

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CURSO DE PEDAGOGIA

JEANNE KARINE BARROS RODRIGUES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E
IDOSOS (EJAI): UMA ANÁLISE NO MUNICÍPIO DE CODÓ**

CODÓ

2019

JEANNE KARINE BARROS RODRIGUES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E
IDOSOS (EJAI): Uma análise no Município de Codó**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Coordenação do curso de Pedagogia da Universidade
Federal do Maranhão - Campus de Codó, como
requisito para a obtenção do grau de Licenciatura em
Pedagogia.

Orientadora: Profa. Ma. Kelly Almeida de Oliveira.

Codó

2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

RODRIGUES, JEANNE KARINE.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS E IDOSOS EJAI : Uma análise no Município de Codó /
JEANNE KARINE RODRIGUES. - 2019.

100 f.

Orientador(a): Kelly Almeida de Oliveira.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, Codó, 2019.

1. Formação de Professores. 2. Formação Inicial e
Continuada. 3. Prática docente. I. Oliveira, Kelly
Almeida de. II. Título.

JEANNE KARINE BARROS RODRIGUES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E
IDOSOS (EJAI): UMA ANÁLISE NO MUNICÍPIO DE CODÓ**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Coordenação do curso de Pedagogia da Universidade
Federal do Maranhão - Campus de Codó, como
requisito para a obtenção do grau de Licenciatura em
Pedagogia.

Orientador: Profa. Ma. Kelly Almeida de Oliveira.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Kelly Almeida de Oliveira
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
Orientadora

Maria do Socorro Costa Quinzeiro
Universidade Federal do Maranhão - UFMA
1º Examinadora

Maria Evelta Santos de Oliveira
Universidade Federal do Maranhão - UFMA
2º Examinadora

**A Deus, por me iluminar e ao meu pai, Raniere
Vitorino Rodrigues (in memoriam).**

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela realização desse sonho acadêmico; por ter me permitido chegar até aqui com saúde;

À minha família, especialmente meus pais: Ranieri Vitorino Rodrigues (*in memoriam*)- que me apoiava sobremaneira; sempre reforçou seu orgulho por eu estar tendo a oportunidade de fazer um curso em uma instituição pública- a minha mãe, Janete Barros Rodrigues, pelo apoio e amor concedidos durante todo esse percurso. Aos meus irmãos, Roney Barros e Rômulo Barros, por sempre estarem ao meu lado (quando precisei) e pelo apoio que sempre me deram desde o início.

A minha orientadora (queridíssima) Prof.^a Ma. Kelly Almeida, minha mais sincera gratidão, pela paciência, acompanhamento, apoio e dedicação na construção deste trabalho. Obrigado por ter disponibilizado seu tempo e, acima de tudo, pela sua sabedoria e ensinamentos que me ajudaram a chegar até aqui.

À minha Banca examinadora que gentilmente aceitou o convite de participar desse momento ímpar na minha vida acadêmica.

Ao meu amigo, Lucas Rocha, por todo apoio e compreensão nos momentos mais decisivos.

Ao Programa Residência Pedagógica, que integra a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura.

Aos colegas de trabalho e de turma que me apoiaram muito, especialmente na reta final do curso.

Por fim, agradeço, também, a todos os profissionais da Escola Estevam Ângelo, Escola Modelo Remy Archer e da Escola Maria Alice pela valorosa contribuição em minha pesquisa.

"Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade". (FREIRE, 1996, p. 32)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CFE	Conselho Federal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CAPES	Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
EJA(I)	Educação de Jovens Adultos e Idosos
FATEPI	Faculdade de Tecnologia do Piauí
ILPI	Instituição de Longa Permanência para Idosos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG's	Organizações não Governamentais
PAFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SEMECTI	Secretária Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UPR	Unidade Prisional de Ressocialização

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01: Perfil das Professoras	55
GRÁFICO 02: Renda Familiar e Naturalidade	57
GRÁFICO 03: Escola que atua e regime de trabalho	59
GRÁFICO 04: Tempo de atuação e serviço das educadoras na modalidade.....	61
GRÁFICO 05: Formação Inicial das Educadoras	62
GRÁFICO 06: Quantidade de Professoras com Formação Continuada	63

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: A estrutura curricular do Curso de Graduação e a modalidade	65
TABELA 02: Definição da EJAI para os professores	66
TABELA 03: A Escolha do trabalho com Modalidade	68
TABELA 04: Acompanhamento Pedagógico.....	69
TABELA 05: Desafios da modalidade EJAI	71
TABELA 06: O Município e a formação dos Professores	72
TABELA 07: Formação e atuação	73

RESUMO

Este trabalho principia-se de uma inquietação teórico-prática que foi percebida a partir do estágio supervisionado em que constatamos poucas políticas e programas educacionais voltados para a formação continuada de professores para o ensino de jovens, adultos e idosos no Município de Codó, no Maranhão. O objetivo geral é discutir as especificidades da formação dos docentes que atuam nessa modalidade de educação conhecendo o perfil desses profissionais, compreendendo os desafios de atuação na área para, assim, identificar a quantidade de turmas e docentes que atuam com esse público. Para além disso, investigar se há formação e o tipo de acompanhamento pedagógico aplicado naquela esfera educacional. A pesquisa é de caráter qualitativo, utilizando como técnica de coleta de dados, a observação do campo de pesquisa e a realização de entrevistas semiestruturada com os professores. A pesquisa também é quantitativa, pois utilizamos questionários com perguntas abertas à Coordenação da modalidade no Município. Para fundamentar a análise desse estudo utilizamos autores que falam da temática: Abrucio, (2016), Candau (1997) Pimenta (2011), Tardif (2013), Saviani (2007) Freire (2011) Perrenoud (1997) Piletti (2006). O trabalho foi desenvolvido nas escolas: Estevam Ângelo de Sousa, Maria Alice Machado e Escola Remy Archer. Analisamos aspectos da titulação, formação inicial e continuada dos docentes para discutir a respeito da preparação pedagógica, como também a interação dos alunos na aula. Buscamos também saber da coordenação pedagógica da EJAI, as medidas para formação desses professores. Considerando esses aspectos, constatamos que o município precisa investir na capacitação desses professores para atuarem com excelência. Entender que investir na formação continuada é caminhar para melhoria da prática em sala de aula. Precisa-se dar uma maior visibilidade a essa questão no sentido de fomentar a participação dos educadores em programas formativos que valorizem sua experiência e acrescentem na sua formação.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Formação Inicial e continuada. Prática docente.

ABSTRACT

This work begins from a theoretical and practical concern that was perceived from the supervised stage in which we found few policies and educational programs aimed at the continuing education of teachers for the teaching of young people, adults and the elderly in the city of Codó, Maranhão . The general objective is to discuss the specifics of the training of teachers who work in this kind of education, knowing the profile of these professionals, understanding the challenges of acting in the area to identify the number of classes and teachers that work with this public, as well as investigate if there is training and the type of pedagogical accompaniment applied in that educational sphere. The research is qualitative, using as data collection technique, the observation of the field of research and the conduction of semi structured interviews with the teachers. The research is also quantitative, since we use questionnaires with questions open to the Coordination of the modality in the Municipality. In order to justify the analysis of this study, we use authors who talk about the subject: Abrucio, (2016), Candau (1997) Pimentati (2006), Tarde (2013), Saviani The work was developed in the schools: Estevam Ângelo de Sousa, Maria Alice Machado and School Remy Archer. We analyzed aspects of the titration, initial and continuous training of teachers to discuss pedagogical preparation, as well as the interaction of students in the classroom. We also sought to know the pedagogical coordination of the EJAI, the measures for the training of these teachers. Considering these aspects, we found that the municipality needs to invest in the training of these teachers to act with excellence. Understand that investing in continuing education is moving towards improving classroom practice. It is necessary to give greater visibility to this issue in order to encourage the participation of educators in training programs that value their experience and add to their training.

Key words: Teacher Training. Initial and continued training. Teaching practice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2. PROFESSOR, UM SER EM CONSTRUÇÃO TRANSITÓRIA: TECENDO A PROFISSÃO AO LONGO DO TEMPO.....	13
2.1 Formação de Professores no Brasil: Aporte Teórico	13
2.1.1 Período Imperial (1822- 1889)	18
2.1.2 Período da 1ª República ou República velha (1889 – 1930) Proclamação republica – 1889	22
2.1.3 A Educação na Segunda República: Era Vargas (1930 – 1945) Década de 30 e 40	23
2.1.4 República Populista (1945 – 1964) Década de 40, 50 e 60.....	26
2.1.5 Ditadura Militar (1964-1985) Década de 60,70, 80	30
2.1.6 Constituição de 1988 e a LDB de 1996	34
2. 2 A EJAI EM CODÓ: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	36
3. A FORMAÇÃO DE EDUCADORES UMA ESPECIFICIDADE DA PRÁTICA DOCENTE	39
3.1 Abordagem Metodológica	39
3.2- Caracterização da pesquisa de campo	40
3.3 Caracterização do campo de pesquisa.....	43
3. 4 - Sujeitos Participantes.....	44
3. 5 Observações: O fazer docente em sala de aula- o espelho da formação.....	46
3.6 – Entrevistas: A Formação Docente- análises e reflexões acerca da formação continuada	54
3. 7 – Questionário: Entendendo como a secretária de Educação organiza a formação de professores da EJAI no Município.....	74
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS	
APÊNDICES	

1 INTRODUÇÃO

Em tempos de globalização, é clara a percepção da necessidade de qualificação profissional no ensino. A formação inicial é uma condição ímpar em face do exercício da prática docente, como também é inegável dizer que a formação continuada se configura como um requisito necessário para a prática docente, já que a educação assume uma roupagem diferenciada e os alunos tem diferentes necessidades educativas e ainda mais considerando a modalidade de ensino em discussão.

Podemos dizer que a qualidade da educação e a formação de professores passaram a ser pauta nas agendas e discussões sobre educação no Brasil e nas ações e políticas propostas pelo Ministério da Educação - MEC, esta última ganhou ressonância no processo de elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996).

Segundo Haddad (2000), naquele momento, a meta era fazer com que, em dez anos, todos os professores que atuavam na Educação Básica, nos seus diferentes níveis, alcançassem a formação superior. Não tendo sido alcançada essa meta, o parágrafo 4º do art. 87, foi revogado.

São raros os educadores capacitados na área. Na verdade, parece que continua arraigada a ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos, pois ainda existem educadores leigos que trabalham nessa modalidade de ensino, assim como a ideia de qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos. Com esta falsa premissa não tem se levado em conta que para se desenvolver um ensino adequado a esta clientela exige-se formação inicial específica e geral consistente, assim como formação (GUIDELLI, 1996, p. 126).

Com base nessas premissas, este trabalho visa pesquisar a Formação de Professores para a modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Município de Codó buscando subsídios dentro do contexto da educação formal para analisar como acontece a formação de professores para a modalidade, se há propostas de formação continuada e que assistência é dada para os profissionais da educação se capacitarem para o exercício docente.

Vale considerar que a temática surgiu a partir de algumas inquietações tidas ainda no Estágio Supervisionado IV e V, uma vez que percebemos que a formação de professores era diversa, pois muitos professores atuavam com licenciaturas em outras áreas.

Nesse sentido, observamos duas professoras com diferentes formações e práticas metodológicas.

Assim sendo, este trabalho justifica-se pelo interesse em buscar respostas para as seguintes proposições:

1. Como é a interação dos sujeitos no processo ensino-aprendizagem?

2. Quem são os professores da EJAI – Educação de Jovens, Adultos e Idosos?
3. Como os professores são preparados para atuar nessa modalidade?
4. Acontece formação continuada para esses professores habilitados ou não?

Estes questionamentos são importantes, uma vez que realizamos esta pesquisa no intento de buscar respostas para tais apontamentos tidos no estágio.

Nosso objetivo geral visa analisar qual a formação inicial dos professores da modalidade e como estão sendo formados esses educadores no Município de Codó, tanto no que diz respeito a capacitação pedagógica como formativa continuada, buscando com esse trabalho fomentar debates sobre a temática.

