir da realidade efetiva. Para Freire (2009), a organização das oficinas fornece experiências que permitem a integração teoria-prática e assim fomenta o desenvolvimento da autonomia docente.

A metodologia de oficinas pedagógicas tem se constituído como estratégia que valoriza a construção dos conhecimentos de forma participativa, questionadora e com base na realidade de situações, fatos e histórias de vida.

Assim, é imprescindível que as formações continuadas dos professores sejam planejadas em forma de oficinas, pois dessa maneira os docentes podem desenvolver na prática suas aulas de maneira eficaz.

Além disso as oficinas proporcionam momentos de interação entre os docentes que podem compartilhar com os outros colegas suas práticas pedagógicas, pois uma roda de conversa onde todos podem debater as ideias mais relevantes para um ensino de qualidade é uma ação pedagógica bastante proveitosa.

CONCLUSÕES

Partindo do pressuposto de que o lema deste estudo é compreender as especificidades da formação docente e a relação entre a formação inicial e contínua, podemos concluir que o objetivo foi alcançado, uma vez que durante a análise dos questionários, foram identificadas as preocupações e as dificuldades encontradas pelos professores no seu dia a dia de trabalho.

Com base nas respostas ao questionário analisado neste estudo, verificamos que as sugestões de formação contínua são de grande importância para a vida profissional de cada professor.

Verificamos também que a relação entre a formação inicial e a formação contínua é cada vez mais estreita e que os professores já estão cientes da sua importância tanto na sua vida profissional como na procura de mais conhecimentos podem trabalhar de forma mais eficaz com seus alunos.

Por meio dessa análise dos dados obtidos, constatamos que a qualidade das vivências proporcionadas aos cursistas tem sido satisfatória, pois, ao receberem os conteúdos teóricos e práticos de cada disciplina, os professores veem a possibilidade de transportar esses conhecimentos para suas vidas na aula.

Dessa forma, isso garante a melhoria do desempenho como profissional da educação, a possibilidade de realização de estudos superiores, como mestrados e doutorados, a aspiração de muitos dos professores e a valorização de si próprios como profissionais.

A partir disso, percebemos que o conhecimento adquirido não só mudou realmente a prática profissional de muitos professores, mas mudou a visão de seus alunos e da educação como um todo.

Segundo os professores, essa oportunidade de quebrar paradigmas e reformular a prática profissional foi importante porque, diante das novidades e dos novos métodos de ensino, eles puderam se desenvolver como profissionais e oferecer um aprendizado de qualidade aos seus alunos.

Concluimos também que o conteúdo da formação continuada precisa ser aprimorado em alguns aspectos mencionados pelos professores, por exemplo, estabelecendo um horário fixo para o curso e marcando a data anterior para que eles possam se organizar e adaptar o curso à vida da classe.

Alguns departamentos exigem cargas de trabalho mais longas para usar o conhecimento dado pelos professores, e alguns departamentos oferecem mais workshops porque os alunos acreditam que, quando virem a teoria refletida na prática, eles se oferecerão para usá-la e aprendê-la.

Após a análise de todos os dados obtidos por meio do questionário do professor, concluimos também que a proposta atende às expectativas dos professores do curso na medida em que tenta atuar de acordo com a situação real dos professores para que possam refletir a prática de acordo com a teoria e a prática. Aprenda a teoria na prática diária.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, **A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais.** Educere, XIII Congresso de Educação Nacional. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: novembro/2020.

ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural.** Chapecó, SC: Argos, 2012.

AMORIM, A; DUQUES, M. L. F. **Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente.** Educação v. 40, n. 2, p. 228-239, maio-ago. 2017.

AQUINO, Júlio Groppa. **A indisciplina e a escola atual: Revista da Faculdade de educação.** São Paulo, 1998.

ARAUJO, Felipe. **Geração X.** <http://www.infoescola.com/sociedade/geracao-x/>. Acesso em 24 de novembro de 2020.

ARGYLE, M. **Psicología del comportamiento interpersonal.** Madrid, Espanha: Alianza Universidad. (Trabalho original publicado em 1967), 1994.