Como objetivos específicos tivemos: a) Conhecer os profissionais que trabalham na EJAI e identificar os principais desafios da docência bem como o perfil do professorado b) Identificar a quantidade de turmas e de docentes que atuam com a modalidade em Codó c) Investigar como foi a formação inicial e se possuem alguma formação continuada ao longo dos anos, para só assim compreender o que fundamenta a prática docente.

Tendo em vista os pré-requisitos supracitados, adotamos o enfoque descritivo/qualitativo baseado na corrente fenomenológica, no intento de compreender como acontece a construção do currículo de formação e capacitação continuada desses professores.

Depois de estudar a bibliografia indicada para a fundamentação teórica da pesquisa, sucedemos a observação do ambiente de sala de aula a fim de ver a prática do professor e sua formação com registros no diário de campo.

Em seguida, fizemos a descrição dessas aulas, que nos permitiu ver a importância da formação e perceber mais ainda como é requisito essencial do processo educativo.

A próxima etapa foi a entrevista com os professores e, por conseguinte, a aplicação do questionário com a coordenação da modalidade no município. Seguido a isso fizemos a tabulação desses dados em forma de gráficos, tabelas e textos descritivos.

As informações e constatações receberam o devido tratamento científico e prezamos pelo uso de pseudônimos para fins de questões éticas do estudo.

Trabalhamos esse tema, pois queremos contribuir para o debate no Município de Codó, já que a produção acadêmica ainda tem sido pouca e as soluções no campo da educação de jovens e adultos e idosos tem clamado por mais reflexões e, principalmente, no que diz respeito a formação de docentes e preparação para o exercício da atividade em sala de aula.

Portanto, organizamos a estrutura deste trabalho da seguinte forma: a parte inicial é constituída da introdução cuja apresenta as questões norteadoras da pesquisa como os objetivos

e a metodologia adequada à investigação; no segundo capítulo intitulado - Professor, um ser em construção transitória: tecendo a profissão ao longo do tempo, fizemos um panorama histórico do estudo da formação de professores sob a ótica dos principais pensadores da história da educação em um percurso amplo no contexto Brasileiro e, em seguida, trouxemos um breve histórico da modalidade EJA no município; no terceiro capítulo intitulado – A formação de educadores uma especificidade da prática docente, abordamos a respeito da metodologia utilizada salientando cada etapa e instrumento de pesquisa, não obstante, no quarto capítulo tecemos nossas considerações finais sobre a pesquisa de campo desenvolvida na cidade Codó.

2. PROFESSOR, UM SER EM CONSTRUÇÃO TRANSITÓRIA: TECENDO A PROFISSÃO AO LONGO DO TEMPO

Rever a história se faz fundamental para entendermos a formação do professor e da história da Pedagogia. Em virtude disso, vamos nos ater a História da Educação para descortinar como o professor era visto e formado ao longo dos anos.

Decerto a pedagogia foi sendo entendida como o modo de aprender/instruir se desenvolvendo em íntima relação com as práticas educativas enquanto ação humana intencional.

Assim, para destacar a importância do ensino foi preciso voltar no tempo para entender o curso que formou os professores, conscientes de que a formação não constituiu apenas serem profissionais, mas humanos reflexivos e repleto de valores. É saber que o ser professor além de mobilizar a dimensão pedagógica e científica, mobiliza sobremaneira a dimensão pessoal que regula a intenção e a intensidade das atitudes da docência no processo de promoção de aprendizagens.

Veremos ao longo desse percurso histórico que o exercício da docência passou e passa por constante atualização. É uma atividade de contínua lapidação, onde precisa-se buscar sempre a reconstrução da sua identidade docente, ter a atitude ousada de cindir sua subjetividade pedagógica e teorizar para além da prática.

2.1 Formação de Professores no Brasil: Aporte Teórico

Os estudos da história nos permite entender sobre pensamentos e ideias da sociedade ao longo do tempo. Podemos analisar que a atividade docente data do início da organização dos homens em sociedade.

Sá e Neto (2016) asseveram que desde que se tinha a necessidade de resguardar, transmitir e preservar, já se dava valor ao conhecimento. O saber já era um estigma social, preservar este às gerações vindouras, era uma forma de afirmar sua permanência.

A educação e docência já se fazia acontecer não nos moldes como conhecemos hoje, *a priori*, no período colonial, com as primeiras práticas educativas empreendida pelos jesuítas, os missionários religiosos que exerciam uma função evangelizadora. Era destinado aos brancos e indígenas, estudos baseados no clássico e nas primeiras noções da religião católica.

Esses religiosos realizavam ações educativas de forma missionária com o objetivo de evangelizar, ensinar normas de comportamento e ofícios aos adultos índios para que esses

saberes fossem apreendidos, pois eram necessários para a economia colonial, tratava-se da aculturação dos nativos. Esse formato de educação perdurou duzentos e dez anos. (Gentil, 2010).

De acordo com Negrão (2000, p. 157), “o período jesuítico compreende 1549 a 1759 quando Inácio de Loyola funda a Companhia de Jesus”. Logo, a educação começa a adquirir um caráter catequizador.

Na retarquada da atividade missionária, os jesuítas também adquiriram a missão de formar padres para a atividade missionária; formar a burguesia da época, oficiais de justiça, oficiais da administração para serem os futuros operantes das terras conquistadas. Eles fundaram os colégios espalhados da Bahia à região de São Paulo. Os colégios geralmente, ficavam nos centros urbanos, o ensino era voltado para as primeiras letras e para o ensino secundário e superior.

É interessante dizer que as primeiras formas de ensino, foi o educar e catequizar segundo as formas ditadas pelos portugueses com predominância de um proselitismo religioso.

A educação se estendia mais para adultos do que crianças visto que o interesse maior era preparar esses adultos para atividades extrativistas, e inculcar no povo o sentimento de pertença a uma nova cultura, já que o interesse do estado Português era preservar seus territórios conquistados. Então não poderia haver a hipótese de perder as terras para domínio estrangeiro ou mais ainda para os originários da terra, daí a importância de uma educação para aculturação.

Santana, Santos e Santos (2012), esclarece a respeito dessa escolarização dizendo que durante dois séculos a educação jesuíta prevaleceu no Brasil, e neste período a educação era considerada tarefa da Igreja e não do Estado. Assim, esse tempo foi fundamental para esses missionários fundassem colégios na qual o foco era a educação era humanística, clássica e religiosa.

Segundo os estudos de Costa (2005), a formação jesuítica era baseada na escolástica, bem como na filosofia medieval com um ar teológico e filosófico. A formação da Companhia de Jesus era baseada nesse método de pensamento crítico onde as aprendizagens consistiam em diversas disciplinas inseridas no programa de estudo. Basicamente essas disciplinas eram chamadas de *trivium*- que nada mais era que a gramática, retórica e dialética- e *Quadrivium* que consistia no ensino de aritmética, geometria, astronomia e música. Assim, havia uma preocupação acentuada quanto a formação profissional dos futuros sacerdotes.

A formação do futuro Jesuíta era bastante rigorosa e com um alto teor de disciplina. Isso porque, antes dele adentrar para a Companhia de Jesus, ele passava por uma avaliação rigorosa

de conhecimento do método de aprendizagem religioso e filosófico da época. Uma banca de quatro examinadores avaliava os dotes de conhecimento do sacerdote para verificar o domínio de conteúdos desde os estudos básicos da Arte, até os relativos a faculdade Menor e Maior ou seja, teologia e retórica.

Os colégios jesuítas como também os mais escolásticos, ou seja, os seminaristas e aqueles que estavam estudando para serem de ordem maior jesuítica, eram expostos ao método de ensino *Radio Studiorum* que propunha a aprendizagem por emulação, ou seja, nas suas tarefas de cada disciplina havia uma concorrência em favor de uma premiação. Os prêmios eram um incentivo ao estudo e à dedicação, à disciplina e a competição. Havia um mediador - avaliador que fazia as intervenções.

Para além disso, os futuros padres-jesuítas eram sujeitos a leituras de textos indicados a estudo, com alto teor de retórica com uma variedade de exercícios escolares, a aprendizagem era pela repetição e exercícios de memorização. Liam autores greco-romanos e presavam pela disciplina, conduta, subordinação e respeito entre alunos e professores.

O professor era o primeiro exemplo do estudante jesuíta e, por isso mesmo, teria que ter uma vida exemplar, tanto no sentido de uma vida reta quanto no sentido de aliar a vontade à inteligência. [...] três qualidades necessárias aos professores: a ciência, a prudência e a fidelidade [...] Para ser professor, por exemplo, no curso de Letras – cursos inferiores – eram necessários dois anos de um estágio próprio para um aperfeiçoamento moral para só então começar a formação intelectual (COSTA, 2005, p. 84)

Logo vemos que a formação dos mestres que formavam os futuros jesuítas, futuros membros da Companhia de Jesus, passavam por etapas de aperfeiçoamento tanto cognitivo como também no seu aspecto espiritual.

Havia a etapa de estudos da filosofia com mais de três anos para dar a eles a visão e experiência da vida, depois o curso de teologia e mais uma especialização. Depois de trinta anos que se encerrava a formação intelectual do professor jesuíta, ou seja, isso porque havia uma formação teórica e logo depois uma mais técnica/didática e uma formação moral para o então exercício do magistério.

Moura aponta o início da educação de adultos já no período colonial como um ensino formal religioso e clássico.

A educação de adultos teve início com a chegada dos jesuítas em 1549. Essa educação esteve, durante séculos, em poder dos jesuítas que fundaram colégios nos quais era desenvolvida uma educação cujo objetivo inicial era formar uma elite religiosa (MOURA, 2003, p.26).

Como Moura bem condecora em seu pensamento, a educação jesuítica começa a mobilizar outras vertentes. O objetivo agora era formar uma elite religiosa, porque até então o

ensino das letras já não iria fazer sentido para a população da lavoura. Aculturar os índios deixou de ser fundamento essencial da época, a educação começou se moldar como uma educação de classe (SANTANA; SANTOS; SANTOS, 2012).

No período seguinte da história do Brasil, o Pombalino durante o século XVIII, as manifestações de ensino a jovens e adultos desapareceram, embora os jesuítas estivessem ganhando autonomia na colônia.

Por causa das ideias iluministas que estavam sendo difundidas em toda a Europa, a coroa imperial na pessoa de Marquês de Pombal combateu a ampliação desse controle e comandou a expulsão da Companhia de Jesus em 1759, provocando a regressão do sistema educativo implantado, e tirando a força da catequização. A educação começa a ser dividida por classes como aponta:

As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas (STRELOW, 2010, p.51).

Com a Reforma Pombalina, o governo implantou as chamadas aulas régias para substituir a metodologia eclesiástica jesuítica, por um ideal de pensamento pedagógico da escola pública e laica. A tentativa era de modernizar e estatizar o campo da educação da época.

Gentil (2010) afirma que tal mudança de público na educação se deve ao fato de que a educação dos adultos indígenas tornou-se irrelevante. O domínio das técnicas da leitura e escrita não se fizeram mais necessárias para os membros da sociedade colonial, já que está se baseava principalmente na exportação da matéria prima, e já não havia interesse em expandir a educação.

Assim, a retirada dos jesuítas da colônia abriu uma grande lacuna no ensino, que ocasionou uma reforma. Começou-se a contratar professores leigos, para atender o ensino elementar de letras, línguas e de humanidades, que correspondiam a ensino de moral e os aspectos teológicos.

Como vimos, foi através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759 que o Marquês de Pombal, ao mesmo tempo expulsou os jesuítas de Portugal e de suas colônias, suprimindo as escolas e colégios jesuíticas de Portugal e de todas as colônias; criou as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam substituir os extintos colégios jesuítas e criou a figura do “Diretor Geral dos Estudos”, para nomear e fiscalizar a ação dos professores (SECO; AMARAL, 2006, p. 10).

Como Seco e Amaral (2006) bem asseveram, esse plano diretor foi para a escolha de professores, pois era feito uma espécie de concurso, etapa importante para exercer o cargo. O diretor de estudo planejava, executava a escolha, o controle e a seleção de professores na metrópole e na colônia. Para a seleção, o candidato deveria demonstrar conhecimentos

suficientes como também ser um bom cristão, pessoa de bom costume, e ser reconhecido pela comunidade portuguesa.