AURIGLIETTI, Rosângela Cristina Rocha. **Evasão e abandono escolar: Causas, consequências e alternativas – O combate a evasão escolar sob a perspectiva dos alunos.** Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor. PDE artigos, Trabalho de Pós-graduação em Educação Especial, Psicopedagogia e Mídias na Educação, Paraná, 2014.

BERNADINO, A. J. **Exigências na formação dos professores de EJA,** 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sc/files/Exig%C3%AAsncias%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Professores%20da%20EJA.pdf> Acesso em: novembro/2020.

BRANDÃO, P, HUGO. F.V. (Brasília) **Aprendizagem e Competências nas Organizações: uma Revisão Crítica de Pesquisas Empíricas.** Artigo – <Janeiro/2008.<http://www.revista.ufpe.br/gestaoorg/index.php/gestao/article/viewFile/105/94>> Acesso em 24 de novembro de 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: novembro/2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. volume 3: Conhecimento de mundo.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da **Educação. Decreto nº 3276,** de 06 de dezembro de 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

CAVALCANTE, R. **Música na cabeça**. In: www.habro.com.br, 2004.

CUNHA, J. S; SILVA, J. A. V. **A importância das atividades lúdicas no ensino da matemática**. 2012. Disponível em: http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/RE/RE_Cunha_Jussileno.pdf. Acesso em: 21 de julho de 2020.

DINIZ, Sirley Nogueira da Faria. **O uso das novas tecnologias em sala de aula**. Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de pós-graduação em engenharia de produção. Florianópolis, 2001.

DOHME, Vania. **Jogando: o valor educacional dos jogos**. São Paulo: Informal Editora, 2003.

DOMICILIANO, A. P; FELICIO, C. H. P. **A aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização de jovens e adultos (EJA) com trabalhadores da construção civil: uma questão de cidadania**. *Pedagogia em Ação*, v. 2, n. 1, p. 1-103, fev./jun. 2010 – Semestral.

ENVY, P. C; TASSA, K. O, M. **Currículo e processos educativos da EJA: a importância de pensar a formação docente e suas especificidades**. III COLBEDUCA – Colóquio Luso-brasileiro de Educação 17 e 18 de outubro de 2017, Florianópolis/SC.

EISENHARDT, K. M. **Building Theories from Case Study Research**. *The Academy of Management Review*, v. 14, n. 4, 1989, p. 532-550.

FALCÃO, Paula. **Criação e adaptação de jogos em T&D**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

FERNANDES, S. **“O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no brasil: um resgate histórico e legal**. Tese de Doutorado, Unicamp, 2013. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250841/1/Leite_Sandra_Fernandes_D.pdf> Acesso em: novembro/2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 24ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERREIRO, E. 2001. **Reflexões sobre Alfabetização**. Editora Cortez 24ª Edição.

FERREIRA, Augusto César Cardoso. **A importância da infraestrutura na Escola Pública: Visão geral da importância estrutural no ambiente pedagógico**. Trabalho de Conclusão de curso, Bacharelado em administração, São Paulo, 2017.

FRIDJA, N. H. **The emotions**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

FREITAS, Edvânia Paula Gomes de. **Desafio do docente na inserção de novas tecnologias em sala de aula**. Congresso Internacional de educação inclusiva, Campina Grande, 2016.

FREITAS, Ione Campos. **Função social da escola e formação do cidadão**. Disponível em: <http://democracianaescola.blogspot.com.br/2011/10/cabe-escola-formar-cidadaos-criticos.html>. Acesso em 25 de novembro de 2020.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE]. **Resolução FNDE/CD nº 17 de junho de 2010**. Recuperado de <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3399-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-17-de-10-de-junho-de-2010>. Acesso em 24 de novembro de 2020.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar - e - aprender com sentido**. 1.ed.Curitiba: Positivo, 2005.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1975. Disponível em: http://pos.unifacef.com.br/_livros/Cultura_Desenv/Artigos/Alba_Sheila.pdf

GRANDO, R. C. **O Conhecimento e o Uso de Jogos na Sala de Aula**. 2000. 239 f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

GRANDO, R. C. **Recursos didáticos na Educação: jogos e materiais manipulativos**. Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica, Vitória, v. 5, n. 2, p.393-416, out. 2015.