As aulas régias eram autônomas e isoladas, com professor único e uma não se articulava com as outras. Destarte, o novo sistema não impediu, a continuação do oferecimento de estudos nos seminários e colégios das ordens religiosas que não a dos jesuítas (Oratorianos, Franciscanos e Carmelitas, principalmente). Em lugar de um sistema mais ou menos unificado, baseado na seriação dos estudos, o ensino passou a ser disperso e fragmentado, baseado em aulas isoladas que eram ministradas por professores leigos e mal preparados. Com a implantação do subsídio literário, imposto colonial para custear o ensino, houve um aumento no número de aulas régias, porém ainda muito precário devido à escassez de recursos, de docentes preparados e da falta de um currículo regular (SECO; AMARAL, 2006, p. 20).

Logo vemos que as primeiras aulas foram as aulas régias que compreendiam o estudo de humanidades, sendo pertencente ao estado e não mais à Igreja. Foi o primeiro formato do sistema público no Brasil. Contudo, a grande maioria dessas aulas régias eram restritas apenas ao aprendizado de ler, escrever e contar. Para as elites locais, era destinado aulas de grego, retórica e filosofia. Aqueles que tinham condições financeiras, continuavam seus estudos do ensino superior (Estudos Maiores) Universidade de Coimbra. O sistema das aulas régias pouco alterou a realidade educacional no Brasil, tampouco se constituiu numa oferta de educação popular para todos.

Segundo Monti (2018), pensando no objetivo das aulas régias dadas por esses professores leigos contratados pela Real Mesa Censória, uma das medidas dessas reformas foi a criação do imposto alcunhado como subsídio literário que consistiu de um taxa que foi acrescida sobre as vendas de vinhos, vinagres, aguardentes e carnes.

Pombal, por meio de Carta lei de 6 de novembro de 1772, oficializou tal medida para custear os salários desses professores que antes recebiam por meio das Câmaras Municipais da época e ficavam a cargo deste cobrar dos pais dos alunos o pagamento para os professores ordenados. Contudo, começou a ser problema pois muitos não pagavam, motivo pelo qual o governo português optou por uma reforma.

Os professores régios recebiam o título de contratados do Estado, uma vez que a escolha era feita por um concurso público para as cadeiras das Primeiras letras e Gramática latina. Ser professor naquela época era cargo de “destaque, lecionar o ensino das primeiras letras era trabalhar na administração pública e participar de um universo comum da nobreza”. Um tanto paradoxo, pois não podemos deixar de mencionar que as condições de trabalho eram precárias, salários atrasados e inferiores aos demais ofícios, currículo imposto e rigor extremo de obediência aos padrões e condições da coroa monárquica portuguesa.

As Aulas Régias implantadas por Pombal em substituição ao método de instrução baseado na Ratio Studiorum jesuítica nivelaram por cima os chamados estudos menores e não conseguiram promover a alfabetização elementar. Um empecilho para a realização dos objetivos pretendidos por Pombal foi a falta de homens capacitados para o ensino elementar e primário, verificando-se uma carência de professores aptos a ensinar (MARCHELLI, 2017, p. 226).

Marchelli (2017), faz uma crítica quanto a capacitação e à qualificação desses professores que, apesar de servirem ao estado como contratados, muitos não tinham um preparo pedagógico para o sistema das aulas régias, visto que muitos apresentavam ignorância dos próprios conteúdos que ministravam, pois, a seleção prezava mais para aspectos religiosos e de conduta como uma boa moral. O professor precisava ser exemplo de disciplina e fé, além de possuir influência com os nobres.

2.1.1 Período Imperial (1822- 1889)

Em 1808, no Império, com a chegada da família real no Brasil, vemos tímidos avanços com relação à capacitação dos professores. No cenário educacional o que emergem são novas ideias pedagógicas.

Segundo Almeida (2009), houve a promulgação por Dom Pedro I, em 15 de outubro de 1827, da Lei de ensino geral. Essa lei teve como objetivo a criação de escola de ensino elementar em todas as cidades, vilas e povoados.

Ocorreu que nessa época se criou as escolas para a preparação desses docentes. Quem necessitasse de instrução deveria recorrer às escolas de formação de educadores que ficavam nas capitais. Essa lei também tratou da admissão de professores.

Aos profissionais, era permitida a ascensão de nível sob o olhar e julgamento público perante os Presidentes do Conselho que deliberavam o aval para o Governo legitimar a sua nomeação. Em seu artigo 8º, subentende-se que a admissão era somente para os brasileiros que estivessem com seus direitos civis e políticos legalizados. No artigo de nº 10, estabelecia o direito a uma gratificação anual para os profissionais da educação com mais de doze anos de carreira. Os professores que atuavam eram impossibilitados de ter ascensão a novas disciplinas criadas sem serem aprovados pelo exame. No artigo de nº 15, é instaurada a necessidade dos estatutos, sendo previstos castigos pelo método Lancaster (LEONARDI, et al, 2006, p. 03).

Vemos que Leonardi et al (2006) destacam que a formação era mínima, se exigia a instrução necessária ao ensino elementar, porém a curto prazo, e o processo de admissão era por meio desses exames. O que nos faz entender que os exames não garantiam a seleção de pessoas ainda capacitadas. O governo não se prestava a bancar essa formação cabendo aos professores viabilizarem a sua formação de magistério aligeirado nas capitais.

Almeida (2009) nos mostra que logo em seguida tivemos o ato adicional de 6 de agosto de 1834, que alterou a constituição de 1824 concedendo ampla autonomia para as províncias, o

que culminou na descentralização das responsabilidades da educação, ou seja, o decreto régio estabelecia que a responsabilidade pelo ensino primário e secundário caberia às províncias e o ensino superior ao governo monárquico.

Outra disposição apontada do ato adicional está para com o currículo que cabia a este o mínimo que os professores deveriam dominar; os meninos deveriam ser ensinados a ler, escrever, a executar as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais proporções, noções gerais de geometria prática, gramática da língua nacional e princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana.

Conforme Leonardi et al (2006) explica, o processo de contratação de professores era realizado através de avaliação oral e escrita dos candidatos, para que pudessem ser feito a análise de seus conhecimentos sobre o assim chamado método mútuo. Acreditava-se que quem conseguisse passar nesse exame, seria aprovado e seria um bom professor, teria uma postura metodológica para um ensino racionalizado e baseado em preceitos cientificamente fundamentado.

Vemos que a postura dos professores da época teria de ser no então método Lancaster, que previa que os alunos que se destacassem dos demais, seriam capazes de serem monitores, responsáveis por contribuir para o ensino do restante do grupo. O professor avaliava a postura do monitor.

Conforme assevera Strelhow (2010), nesse período em 1824 à 1837, houve a promulgação e institucionalização da primeira Constituição Brasileira por Dom Pedro I, que preconizava que deveria ter instrução primária e gratuita para os não-escravos.

Como bem coloca o autor dizendo a respeito dessa lei Brasileira em favor da educação “Infelizmente ficou só no papel. Havia uma grande discussão em todo o Império de como inserir as chamadas camadas inferiores (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos) nos processos de formação formais” (*Ibid*, p. 51).

Nessa época, o índice de analfabetismo era tão grande que, ações filantrópicas se ocuparam em oferecer por meio da educação, uma espécie de regeneração da disciplina aos pobres, brancos e negros libertos.

O Brasil começou a promover a abertura de associações filantrópicas, ou seja, indústrias que desenvolveram ações de apoio ao desenvolvimento e modernização do país, mas para isso era preciso preparar mão-de-obra. Logo eles promoveram a criação da primeira escola primária noturna, que prepararia os alunos para ingressar na escola industrial.

Até então o que se tinha de iniciativas para formar e preparar esses professores ainda não dava conta de erradicar o analfabetismo bastante presente na sociedade imperial. Porque havia uma oscilação grande quanto á pagamentos dos ordenados dos professores, preparação de professores. Muitos davam disciplinas sem uma formação em magistério. Havia também falta de professores. Todos esses fatores se deram pela responsabilidade incumbida às províncias pelo ensino das primeiras letras a camada popular, que, com poucos recursos disponíveis para a projetos voltados a instrução primária, não eram suficientes para atender toda a população. De modo geral, foi um tanto precário o processo de estabelecimento e funcionamento das escolas elementar (ALMEIDA, 2009).

Segundo Tanuri (2000), as escolas normais fizeram parte do sistema provincial, após a promulgação do ato adicional de 1834, começaram a surgir escolas de formação de professores em algumas províncias, a primeira Escola Normal foi criada em Niterói – Rio de Janeiro, em 1835.

Segundo a autora, as Escolas Normais se apresentavam como instituição de formação dos professores e requisito para a expansão eficaz da escola elementar. Centrada em estabelecer um método de ensino, o objetivo era unificar a prática do professor em sala de aula já que era uma preocupação decorrente das experiências com o professorado contratado.

As escolas Normais ainda preservavam o método Lancaster. Nesse método, os professores aprendiam para lecionar as quatro operações e proporções, ensinar a ler e escrever na língua nacional, elementos da geografia e moral cristã. Para ingressar no curso normal só precisava ser brasileiro, ter 18 anos de idade, saber ler e escrever, ter uma boa índole e educação, e ter princípios cristãos.

O estilo adotado nas Escolas Normais não teve uma identidade brasileira, mas sim, europeia, uma, vez que, a formação dos docentes passa a inscrever um referencial teórico de autores e métodos da cultura europeia.

Como bem assinala a autora: “Predominava mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia” (TANURI 2000, p. 2). Porquanto, essa influência se arrastou por mais uma década, quando no Brasil já se pensava pela ótica da modernização.

Segundo Leonardi et al (2006 p. 06), “a criação das escolas normais desafiou a institucionalização da profissão docente e acarretou em um movimento dualista: o controle do governo versus o conhecimento especializado do professorado”. Esse dualismo se dá pelo fato de os professores estarem submetidos a um ideal político, entretanto, eles tiveram oportunidade

de produzir seus próprios discursos em vista de uma ideologia presente, por isso formar professores é formar para pensar criticamente diante de um sistema impositor.

Tanuri (2000) nos faz entender que a organização didática das Escolas Normais era bastante rudimentar no sentido de que as disciplinas eram dadas a nível do ensino primário, então só havia formação para esse nível de ensino. Outro impasse se deu com relação ao currículo que era bastante limitado. A organização do curso de formação deixava a desejar pois um ou dois professores ministravam as disciplinas por dois anos. O que tinha era uma cadeira/disciplina de pedagogia ou métodos de ensino estritamente normativo.

De acordo com a autora, muitas Escolas Normais nas províncias fecharam por falta de alunos, pois não havia procura para se fazer o exame. Não havia competição para lecionar, e isso se deve não apenas às deficiências didáticas, como também, à pouca procura da população pela profissão docente com baixa remuneração, acarretada com a pouca valorização do magistério primário. (*Ibid*).

Leonardi et al (2006) volta nossa atenção ao fato de que as primeiras Escolas Normais se destinaram ao público masculino. As mulheres tiveram participação no final do Império e ainda com exclusão, pois o currículo que era ofertado ao magistério feminino era reduzido e diferenciado, alinhavados aos trabalhos domésticos.

O espaço feminino na educação começou a ser pensado quando os liberais viram a necessidade do trabalho da mulher na educação da infância, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora.

Antes da criação das Escolas Normais, o que prevalecia era o ensino individual. Vemos a necessidade de um novo método para formar os mestres. Porque, se queria nesse período um ensino comum, e pensaram que as Escolas Normais entrariam no cenário brasileiro para tentar colocar um saber sistematizado, onde professor tem a missão de adquirir e transmitir conhecimentos, com base no modelo europeu. Nesse último pré-requisito, vemos que prevalece o aspecto da transmissão, como essencial no papel do mestre, já que se pensava que a formação do professor parte de si próprio e por si próprio, cabendo ao professor o papel de desbloquear do saber para o aluno ter o acesso.

Com base em Pilletti (2006) no final do império para o início da república não se via mais as Escolas Normais, o que se tinha era o ensino primário, secundário e superior, o primeiro ministrado por professores leigos, não havia preparação destinada ao magistério. Era parcialmente desligado da didática do ensino secundário. Pois, para cursar o secundário não dependia do ensino primário, este não era obrigatório e o ensino superior era um ensino isolado,

destinado apenas à formação dos liberais, na área do direito e da medicina. O ensino não era articulado, não havia etapas.

2.1.2 Período da 1ª República ou República velha (1889 – 1930) Proclamação republicana – 1889

Araújo e Sá (2015), pontuam que esse período da primeira República foi de efervescência pedagógica, rompimentos e reformas na educação, isso porque em 1889 ocorreu uma descentralização do poder. O que antes estava nas mãos do imperador, agora com a proclamação da República passa a ser dividido entre o presidente e os governos estaduais. Torna-se uma nomeação oficial de distribuição de poder e competências políticas.

Considerando este fato, podemos dizer que teve grande influência nos rumos da educação, como Shueler e Magaldi (2009), bem ponderam que na Constituição de 1891, promulgada no Brasil, a União ficou responsável apenas pela Educação no Distrito Federal (o então, Rio de Janeiro). Os Estados mais ricos assumem diretamente a responsabilidade pela oferta de ensino e os mais pobres repassam-na para seus municípios, ainda mais pobres.

A atividade normativa ou financiadora do Governo Federal no âmbito do ensino normal e primário não chegou a se concretizar na primeira República, de modo que os estados organizaram independentemente os seus sistemas de ensino (TANURI 2000, p.68).

O que acontece aqui é que a União se exime da responsabilidade da educação primária delegando-a aos Estados e aos municípios provinciais a competência para legislar e prover esse nível de ensino.

A dualidade do sistema educacional, que vinha se consolidando desde o Período Imperial: a educação dos segmentos dominantes, oferecida no ensino secundário e superior, era provida e regulamentada pelo poder central e a educação das camadas populares, no ensino primário e profissional (inclusive o curso normal), ficava a cargo dos governos locais. Essa dualidade espelha a divisão de classes da sociedade brasileira (ARAÚJO; SÁ 2015, p. 500).

A discussão dos autores evidenciam a realidade da população brasileira naquele período, onde 80% da população brasileira se apresentava como analfabeta. As iniciativas para a formação de professores não eram tão proliferadas. Não se desenvolveu uma mentalidade que valorizasse a pesquisa e a formação de professores, ficando relegada a segundo plano, o que se tinha eram os cursos normais, espalhados nos estados. Até então, esse ensino teve avanços tímidos no cenário brasileiro e poucos esforços voltados para a educação popular. Entretanto, as responsabilidades educativas passam a ser descentralizadas o que é fator preponderante para as reformas educacionais que atingiram diretamente os estados.

Essas reformas que foram colocadas em pauta no cenário educacional brasileiro, eram calçadas em diferentes ideais que passaram a disputar o espaço. Os autores nos afirmam que: “oscilavam entre a formação humanística clássica (de orientação tradicional) e a científica (de orientação positivista)” (ARAÚJO; SÁ, 2015, p. 501). Assim, os embates principais foram entre o positivismo e o escolanovismo, mas também estavam presentes os ideais católicos e o anarquismo.

Apesar de muitas propostas de mudanças na educação, havia, ainda, uma falta de coesão e unidade das políticas educacionais durante a República. Outro fator que vemos é que a cada nova reforma imitava-se um modelo, agregando elementos inspirados nos meios sociais diversos, como a Inglaterra, a Alemanha e os Estados Unidos.

Não se pensava na realidade do país, no analfabetismo, nos níveis de ensino: primário, médio e superior, e nem na ampliação e possibilidades de acesso à educação.

As reformas educacionais da Primeira República, não corresponderam com a resolução dos problemas da grande massa, elas ficaram restritas aos estados ricos que tinha como desenvolver uma política “estadualista”.

2.1.3 A Educação na Segunda República: Era Vargas (1930 – 1945) Década de 30 e 40

Segundo Vieira e Gomide (2011), na década de 30 e 40 começou a ser instaurado um sentimento nacionalista, e também uma visão capitalista, havia uma preocupação em modernizar o país, e se pensar na educação, e conseqüentemente na política para formação de professores. Até porque, não havia muitos esforços e financiamentos para a educação primária e secundária que estava a cargo das províncias.

Segundo as autoras, nessa época, o governo brasileiro convive com um alto índice de analfabetismo na população. É um período de reforma no ensino secundário e universitário, uma vez que se busca um novo ideal de educação pautado num sistema único de ensino, baseado em valores como a família, religião e pátria. Buscava-se um ensino nacional comum, um país rumo a modernização, formação disciplinar e militar.

Ademais, em 1930 ocorreu uma revolução que atingiu diretamente os rumos da educação, uma vez que se procurou colocar em prática algumas articulações do governo federal para a modernização do país.

Conforme denota Romero e Romero (2016), o período que compreende os anos 30 foi primordial para efetivação de formação de professores, ao passo que houveram diretrizes

nacionais que visavam os professores da época, ministrar as aulas de primeiras letras. As exigências para galgar no magistério público passam a ser específica, como o direito de escolha de onde iniciar a sua carreira de trabalho. Isso para quem obtivesse bom desempenho no curso de formação normal.

O autor também nos esclarece a respeito do embate entre os renovadores e conservadores, visto que a classe média lutava por melhorias e atenção para o ensino secundário enquanto que os grupos populares cobrava atenção ao ensino primário pediam por uma atenção ao povo.

Por volta do final dos anos 20, as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, possibilitando, via de regra, articulação como curso secundário e alargando a formação profissional propriamente dita, graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo, e a atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexas (TANURI, 2000, p.72).

Apresentamos os seguintes acontecimentos no campo da educação nessa época, dentre eles as reformas que incutiram diretamente na formação do professorado no setor educacional. Podemos organizar da seguinte forma:

- a) Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930).
- b) Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior (1931).
- c) Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932).
- d) Constituição Federal de 1934.
- e) Projetos de reforma educacional oriundos da sociedade civil.

Podemos destacar a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, pelo qual o governo Vargas pretendeu instaurar um sistema de ensino centralizado e nacionalizado.

Sob a ótica de Tanuri (2000), o manifesto dos pioneiros na educação foi um acontecimento de fator categórico da época. Propôs ao governo adotar medidas para a criação de um sistema nacional de educação, sob os moldes cívicos e nacionalistas, consubstanciado a um programa educacional, com uma pauta montada observando o esboço geral da real situação educacional do país, propondo medidas que privilegiassem a alfabetização e a formação de professores.

Destacamos o ponto V do manifesto que trazia a formação do professorado para o ensino primário, colocando em cheque que o ensino precisava de um reorganização.

V. Criação de Universidades, de tal maneira organizadas e aparelhadas que possam exercer a tríplice função que lhes é essencial, elaborar e criar a ciência, transmiti-la e vulgarizá-la, e sirvam, portanto, na variedade de seus institutos: à pesquisa científica e à cultura livre e desinteressada; à *formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores* (unidade na preparação do pessoal do ensino); à formação de profissionais em todas as profissões de base científica; à vulgarização ou popularização científica, literária e artística, por todo os meios de extensão universitária. (FILHO, 2010, p. 7). (Grifo da autora).

Contudo, o aparecimento do manifesto surge para desencadear um embate político no campo da educação. De um lado, os conservadores/católicos e, de outros os intelectuais liberais, socialistas, comunistas, que foram os protagonistas da reforma. Os pioneiros nada mais do que observaram o quadro econômico da época e cobraram ações do Estado para o efetivo controle educacional, afim de oferecer uma escola laica e gratuita para todos.

Em 1932, Anísio Teixeira estrutura uma reforma educacional, assegurada pelo decreto 3.810, de 19 de março de 1932, em que traz uma nova roupagem para as Escolas Normais, que passa a ser chamada de escola de professores. Essas escolas atuaram diretamente na implementação de um modelo pedagógico didático marcado pela seleção de disciplinas e a duração de cada uma.

Segundo Saviane (2009), os institutos de São Paulo e Rio de Janeiro, os Estados mais ricos da época, receberam a primeiras escolas de formação de professores, recebeu o título de *escola de professores*. Sendo assim, o primeiro curso superior é criado em 1935, e foi incorporada à Universidade do Distrito Federal

Com base nessas duas escolas, o modelo de escola de formação de professor para o ensino secundário foi reproduzido em todo o país, por meio do Decreto 1. 190, 4 de abril de 1939. Esse Decreto também estabeleceu que a Faculdade de Educação abrigaria o bojo da reforma começando pelo currículo que ficou com o modelo conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia.

O currículo do curso de formação de professores primários, da mesma forma que no Distrito Federal, centrava-se exclusivamente nas disciplinas pedagógicas, distribuídas em três seções: Educação (1a seção): psicologia, pedagogia, prática de ensino, história da educação; Biologia Aplicada à Educação (2a seção): fisiologia e higiene da criança, estudo do crescimento da criança, higiene da escola; Sociologia (3a seção): fundamentos da sociologia, sociologia educacional, investigações sociais em nosso meio (TANURI, 2000, p. 77).

Logo, a criação da Faculdade de Educação foi muito importante no sentido de conceder aqueles a formação de bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive a área pedagógica, a formação durava três anos para ser considerado um bacharel e para licenciado era acrescentado mais um ano para o curso de Didática, sendo conhecido como esquema 3+1. Esse esquema mostra a importância da capacitação do professor para atuar em sala de aula, entretanto, separava a didática, elemento crucial do curso de formação em pedagogia, ficava facultativo a acréscimo apenas.

O curso desde seu início formava bacharéis e licenciados em Pedagogia, sendo os 3 anos dedicados às disciplinas de conteúdo, ou seja, para os próprios fundamentos da educação. O curso de Didática, no 4º ano, destinado a todos os cursos de licenciatura, contava com as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação,

Fundamentos Sociológicos da Educação. Ao bacharel em Pedagogia bastava cursar as duas primeiras, pois o restante já estava contemplado no curso (FURLAN, 2008, p. 3864).

Entendemos segundo Furlan (2008) que havia uma diferença de duração e tipo de formação e habilitação entre o licenciado e o bacharel. Este último formava para atuar na parte técnica e burocrática da docência, enquanto que o licenciado tinha o curso de didática na cadeira de disciplinas pois iria atuar em sala de aula. Os primeiros anos de estudo formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias. Os segundos anos formavam os professores para exercer a docência nas escolas, mas a configuração não mudava era três anos estudando disciplina específica e no último se fosse o caso acrescentava-se um ano de formação em didática.

De acordo com Saviane (2009), as disposições feitas até então no governo Vargas, não alcançaram a população menos favorecida. A intenção de Vargas se deu em formar uma elite intelectual, bem preparada, pois a educação popular não era vista como prioridade. De todo modo, vemos um descomprometimento do estado em oferecer uma formação e ainda uma qualidade de ensino para a classe trabalhadora.

Segundo Saviani (2009), outra lacuna é a criação do Curso de Pedagogia no Brasil, pois até então a formação e o exercício da docência no plano do ensino secundário, se dava desvencilhado do primário. Os professores não eram formados da mesma forma dos quem tinha aula exclusivamente no esquema das Escolas Normais, havia uma desvalorização do ensino primário. Outro aspecto, estava para que os primeiros cursos formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais.

2.1.4 República Populista (1945 – 1964) Década de 40, 50 e 60

O curso de Pedagogia “navegava” em águas calmas, permanecia a mesma configuração e modelo de ensino, até pelo menos até 1945, quando começou a fase de redemocratização do país, ou seja, algumas reformas. Em 1946 o curso passou por mais uma transformação, só que agora uma reestruturação.

Anos após, em 1.946, o ensino normal é reestruturado. Na nova estrutura o Curso Normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha a duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionária em Escolas Normais Regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionária em Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com Jardim de Infância e Escola Primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores

primários para as áreas de educação especial, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares (AMARAL, 2011, p. 105).

Essa remodelagem nos cursos de formação de professores ficou conhecida como Lei orgânica do ensino Normal, instituída em 1946. Apresentava o objetivo de promover a formação do pessoal docente necessário as escolas primárias, habilitar administradores escolares destinados à escolas e também desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativos a infância. Interessante entendermos que esses institutos de educação, mencionados pela autora, abrigavam além dos cursos de formação, os jardins de infância e curso primário como anexos. Assim como também era ministrado ali os cursos de especialização destinados a preparar os professores para o ensino supletivo e complementar.