GRANDO, R. C. **O jogo suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino Aprendizagem**.1995. 194 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em novembro/2020.

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_cristina_ranc_o.pdf

HUBERT, I. A; Fernandes, J. H. L; Goettems, L. **Formação e inicial e continuada dos professores. XII Seminário Internacional de Educação no Mercosul**. Universidade de Cruz Alta, 2015. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/1%20-%20ARTIGOS/FORMACAO%20E%20INICIAL%20E%20CONTINUADA%20DOS%20PROFESSORES.PDF>. Acesso em: novembro/2020..

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

IMBERNÓN, F. Escola, **Formação de Professores e Qualidade do Ensino**. Pinhais. Editora Melo, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre; Artmed, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.13-43.

LARA, Isabel Cristina Machado de. **Jogando com a Matemática de 5ª a 8ª série**. São Paulo: Rêspel, 2003.

LÉVY, **Pierre Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. Recuperado de <http://api.ning.com/files/dR26lCiX6Ej1UmSVtj1Qw9UvQlXgFXGXAUz9fUVc1ocygh1WdsB9w8lbuWbUDbnD73S07wODEXavupVm5piQW20y8RQK2L7r/LevyCibercultura.pd>. Acesso em 24 de novembro de 2020.

LEITE, E. A. P et al. **Formação de profissionais de Educação: Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade**. Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 144, p.721-737, jul.-set., 2018.

LLEWELLYN, S.; NORTHCOTT, D. **The “singular view” in management case studies qualitative research in organizations and management**. An International Journal, v. 2, n. 3, 2007, p. 194-207 Disponível em http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2010_tn_sto_122_790_15342.pdf

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1989.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia tradicional: Notas introdutórias**. 2012. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Pedagogia%20Tradicional%202012%202.pdf>. Acesso em: novembro/2020.

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

MAKARENKO, Anton S. **Conferências sobre Educação Infantil**. São Paulo: Moraes, 1981.

MARTINS, Onilza Borges. **As tecnologias digitais na escola e a formação docente: Representações, apropriações e práticas**. Universidad de Costa Rica, Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación, __Volumen 14, Número 3, ISSN 1409-4703, 2004.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil**. Revista de Contabilidade e Organizações, v. 2, n. 2, Jan./Abr., 2008, p. 9-18. Disponível em http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2010_tn_sto_122_790_15342.pdf

MARQUES, D.T. **Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.2, p. 475-490, maio/ago. 2010.

MAYER, J.; SALOVEY, P. **What Is Emotional Intelligence?** In: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. (Eds.) Emotional development and emotional intelligence. Educational Implications (pp. 3-31). New York: Basic Books, 1977.

MIZUKAMI, M. G. N. **A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas.** In: BARBOSA, R. L. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003, p. 201-232.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas.** In: NACARATO, A.M. A formação do professor que ensina matemática perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 213-231.

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

MOREIRA, A. F. **Indagações sobre currículo, conhecimento e Cultura,** 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>> Acesso em: novembro/2020.

MORAIS, Regis de. **As carnes do espírito.** MORAIS, Regis (org). Sala de aula: Que espaço é esse? Campinas, SP: Papirus, 1986.

MOTTA, Júlia M. C. **Jogos: repetição ou criação?** 2.ed. São Paulo: Ágora, 2002.

NOVOA, A. **Cúmplices ou reféns?** Nova Escola. São Paulo: Abril; n. 162, p. 14-15, mai. 2003.

O educador de jovens e adultos e sua formação. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo.** In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Orgs.). Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002b. p. 40-88.

OLIVEIRA, João Ferreira. **A qualidade da educação: Perspectivas e desafios.** Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2009.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática.** Campinas: Papirus, 2004.

PARAÍSO, M. A. **Diferença no currículo.** Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PAPALIA, D. E. & OLDS, S. W. **Desenvolvimento humano.** 7a. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PASSOS, C. L. B et al. **Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros.** Revista Quadrante, v. XV, n. 1-2, p. 193-219, 2006.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo, Cortez, 2002.