Corroborando com a ideia, Amaral (2011) declara sobre que o então ministro Gustavo Capanema, que estava à frente do Ministério da Educação. Entre os anos de 1934 e 1945, promoveu uma reforma educacional conhecida como Leis Orgânicas da Educação. Essas reformas possuíam um caráter facultativo da educação religiosa e obrigatório da educação moral e cívica, recomendava ainda que a educação das mulheres fosse feita em estabelecimento distinto daquele onde se educavam os homens.

Outro aspecto, ressaltado diz “A Lei Orgânica do Ensino Normal não introduziu grandes inovações, apenas acabando por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados” (TANURI, 2000, p. 75). Logo podemos destacar dessa reforma é que ela veio com grandes euforias por mudanças quanto a preparação dos professores, entretanto, não se teve o resultado satisfatório porque o limite de faixa etária para esses cursos era restrito a 25 anos. Então muitos professores continuaram atuando na carreira do magistério sendo leigo.

Foram publicados ainda, Decretos-leis que regulamentavam:

- O ensino industrial (Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto-Lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942);
- O ensino comercial (Lei Orgânica do Ensino Comercial - Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942);
- A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (Decreto-Lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942).

Importante mencionarmos que essa Lei Orgânica do Ensino Secundário permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.

Paralelamente às discussões e reformas pedagógicas, discussões sobre Políticas Educacionais foram sendo desenvolvidas e, em 1.948, Clemente Mariani Bittencourt,

Ministro da Educação, propôs um anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O projeto foi discutido por treze anos e originou a Lei 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1.961. A lei foi o primeiro documento sobre as diretrizes da educação para o país e estava marcadamente impregnada pelo espírito do liberalismo (AMARAL, 2011, p. 105).

Após a queda de Vargas, o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foi citada pela primeira na Constituição de 34. Entretanto, ficou arquivado no Congresso por 13 anos até que em 1961 a primeira a lei de diretrizes veio a ser promulgada com ênfase nas ideias escolanovistas, conferindo aos professores a formação tanto para o nível primário ao secundário.

A primeira LDB brasileira normatiza a formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio. Destacamos que, no texto da Lei 4.024/61, está posto como ensino médio ou educação de grau médio, aquela que dá prosseguimento à ministrada na escola primária, destinada à formação de adolescentes, sendo ministrada em dois ciclos, o ginásial e o colegial, abrangendo entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (*Ibid*, p. 106).

O autor fala que Lei de Diretrizes e Bases normatizou e concedeu a professores a oportunidade de lecionar no ciclo primário, para além do curso pré- primário, tal questão é posta na LDB de 61 que estrutura o ensino seguinte forma:

- a) Educação pré- primária: para menores até sete anos, ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.
- b) Ensino primário: mínimo de quatro séries anuais; a duração poderia ser ampliada até seis anos pelos sistemas de ensino.
- c) Ensino médio: dois ciclos (ginásial, de quatro anos e colegial, de três anos); modalidades: tanto no ginásial quanto no colegial, o ensino médio abrangia o curso secundário, o curso técnico (industrial, agrícola, comercial e outros que fossem regulamentados) e o curso de formação de professores para o primário e o pré-primário (ensino normal).
- d) Ensino Superior: ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisas e centros de treinamento profissional; cursos de graduação (para candidatos que concluíram o ensino médio), pós-graduação (para candidatos que concluíram o curso de graduação) e de especialização, aperfeiçoamento e extensão (requisitos a serem exigidos) (PILETTI; PILETTI, 2006, p. 190-191).

Queremos chamar atenção para o curso de formação de professores para o primário e pré-primário. O ensino normal dava ênfase à formação docente voltada para esse ciclo do ensino. Os professores para o grau colegial – ensino médio eram formados nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, com professores especializados nas disciplinas específicas.

A formação de professores para o nível primário se dá, conforme a lei, em escola normal de grau ginásial, (com, no mínimo quatro séries anuais, constando disciplinas obrigatórias do curso secundário e disciplinas pedagógicas) e grau colegial (com, no mínimo três séries, em prosseguimento ao grau ginásial). A primeira para expedição do diploma de regente de ensino primário e a segunda, de professor primário. A formação de professores para o ensino médio ocorre, em atendimento à mesma lei, nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica. No

capítulo que trata de formação e professores não há menção à formação de professores /para o ensino superior (AMARAL, 2011, p. 106).

Sendo assim, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras era incumbida de ministrar o ensino superior de diversas disciplinas aos professores que eram formados nas Escolas Normais de nível médio, com o objetivo de ampliar a cultura no domínio das ciências e desenvolver as habilidades para o magistério, sistematizar e aperfeiçoar a educação técnica e científica para o desenvolvimento das atividades no país.

Quanto aos professores que eram formados para o ensino secundário, é importante dizermos que a LDB de 61 alterou o currículo com disciplinas específicas, entre elas o canto orfeônico, espanhol, latim, grego, francês e filosofia, que na época nas escolas se tornou disciplinas optativas, nem todas as escolas adotaram, os professores passaram a depender da existência de estabelecimentos de ensino que as ofertassem.

Vale ressaltar que essa medida facultativa é explicitada no Artigo 44. “O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos” (BRASIL, 1961).

Para além dessa discussão Tanuri (2000) assinala que essas disciplinas eram vistas como importantes na formação do educador, porém um número expressivo de professores permaneciam sem instrução. Logo, eles trabalhavam em escolas que não exigiam tal preparação para o magistério.

Em 1964 detectava-se, através do senso escolar, que apenas 56% dos professores em classe tinham formação profissional. Os 44% 20 denominados “professores leigos” haviam realizado os seguintes estudos, completos ou não: 71,6% o curso primário, 13,7% o ginásial e 14,6% o colegial. Professores sem a habilitação em curso normal definitivamente não poderiam ser docentes nos grupos escolares”. Assim, os “leigos” trabalhavam nas outras escolas (ROMERO; ROMERO, 2016 p. 19).

O acesso ao ensino superior ficava restrito somente a classe dominante da época. Quem tinha ligação com partidários e capital chegava a esse nível de ensino. O que nos evidencia um dualismo de classe muito presente que se alastrara desde muito tempo no interior da sociedade, e que acima de tudo primava-se era pelo desenvolvimento e modernização nacional e não pela escolarização das massas.

Goveia e Neto (2015), declaram que, por mais que a LDB de 61 propunha a necessidade de uma habilitação de professores para o magistério, ela assinalava uma falha no sentido que não ressaltava que o ensino primário a contratação fosse via concurso.

Art. 60. O provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio será feito por meio de concurso de títulos e provas vetado.

Art. 61. O magistério nos estabelecimentos ... vetado ... de ensino médio só poderá ser exercido por professores registrados no órgão competente (BRASIL, Lei nº 4. 024, 1961).

Goveia e Neto (2015) nos revelam que muitos alunos que cursavam o ensino primário chegavam a exercer o magistério como professores não-diplomados, uma vez que abriu-se a possibilidade de nomeação de alunos em formação do curso normal ou de professores não diplomados para exercerem o magistério de grau primário, mediante autorização e exame de suficiência. Com essas aberturas na legislação do ensino, surgiu uma quebra democrática no sentido que muitos professores eram contratados por intromissão política partidária, um cabo eleitoral acentuado no ensino, tornando evidente o perfil diversificado de professores entre os habilitados e não habilitados, sem falar também na forma de ingresso que antes se davam por concursos públicos e no final do governo vinha sendo por meio de “apadrinhamentos político”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961) não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Registre-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais. As reformas estaduais das escolas normais, com vistas a ajustá-las à nova Lei, limitaram-se principalmente a alterações curriculares. A maioria dos estados conservou o sistema dual, com escolas normais de nível ginásial, com quatro séries no mínimo, e as de nível colegial, com três séries no mínimo, certamente em face da insuficiente quantidade de candidatos qualificados para a docência no ensino primário (TANURI, 2000, p. 78).

Em suma, compreendemos que a então referida primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) citada pela primeira vez na Constituição de 1934, e publicada em 20 de dezembro de 1961 no governo de João Goulart, teve aberturas e falhas.

No que concerne à formação de professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4.024/61 traz tímidas mudanças, apenas dá margem para que o ensino continuasse leigo e equidistante de uma qualidade. Quanto a preocupação em prover uma formação gratuita e de acesso a todos, ficou um tanto camuflado, havia ainda muitos professores sem habilitação e uma dualidade de classes e pensamentos.

2.1.5 Ditadura Militar (1964-1985) Década de 60,70, 80

De acordo com Gouveia e Neto (2015), com o advento do período militar que eclodiu mais ainda na sociedade brasileira, o aspecto econômico estabeleceu uma relação direta com a educação, uma vez que o meio educacional recebeu forte influência do modelo fordista, uma educação tecnicista.

Uma das primeiras ações do período militar na área educacional foi a legislação, uma nova constituição onde influenciou diretamente nos rumos da educação. A constituição de 1967

preconizava a contratação de professores por meio dos concursos públicos isso para cargos iniciais e finais.

Consustanciado a uma nova legislação um novo regime político e democrático se instalou. A substituição do regime que foi implantado como Estado Novo por um regime de volta à normalidade democrática.

A partir do Decreto-lei 8.529/46 o Governo Central cuidava de traçar diretrizes para o ensino primário, para todo o país.

Goveia e Neto (2015), nos faz entender que a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB de 71, estabelecida pela lei 5. 692, outorgava que os cursos normais fossem extinguidos, o que permaneceria era as habilitações de magistério, que assumiu características de um ensino técnico profissionalizante. A lei também aferia a respeito da contratação de professores, estava a cargo da instituição de ensino formadora, entretanto, deveria ocorrer mediante a prova e títulos e tinha algumas que adotava apenas os títulos, e seria respeitado e exigido formação específica para o ensino oficial no 1º e 2º grau, segundo o que assinalava a lei.

Onde e quando persistir a falta real de professores [...] poderão ainda lecionar: a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos; b) no ensino de primeiro grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas pelos respectivos conselhos de educação. (BRASIL 1997, Art. 77).

É importante destacarmos que essa lei descaracterizou o modelo de formação de professores até então. Para o ensino primário, abriu-se a possibilidade de nomeação de alunos em formação do curso normal ou de professores não diplomados para exercerem o magistério de grau primário, mediante autorização e exame de suficiência. É importante dizer que a lei alterou a denominação de ensino primário para primeiro grau, e estendeu de 4 a 8 anos, unindo primário a antigo ginásio, ou seja, a habilitação para o magistério do ensino de segundo grau, regulamentada em 1972, substituiu a escola normal tradicional.

Sobre essa organização os autores (Matté, Castro e Reis, 2016) pontuam que o curso normal deixa de existir e os professores passaram a ser formados nas chamadas habilitações de magistério, as habilitação Específicas de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau conforme o ensino técnico. Em consonância a isso, os institutos de educação, que ofertavam o ensino normal, abrigavam o curso primário e os anexo, que eram o local de estágio para os futuros professores, diretores e inspetor escolar.

As contribuições da Lei 5.692/71 não foram ao encontro da melhoria no processo de formação dos professores. De acordo com Saviani (2007) o que houve, na realidade foi a

precarização do processo de formação de professores uma vez que a docência para 1ª a 4ª séries foi reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras.

Somado isso, Filho (2010) nos acrescenta que com essa mudança houve muitas escolas sem experiência e tradição de formar professores para os anos iniciais do ensino de 1º grau, passaram a oferecer habilitação para o magistério técnico, o artigo 29 estabelecia:

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos História da formação de professores específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, Lei 5.692/71).

Esse fator foi descaracterizante na medida em que, houve retrocessos na formação do professorado da época. Ficou espesso e desorganizado sem nenhuma sistematização curricular.

Para tanto, analisando o artigo da LDB nos mostra como ficou organizado as exigências de formação que até então estavam sendo pedidas, com as reformas ocorridas em 1971 a Lei determinava como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau, realizada no mínimo em três séries; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, representada por licenciatura de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica de nível superior, correspondente à licenciatura plena. Estudos adicionais de um ano, realizados em instituições de ensino superior, poderiam qualificar os habilitados em 2º grau ao exercício do magistério até a 6ª série. Da mesma forma, os portadores de licenciatura curta, mediante estudos adicionais, poderiam exercer o magistério até a 2ª série do segundo grau (BRASIL, 1971, Lei nº 5692/71, art. 30).

As modificações se processaram no âmbito da educação, e na organização do ensino em sua instância formativa. Podemos dizer que as reformas tidas no contexto da década de 60 desencadearam transformações. Para a última etapa da educação de nível superior, ficou organizado que as universidades, que titulariam os professores das diversas disciplinas de 5ª a 8ª séries do 1º grau e os professores das diversas disciplinas do 2º grau. Interessante mencionar que esse modelo de formação de professores que vigorou até a LDB/96, em seu formato padrão não previa formação específica para atender os alunos jovens e adultos.

Entre as reformas do regime militar, a reordenação do ensino superior, decorrente da Lei 5.540/68, teve como consequência a modificação do currículo do curso de Pedagogia, fracionando-o em habilitações técnicas, para formação de especialistas, e orientando o tendencialmente não apenas para a formação do professor do curso normal, mas também do professor primário em nível superior, mediante o estudo da Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau (TANURI, 2000, p. 80).

A lei universitária permitia aos portadores de diploma de licenciatura curta (cursos com dois anos de duração) assumirem a docência nas séries de 5ª a 8ª do ensino de 1º grau (atualmente ensino fundamental). O art. 62 afirma que a formação de docentes para atuar na

Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Entretanto, admite como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Consubstanciado a isso, a Lei da Reforma Universitária Lei 5.540, de 1968 facultava à graduação em Pedagogia a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho.

Segundo Piletti e Piletti (p. 204, 2006) ele elenca as principais inovações introduzidas pela Reforma universitária, sob luz da lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968:

- a) Extinção da cátedra e sua substituição pelo departamento e a concomitante instituição da carreira universitária aberta;
- b) O abandono do modelo da faculdade de Filosofia e a organização da universidade em unidades, isto é, em institutos (dedicados à pesquisa e ao ensino básico) e faculdades e escolas (destinadas à formação profissional).
- c) Currículos flexíveis, cursos parcelados, semestrais, com a introdução do sistema de créditos;
- d) A introdução de exames vestibulares unificados e dos ciclos básicos, comuns a estudantes de diversos cursos;
- e) A instituição regular dos cursos de pós-graduação (de mestrado e doutorado), bem como dos cursos de curta duração (PILETTI; PILLETI, 2006, p. 204).

Logo vemos que a reforma organizou as universidades com objetivo de promover a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário. Estabelece que a pesquisa como fator primordial e o ensino formativo superior seja ministrado em universidades, em estabelecimentos isolados, organizados em instituições públicas ou privadas. Não podemos deixar de mencionar que a reforma também instituiu o vestibular unificado e classificatório. Para absorver a pressão por ensino superior, o concurso vestibular, abrangia segundo o artigo 21:

O concurso vestibular, referido na letra a do artigo 17, abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores (BRASIL, 1968, Lei 5540/68).

Essa lei aboliu as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica.

Podemos dizer que até 1964, período de grandes revoluções e manifestações a favor da educação para as massas, a necessidade de realização de concursos públicos para a admissão de professores e a luta por currículos atualizados e pela ampliação da participação estudantil nos órgãos colegiado.

Em vista de um novo período autoritário, a educação passou por mudanças significativas como: o surgimento da Fundação CAPES (Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior), a instalação do Conselho Federal de Educação, movimentos de alfabetização de adultos, a expansão do ensino primário e superior e o movimento em defesa da escola pública, universal e gratuita.

Em 1969, o Parecer CFE nº. 252, que dispunha sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, indicou como finalidade do curso preparar profissionais a educação e assegurava a possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. O mesmo parecer prescrevia a unidade entre bacharelado e licenciatura, fixando a duração do curso em 4 anos. Como licenciatura, permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominados magistério de 2º grau e, sob o argumento de que “quem pode o mais pode o menos” ou de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”, permitia o magistério nos anos iniciais de escolarização. Ressalta-se, ainda, que aos licenciados em Pedagogia também era concedido o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário, anterior a 1972 (BRITO, 2006, p. 2.)

Assim, precisamos ressaltar sobre as possibilidades que os alunos que desejavam formação de pedagogia, poderiam lecionar em qualquer disciplina, fazendo com que as opções sejam diversas, entretanto, faltou uma atenção para a formação dos professores de ensino supletivo como era chamado.

2.1.6 Constituição de 1988 e a LDB de 1996

A Constituição de 1988 ao ser promulgada, introduziu inovações e compromissos com a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo.

Com a LDB 9394/96, se reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece-se os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

O art. 63 da LDB atribui aos institutos superiores de educação as seguintes funções: 1) manter cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (grifo meu); 2) instituir programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica. A possibilidade de manter esses programas está prevista na Resolução CNE/CP nº 02/97; 3) criar programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis (BRANDÃO, 2007, p.139).

Como bem coloca Freitas (2011), a educação a partir da década de 90 vai substituindo o pensamento tecnicista pra um pensamento emancipatório de educação, onde busca-se a formação que supere a dicotomia entre pedagogos e especialistas, Pedagogia e licenciatura,

magistério, especialista e generalistas, enfim, busca-se aqui neste período uma escola preocupada com a formação crítica do educando, incorporando uma profissionalização da escola.

Como o autor bem condecora em sua afirmação, a formação de professores nessa época ganha atenção no que diz respeito a LDB 9.394/96 que define em quatro artigos a formação de professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Art. 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Queremos destacar o artigo 62 da LDB que sanciona que a formação de profissionais para a educação básica não cabe mais aos institutos superiores de educação. Entretanto, para atuar o profissional teria de ter curso superior, e abre espaço para os cursos profissionalizantes e capacitação continuada.

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008, p. 218).

Portanto, analisando o percurso da formação de professores podemos ver que a educação Brasileira tem forte influência das escolas normais. No bojo de suas reformas essa perspectiva formativa de licenciatura, acompanha o contexto brasileiro até na década de 80, quando a reforma universitária implementa uma política de habilitação a nível superior, e extingue o modelo de formação das escolas normais.

Dentre todas as reformas tidas, destacamos as que tiveram ainda no período Vargas algumas se consolidaram, ganharam força e reapareceram no período militar.

Até ai o currículo de formação prezava por um núcleo comum nacionalmente. Entretanto, muitas ainda foram as disparidades começando quanto a duração dos cursos de formação. Ademais, se faz importante mencionar em que pouco momento da história, o governo federal garantia uma formação específica para o público adulto, pois até então estava camuflado o atendimento para essa faixa etária.

A exceção à regra de não formação específica para EJA teve início no final da década de 1980, quando as faculdades de educação realizaram amplo debate sobre a atuação do pedagogo e sua habilitação profissional. Resulta desse rico debate a compreensão, assumida principalmente pelas instituições públicas de educação superior, de que os pedagogos deveriam ser habilitados prioritariamente como professores, podendo atuar na gestão pública da educação em diversos campos, como diretor, coordenador, supervisor, mas de que sua matriz de formação era de fato o magistério dos anos iniciais do 1º grau. A partir dessa compreensão, alguns cursos de pedagogia, pelo País, passam a ter ênfases específicas em sua habilitação. Dessa experiência resultam os cursos de pedagogia, com ênfase ou habilitação em EJA (MACHADO, 2008, p.164).

Como a autora bem nos esclarece, a própria história já sinaliza para a necessidade de se introduzir as discussões do campo da EJA nas licenciaturas. E todos os debates e movimentos em prol da formação e habilitação do pedagogo foram precisas para chegarmos a configuração de hoje, onde o profissional da educação pode ser habilitado em diversas áreas desde gestão, a educação especial, como também a Educação de Jovens e adultos que pedem um público preparado e bem qualificado para o trabalho docente com essa modalidade da educação.

2. 2 A EJAI EM CODÓ: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Educação de Jovens, adultos e Idosos é uma Modalidade de Ensino amparada por lei e voltada para as pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao Ensino Regular na idade apropriada, como afirma o artigo 37, da Lei Diretrizes e Bases da Educação:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996, p. 32).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) trata da Educação de Jovens e Adultos no Título V, capítulo II, como modalidade da Educação Básica, superando sua dimensão de ensino supletivo, regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental.

No município de Codó, a EJA foi implantada em 2001, atendendo inicialmente 500 alunos no 1º ciclo (1º e 2º séries) e não se tinha até então a inclusão de idosos.

O Município amplia e dar um grande salto quanto a universalização e alcance do público a então modalidade EJA – Educação de Jovens e adultos, observando a medida de faixa etária estabelecida na Constituição de 88 e a LDB, quando no seu plano Municipal de Educação por meio de uma Portaria/Parecer Legislativo, coloca a sigla I ficando assim conhecido como EJAI –Educação Jovens Adultos e Idosos, onde a inclusão passa a ser presente abraçando os idosos da população codoense.

Segundo o Parecer Nº 001/2017 CME (31.05.2017), nos mostra que no município de Codó, a EJA teve o idoso reconhecido como sujeito de direito a partir da resolução deste documento. O município deu um passo significativo para ampliação e universalização da educação.

O plano Estadual de educação de julho de 2014, já usa a nomenclatura EJAI reconhecendo o idoso como sujeito de direito à educação em suas metas 10 e 11 e suas respectivas estratégias.

Uma das estratégias visa garantir o acesso desse público as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) no ambiente escolar. É importante destacar a produção de material didático específico para a EJAI, bem como, metodologias diferenciadas para o desenvolvimento dos alunos dessa modalidade.

Em janeiro de 2003, o MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do novo governo federal. Para cumprir essa meta foi lançado o programa brasil alfabetizado.

O artigo 37 e § 2º diz que “O Poder Público viabiliza e estimula o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”. (BRASIL, Parecer Nº 001/2017).

Dentre as ações tidas no Município foi em 2018, destaca-se a campanha de matrícula intitulada “Aprender não tem idade”, realizada por meio de carros de som, cartazes afixados em vários pontos comerciais e através das mídias televisivas e virtuais, na iminência de aumentar o número de alunos matriculados na modalidade. Além da ampla comunicação e divulgação, outras ações foram sendo desenvolvidas para melhorar as aprendizagens, aumentar a relação de pertencimento do aluno com a escola, promover a melhoria do trabalho pedagógico e aumentar as oportunidades de conclusão do Ensino fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000) devem ser observadas na oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino, que são:

A modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (BRASIL, 2000, Resolução CNE/CEB 1/2000).

A proposta de ações do programa EJAI ATIVO considerou tal premissa elencada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, onde fala da estrutura curricular e da diversas situações de aprendizagens, diversificação do currículo que atenda aos interesses desse público heterogêneo que não mais aprende como anteriormente. Alguns já passaram pelo ensino regular, mas agora como jovens, adultos e idosos que já carregam uma bagagem e tem um pensamento e aprendizagens elaboradas.

O objetivo do programa é justamente este: oportunizar as práticas de atividades físicas, esporte e lazer; a implantação da EJAI/PPL na UPR- (Unidade Prisional de Ressocialização) em consonância com as leis que dispõem sobre a oferta de educação nos estabelecimentos penais; oportunizando a educação na terceira idade, com Educação do Idoso na ILPI (Instituição de Longa Permanência para Idosos) – São Pio; o Programa EJAI START, que tem como objetivo práticas de atividades físicas e treinos funcionais para professores, supervisores e gestores da modalidade, além da implantação do Programa Profissionaliza Codó, que oferta cursos de iniciação profissional.

Segundo a Lei de Diretrizes e bases diz que “§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames”. (BRASIL, 1996). Logo, os cursos de iniciação profissional ofertados pelo ‘Programa Profissionaliza Codó Qualificar Para Avançar’, surgem como uma boa proposta de interdisciplinaridade como também de valorização de conhecimento.