PINTO, Amâncio da Costa. **Psicologia Geral**. Lisboa: Universidade Aberta, 2001. Disponível em: <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/1529/1/Diserta%C3%A7%C3%A3o%20Maria%20Jo%C3%A3o%20Rosa%20Silva.pdf>. Acesso em 27 de Novembro de 2020.

RIZZO, Gilda. **Jogos Inteligentes: a construção do raciocínio na escola natural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e da aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

SANTOS, N. O. B; Gasparin, J. L. **A Formação de professores na perspectiva históricocrítica**. X Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica. 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5947_2970.pdf. Acesso em: novembro/2020.

SANTOS, Helen. 2016. **A violência presente nas relações entre alunos e professores no contexto escolar: Um estudo bibliográfico**. Universidade Sul de Santa Catarina, trabalho de conclusão do curso de pós-graduação em Educação e Direitos Humanos, Santa Catarina.

SANTANA, Rego Apud. **A indisciplina no âmbito escolar: reflexões teóricas e metodologias para a organização do trabalho pedagógico**. Universidade Estadual Norte do Paraná, Paraná, 2013.

SARMENTO, Tatiane da Silva. **Dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização. Revista pós-graduação: Desafios contemporâneos**. Faculdade INEDI, Cachoeirinha, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1984.

SAWAIA, B. B. **A emoção como locus de produção do conhecimento uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa**, 2002. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/indit.htm>>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

SCHMITT, M. A. **Ação-Reflexão-Ação: A prática reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo**. Protestantismo em Revista, São Leopoldo, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5947_2970.pdf. em: novembro/2020.

SETÚBAL, O. A. M; Maldaner, J. J. **Resquícios da pedagogia tradicional na prática docente: Um relato de experiências a partir do PIBID ifto-campus Palmas**. 2010. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/799/517>. Acesso em: novembro/2020.

SOARES, L. **Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades**. Educação em Revista, v.32, n.4, 2016. Disponível em: <http://www.researchgate.net>. Acesso em novembro/2020.

SMOLE, K. S; DINIZ, M. I; CÂNDIDO, P. **Jogos de matemática. Caderno do Mathema**. Porto Alegre, Editora: Arpned. 2007.

SUZUKI, J. T. F.; RAMPAZZO, S. R. R. **Tecnologias em educação**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. 17 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2002.

VENTURA, J. **A EJA E os desafios da formação docente nas licenciaturas**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

VIEIRA, I.F. **Educação escolar indígena: as vozes guarani sobre a escola na aldeia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

VINHA, Telma Pileggi. **Construindo a autonomia moral na escola: Os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores**: Revista diálogo educacional. Curitiba, 2009.

VOSS, C.; TSIKRIKTSIS, N.; FROHLICH, M. **Case research in operations management**. *International Journal Of Operations & Production Management*, v. 22, n. 2, 2002, p. 195- 219.

VIGOTSKY, L. S. **Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico**. Madrid: Akal, 2004.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

XAVIER, C. F. **História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades**. Rev. Bras. Hist. Educ. vl.19 Maringá 2019 Epub July 29, 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

_____. ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. _____. O educador de jovens e adultos e sua formação. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO

- Qual a importância do curso de Especialização em sua formação profissional?
- O que você tem aprendido no decorrer de suas práticas que está alterando sua prática profissional em seu local de trabalho?
- Você poderia nos dizer como e que alterações você identifica, especificamente?
- Quais entraves às mudanças da prática você identifica em seu local de trabalho? Que possibilidades de superação destas dificuldades você pode vislumbrar?
- Que saberes, temas, conteúdos e atividades você considera fundamentais para a formação do professor?
- Os cursos de formação continuada que são oferecidos pela rede municipal da cidade tem possibilitado vivências/experiências que contribuem para mudar a sua forma de ver a docência, e o trabalho que você desenvolve? Que vivências são essas?
- Se você pudesse sugerir alterações na organização destes cursos o que você indicaria? Por quê?