A valorização da EJAI trouxe à tona uma série de questionamentos e desafios a serem enfrentados. Visando a melhoria da qualidade de ensino a essa modalidade busca-se a solução as dificuldades oferecendo um trabalho inovador, demandando mais atenção, possibilitando o direito de todos a serem tratados com a compreensão e o respeito quem merecem.

Na última década, a modalidade EJAI, no município, passou a ter vários avanços, acontecendo mudanças. Mas será realmente de grande contribuição para nossa educação se o trabalho docente também estiver qualificado para a formação, oferecendo capacitação continuada com ideais reflexivos e transformadores.

A alfabetização representa o alicerce pelo qual é necessário passar para poder continuar aprendendo, onde esse processo de aprendizagem contínuo contempla as dimensões da individualização profissional e o social.

O ato de educar, a cada dia tem exigido um direcionamento para práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e as diversidades nas salas de aula. A sociedade inclusiva da qual tanto se fala, deve pautar-se na compreensão do termo inclusão. Educar para a inclusão é afirmar que todos, indistintamente, têm o direito de estudar numa escola regular com outros educandos, exercitando a possibilidade de construção do conhecimento.

3. A FORMAÇÃO DE EDUCADORES UMA ESPECIFICIDADE DA PRÁTICA DOCENTE

Este capítulo apresenta e discute a abordagem metodológica deste estudo, bem como o tipo de pesquisa desenvolvida e o porquê dessa escolha, como também, o instrumento de coleta de dados. Ademais, descreve o campo de pesquisa analisando e os correlacionando com a temática abordada.

Analisamos os sujeitos da pesquisa e suas contribuições em forma de discursos, observando os predicativos referentes a sua formação e atuação em sala de aula. Somado a isso, tecemos uma discussão sobre as especificidade de atuação do pedagogo e sua habilitação para atuar no contexto de sala de aula com a modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

3.1 Abordagem Metodológica

Quando falamos em pesquisa é inerente colocarmos em cheque a teoria e a prática, que são componentes fundamentais, indissolúveis da “práxis” definida como a atividade teórico-prática. Sabendo disso, utilizamos esses dois fundamentados para direcionar esse estudo.

Para tanto, o desenvolver de uma ação, deve primar por essa associabilidade, para assim obter resultados satisfatórios na prática pedagógica. A unicidade desses dois campos, é imprescindível para qualquer ação pedagógica na perspectiva da pesquisa/ação.

A falta de elaboração teórico-prática entre os saberes docentes, gera uma prática pedagógica frágil, não crítica que, conseqüentemente, não transforma, não constrói, mas sim,

Portanto, o professor deve se equiparar à postura de pesquisador, uma vez que fazer o elo desses componentes da pesquisa, é apostar em respostas para as hipóteses e problemas tidos no contexto de sala de aula.

A teoria exprime interesses, objetivos e finalidades, se posicionando a respeito de qual rumo a educação deve tomar. No caso, trazendo para nosso objetivo é usar a teoria para fundamentar nossa pesquisa e esclarecer através da prática.

3.2- Caracterização da pesquisa de campo

Esse estudo tem como enfoque teórico a perspectiva fenomenológica fazemos uma análise dos sujeitos professores, para compreender e descrever evidências fundamentais para a prática pedagógica, refletimos a respeito de trajetória acadêmica dos professores e discutimos estratégias de aperfeiçoamento em nível de formação se prepararem para atuar com o público de jovens, adultos e idosos. Para tanto, utilizamos entrevista/diálogo com perguntas abertas.

Segundo Graças (2000), ela caracteriza a pesquisa fenomenológica da seguinte forma:

O pesquisador vai, então, ao encontro dos depoimentos ingênuos do sujeito, do seu falar espontâneo, sem interpretações ou reflexões prévias do que este possa estar vivendo no seu "mundo-vida", na sua "experiência noética". Para isso, os depoimentos não devem partir de roteiros ou perguntas diretas, mas de uma questão aberta, geral, que seja capaz de nortear sem, contudo, restringir a exposição dos sujeitos sobre o tema investigado. (GRAÇAS, 2000, p. 29).

1

Portanto, na perspectiva fenomenológica-hermenêutica interessa-se saber como o conhecimento se constrói nas diferentes áreas da vida humana, priorizando o ser e o estar no mundo, analisando nossa ação na vida cotidiana. Logo, o conhecimento tem início quando há uma intencionalidade do pesquisador em buscar respostas para a solução de um problema encontrado no cotidiano, a partir do que aparece à consciência, a ciência do sentido das coisas e do mundo, ou seja, trata-se de compreender uma forma de existir/ser/estar no mundo do sujeito.

Esse estudo também adquire um caráter qualitativo, uma vez que buscamos por compreensão de um fenômeno particular que no caso, a formação dos professores do Município de Codó.

Uma particularidade desse método é que utiliza-se a compreensão do fenômeno por meio de relatos descritivos da vida social.

¹ É pertinente a visão que Silva, Lopes e Diniz (2008) constitui a respeito desse enfoque metodológico, dizendo que “A fenomenologia proporciona o saber-compreensão, que se fundamenta no rigor, pois procura valorizar o ser na sua singularidade, uma vez que se preocupa com o que se repete, com o que se manifesta”. (SILVA, LOPES e DINIZ, 2008, p. 3).

¹ Esse tipo de pesquisa fenomenológica está pautada sobre os entendimentos em Gadamer, Husserl, Merleau-Ponty, Wilber, entre outros, na medida em que apostam na prática como espaço de significação a ser interpretado. (GRAÇAS, 2000). Por isso, a apropriação do fenômeno pelo pesquisador se dá através dos discursos que enunciam as experiências vividas por aqueles que ali se encontram, e assim torna-se claro o que anteriormente lhe inquietava.

Outra técnica da pesquisa qualitativa² é a observação participante, que foi o que fizemos, a investigação ocorreu ainda no Estágio Supervisionado IV e V na modalidade EJA, quando o tema surgiu.

Moreira (2002, p. 52), diz sobre a observação participante³ “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”. Logo, a observação não acontece de qualquer forma, mas acontece de forma sistematizada e objetivando a análise dos sujeitos, registrando tudo o que for se percebendo, desde o comportamento dos indivíduos e ações frente as diversas situações que podem ocorrer. Fizemos uso dessa técnica justamente por saber a importância da análise direta dos sujeitos participantes para o estudo.

Sabendo disso, a observação feita no local da pesquisa, que nesse caso foi a instituição concedente do estágio Supervisionado - EIEMES ocorreu de forma que fosse possível presenciar todos os momentos em que foram realizadas atividades com os educandos, desde o momento da chegada e acolhida até o momento de saída, sendo possível observar a prática dos profissionais e os métodos educativos utilizados.

Logo após, utilizando a técnica da entrevista também presente na pesquisa qualitativa⁴, selecionamos um grupo de professores da rede municipal, que trabalham na modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, os sujeitos puderam responder abertamente às perguntas que interpelávamos a eles, a fim de interagirem e exporem o que fossem pertinentes a respeito de sua trajetória acadêmica mais especificamente sua formação inicial e continuada.

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. (DUARTE, 2004, p. 215).

² Segundo Oliveira (2008, p.7), “o pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos”. O autor elucida que as pesquisas de cunho qualitativo trabalham com as pessoas e suas atividades, a técnica utilizada para esse tipo de pesquisa se classifica geralmente em observações participantes, entrevistas e método da história de vida.

³ Observar significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso. A observação torna-se uma técnica científica a partir do momento em que passa por sistematização, planejamento e controle da objetividade. O pesquisador não está simplesmente olhando o que está acontecendo, mas observando com um olho treinado em busca de certos acontecimentos específicos. A observação ajuda muito o pesquisador e sua maior vantagem está relacionada com a possibilidade de se obter a informação na ocorrência espontânea do fato. (QUEIROZ, VALL, *et al.*, 2007, p. 277).

⁴ Sobre a pesquisa qualitativa as autoras Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), advogam ainda que “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização”.

Desse modo também fizemos uso dessa técnica⁵, justamente para saber e mapear os professores com formação para atuar na modalidade, pelas quais eles tem se aperfeiçoado para atuar em sala de aula com essa modalidade tão específica que é a Educação de Jovens e Adultos e Idosos.

Ressaltamos que as etapas apontadas pelos autores, realizamos da seguinte maneira, primeiro escolhemos um grupo. Depois, elaboramos um roteiro de perguntas abertas semiestruturada a serem feitas às educadoras e educadores participantes da pesquisa. Gravamos em formato de áudio as falas das educadoras. Elas iam sendo interpeladas a respeito dos aspectos da sua formação, e logo depois, fizemos as transcrições das falas para analisar os dados obtidos.

Assim podemos caracterizar, esse trabalho como pesquisa-descritiva, uma vez que, busca descrever uma realidade seja com base em uma necessidade prática, seja com base na tentativa de comprovar uma tese ou hipótese, em grande parte de suas aplicações servindo para fundamentar e respaldar fatos pedagógicos.

Para fundamentar teoricamente o tema da pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico que é um estudo desenvolvido através de materiais já existentes, geralmente é constituído por livros, periódicos, artigos científicos publicado em revista eletrônica e anais de congresso. Esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador uma gama de possibilidades, como o respaldo teórico metodológico.

A pesquisa bibliográfica constitui-se em fonte secundária. É aquela que busca o levantamento de livros e revistas de relevante interesse para a pesquisa que será realizada. Seu objetivo é colocar a autor da nova pesquisa diante de informações sobre o assunto de seu interesse. A pesquisa bibliográfica é passo decisivo em qualquer pesquisa científica, uma vez que elimina a possibilidade de se trabalhar em vão, de se depender tempo com o que já foi selecionado. [...] a pesquisa bibliográfica compreende escolha do assunto, elaboração do plano de trabalho, identificação, localização, compilação, fichamento, análise e interpretação, redação (MEDEIROS, 2014, p. 39).

Considerando essa perspectiva, desenvolvemos o trabalho de forma que tivemos um direcionamento a respeito da temática e da discussão na literatura, em seguida elencamos os autores que trabalham com a pedagogia Saviani (2008), Candal (1999) e Pimenta (2011).

⁵ Manzato e Santos (2012) elencam um rol de itens primordial de caracterização e desenvolvimento da pesquisa qualitativa, segue abaixo os elementos essenciais: 1- Formação de grupos - 1.1 Mediação convencional - 1.2 Técnica psicodramática - 1.3 Gravação em vídeo/cassete 2- Entrevistas em profundidade - 2.1 Roteiro aprofundamento fechado - 2.2 Roteiro perspectivo aberto - 2.3 Gravação cassete/anotações. (MANZATO E SANTOS 2012, p. 6).

No nosso trabalho também buscamos trabalhar na perspectiva de pesquisa quantitativa utilizando o instrumento questionário com perguntas abertas, para identificar quantas pessoas de uma determinada população de professores compartilham um grupo de características necessárias para atuar em sala de aula com a modalidade de Jovens, adultos e idosos (EJAI).

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente (FONSECA, 2002, p. 20).

Buscamos estimar em número a caracterização desses sujeitos professores, através de elementos/perguntas descritivas e diretas, que carecem ser caracterizadas em números e gráficos, isso nos permitiu categorizar os professores, e fazer uma distribuição das características conforme os dados estatísticos.

3.3 Caracterização do campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada em três escolas da Sede no Município de Codó, usaremos pseudônimos por questões éticas da pesquisa:

Escola 1 – EIEMES

Escola 2- EMRA

Escola 3- UEMEN

Na escola 1 - EIEMES fizemos a maior parte da pesquisa, já que as observações foram realizadas em duas salas, com professoras diferentes. Logo já observamos e entrevistamos essas profissionais atuantes em sala de aula com a modalidade EJAI durante o estágio supervisionado IV e V.

Nas outras duas escolas Escola 2 - EMRA, e Escola 3 – UEMEN selecionamos duas docentes de cada escola para serem entrevistadas ou seja, mais quatro professoras participaram da pesquisa.

A pesquisa de Campo está organizada e foi realizada obedecendo os seguintes passos:

- 1- Observação Participante
- 2- Entrevistas
- 3- Aplicação de Questionário Aberto

Foi escolhida a EIEMES para fazer as observações, uma vez que o tema se originou devido as observações no campo de estágio, quando nos deparamos com as diferenças de formação dos professores da escola e seus reflexos na prática docente.

As observações foram realizadas nas turmas de EJAI com os alunos da 2º etapa – que corresponde ao 2º e 3º ano e 3º Etapa – 4º e 5º ano. A observação foi participante uma vez que interagimos com a turma e registramos no diário de campo.

As entrevistas foram aplicadas com 6 professoras sendo: as duas professoras que observamos sua atuação em sala de aula na Escola 1 EIEMES, duas professoras da escola 2- EMRA e duas professoras da escola 3- UEMEM.

O questionário aplicado foi direcionado à Coordenação Geral da EJAI no Município de Codó – representado nessa pesquisa pelo Pseudônimo Silvia.

De início, propomos a ela uma entrevista mas não aceitou contribuir com esse método, preferiu responder ao questionário. Fizemos um roteiro de questionário com seis perguntas abertas a respeito da quantidade de turmas da EJAI e a processo de contratação/seleção do professorado para a modalidade e a questão da Formação continuada para os Professores do município.

3. 4 - Sujeitos Participantes

Para esse estudo foi utilizado os seguintes sujeitos: seis professoras que lecionam na Modalidade de Educação de jovens, adultos e idosos e que estão cadastrados na Rede Municipal da Sede de Codó, os alunos da Escola EIEMES sendo 14 alunos da turma de 2º/ 3º ano (2º Etapa) e 15 alunos de 4º/5º ano (3º Etapa), e a participação da Coordenadora da EJAI em Codó.

A. Alunos – Participaram da pesquisa os alunos da Escola aonde estagiamos. Os alunos eram jovens de 17 a 60 anos de idade, era um público mesclado. Observamos e participamos das aulas de duas salas. Na turma de 2º e 3º ano tinha duas jovens e a maioria eram senhoras de idade, mães e pai de família. Na segunda turma que foi o 4º e 5º ano a faixa etária era mista, tinha um jovem/adolescente de 17 anos, outro de 25 anos e mais um de 30 todos solteiros, como também já tinha senhores e senhoras mães de família e um homem mais idoso.

A participação e a figura dos alunos foi importante na etapa de observação, pois vimos como os aspectos da formação influenciam na dinâmica de sala de aula. Percebemos os sujeitos e a relação desse com a figura docente.

B. Professores – Todos tem o perfil etário entre 30 a 40 anos de idade, todas do sexo feminino. A escolha das professoras se deu com ajuda dos colegas do estágio. Elas foram supervisoras técnicas no estágio na modalidade de EJAI. Fizemos entrevista com seis professoras, sendo duas docente da escola aonde estagiei (EIEMES) e que fora minha supervisora técnica, mais duas da EMRA e duas da UEMEM. Todas trabalham na modalidade já algum tempo.

As formações das professoras são as seguintes:

- Professora 1 Saraiva - Habilitação em Magistério Normal pela Escola Rocha Cavalcante em União de Palmares – Alagoas. Atua nos dias de hoje na Escola EIEMES.
- Professora 2 Silva/Sousa - Licenciada em Geografia e especializada em Ciências Humanas pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Atua no turno noturno com a modalidade de Jovens, adultos e idosos na Escola EIEMES.
- Professora 3 Brandão - Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Atualmente leciona com Jovens, Adultos e Idosos na Escola UEMEM.
- Professora 4 Da Cruz - Magistério Normal e Licenciada em Matemática pelo CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica. Atualmente leciona com Jovens, Adultos e idosos na escola UEMEM.
- Professora 5 Nascimento - Licenciada em Pedagogia pela FATEPI – Faculdade de Tecnologia do Piauí. Atua na modalidade EJAI na escola EMRA.
- Professora 6 Conceição – Magistério Normal na Escola Múltiplo e cursa o 1º período de Pedagogia no PAFOR. Atua na modalidade EJAI na escola EMRA.

C. Coordenadora da Modalidade – Representado pelo pseudônimo na pesquisa por Silvia. Por questões éticas, identificaremos desta forma. Ela é Formada em Pedagogia pela

Universidade Federal do Maranhão, especialista em gestão, supervisão e gestão escolar, especializando em Neuropsicopedagogia. Está na coordenação da EJAI desde do mês de Agosto de 2017.

Com a coordenadora fizemos uma primeira visita dia 15 de abril de 2019 portadas de um ofício para um atendimento. Ela também pediu uma correção no ofício quando a poucos detalhes no direcionamento do documento.

No dia 18 de Abril retornamos ao seu gabinete para deixar o questionário com as devidas correções no ofício combinamos de pegar 22 de abril, mas recebemos só dia 24 de abril de 2019. Tivemos que ir várias vezes ao dia para acha-la devido a muitos compromissos com a modalidade. Assim, foi a contribuição da coordenadora para esse estudo.

3.5 Observações: O fazer docente em sala de aula- o espelho da formação

Cada professor tem sua maneira peculiar de trabalhar em sua sala de aula, a formação é de suma importância uma vez que ela vem de encontro direto às frequentes situações do âmbito escolar, que exige que o educador mobilize os conhecimento apreendidos e os conhecimentos práticos durante sua experiência acadêmica e de sala de aula. O fato é que precisamos construir nossas experiências de sala de aula, estar preparado e em constante aperfeiçoamento para trabalhar com o nosso alunado.

Há muitas afirmações no que diz respeito ao seguinte discurso: “O que vale é a experiência”, a experiência tem um valor primordial não podemos negar, entretanto, para a pratica docente, os profissionais acabam se esquecendo do valor da teoria que necessariamente deve estar alinhado à prática, como subsídio metodológico e didático para o professor.

Sabendo disso, traçamos o objetivo de observar a prática docente de duas professoras, que lecionam em séries distintas uma na 2º etapa da modalidade que confere o 2º/3º ano, e outra na 3º etapa que corresponde a 4º e 5º ano.

As observações foram vivenciadas em períodos diferentes, uma vez que, realizamos concomitantemente ao Estágio Supervisionado na modalidade.

Para tanto, a primeira etapa de observação se realizou no Estágio IV na Turma de 2º etapa, as observação ocorreram no período do dia 17 de setembro de 2018 ao dia 28 de setembro de 2018, no horário das 19hs às 21h30. Estivemos observando desde a chegada até a saída dos discentes. Separamos cinco dias para acompanhar a turma, estávamos no período das provas, a professora se voltava mais a fazer revisões dos conteúdos até então aprendidos por eles, percebemos que ela gosta de trabalhar de forma dinâmica e adota as atividades de revisões

como ferramenta de testagem da aprendizagem dos alunos. As revisões são simples, ele faz a mediação nas atividades.

Na primeira análise ocorrida na segunda –feira, dia 17 de setembro de 2018, onde o número de alunos presentes foram dezesseis, apesar da turma ser formada por vinte alunos conforme o relato da professora, percebemos que ela trabalha muito português/alfabetização, se atenta para a leitura dos alunos.

Queremos chamar atenção para o texto que foi trabalhado ficou infantilizado e fugiu da realidade dos alunos, não contemplou o centro de interesses do grupo etário com o qual se trabalhava. O texto se tratava de um fragmento que geralmente é trabalhado na séries iniciais com crianças, dizia assim:

<p>“ANA”</p> <p>Ana é o nenê</p> <p>O nenê é fofo</p> <p>Ana fala:</p> <p>- mamãe! Papa!</p> <p>Quero Naná.”</p>
--

Como vemos, é importante a escolha de textos e atividades que vamos trabalhar com esse público, que tem necessidades de estudo diferenciado. O professor deve estar atento a essas especificidades de material e método de trabalho em sala de aula. Saber selecionar recursos e conteúdo é fundamental nessa modalidade, e a formação teórica soa como importante nesse quesito, o professor precisa de um direcionamento quanto essa escolha que é política e didática, esses elementos dão base metodológica na sala de aula.

Quando falamos que a escolha metodológica é política, porque não é neutra uma vez que trabalhar com o adulto é mobilizar seus conhecimentos já tidos e trabalhar sua visão de mundo. O texto escolhido em sala de aula pode ser um recurso importante para situar e familiarizar o adulto as situações do seu dia-a-dia.

O ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença. Qualquer texto reforça ideias já sedimentadas ou propõe visões novas (ANTUNES, 2003, p. 81).

Logo, o texto surge como uma ferramenta pela qual o leitor expõe sua experiência de e resulte em um meio de comunicação com o mundo. Entretanto, se faz necessário que a escola trabalhe em suas aulas de Língua Portuguesa (LP), mais a leitura e a escrita de mundo, se utilizando de diversos gêneros textuais e explorando a análise e mobilização de conhecimento internalizado.

O método dialógico, crítico e criticista, uma modificação no conteúdo programático levando em conta a realidade vivenciada pelo educando; o uso de técnicas com a de redução temática e da codificação, tendo em vista as várias fases da elaboração do método: levantamento de vocábulos ligados a experiências profissionais, existenciais e políticas; escolha do tema gerador; criações de situações existenciais e típicas; elaboração de fichas roteiro para o debate; fichas das famílias fonéticas (FREIRE, 2007, p. 97).

Logo podemos ver que Freire em estudos já explicita a respeito do uso da leitura de mundo e conscientização em sala de aula, trazer materiais educativos que possibilitem explorar o vocábulo próprio do aluno, temas pertencentes de seu interesse, temas que chamam a atenção do adulto e possibilita ele se encontrar no estudo, por meio de suas experiências e letramento social.

No que diz respeito a alfabetização dos adultos o PNE – Plano Nacional de Educação traz em sua meta 9 a erradicação do analfabetismo absoluto em até 50% entre população de 15 anos ou mais de idade fator esse ainda muito presente nas regiões Brasileiras, o que nos leva a pensar que a escolha do perfil de professor alfabetizador deve ser pautado numa educação libertadora, uma vez que a alfabetização é para além da apropriação do código da escrita, mas sobretudo, a ideia de alfabetizar é articulada ao letramento, e o público de jovens, adultos e idosos eles se detém desse conhecimento de mundo, sabem que a linguagem permite se ter significados e seus usos sociais em diferentes contextos

O Plano Nacional na sua Meta 10 diz:

“Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas; fomentar a oferta pública de formação inicial e continua para trabalhadores articulada à EJA” (BRASIL, 2001, p. 178).

Assim, conforme bem explicitado no documento, deve haver uma promoção de formação continuada bem como a produção de material específico para o trabalho com a modalidade de jovens, adultos e idosos. Uma vez que essa meta é colocada no plano as escolas em suas instâncias políticas devem prezar pela busca dessa articulação entre metodologias e materiais específicos para também que o adulto se sinta apropriado da aprendizagem, e que assim não desista dos estudo.

Interessante mencionarmos que o plano Municipal de Codó preserva tal medida em sua meta 10. É precípua já que faz parte do documento se buscar essa efetivação a favor de uma pratica pedagógica adequada a esse público. O município deve ter como escopo a capacitação de professores para romper com possíveis dificuldades didáticas que os professores nessa modalidade possuem. Trabalhar com público específico exige material, capacitação, instrumentos específicos, por isso clama-se por atenção em sala de aula quanto a esse quesito.

10.5 – Fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículo e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada das redes públicas que atuam na Educação de Jovens Adultos e Idosos articulada à educação profissional (CODÓ, 2015, p. 19).

Estivemos passando nas carteiras dos alunos ajudando na escrita. Os alunos falam a dificuldade deles. Eles não tem vergonha de dizer pois reconhecem, falam e pedem ajuda. A professora tem receio de colocar a letra cursiva, nem todos gostam porque não conseguem. Ela escreveu no caderno deles para dois alunos que não conseguem.

Assim sendo, entendemos que uma formação continuada seria importante no sentido de ajudar os professores se embasarem teoricamente na escolha de material didático adequado a faixa etária e ao letramento desse público, desde a escolhas de textos que mobilizem seus conhecimentos de mundo evitando assim não caírem nos equívocos de infantilização. Não podemos deixar de dizer que também auxiliaria na categorização de metodologias e estratégias para trabalhar essas dificuldade em sala de aula, tirar o esse receio dos alunos em não querer fazer a letra cursiva por não saber. Quando o aluno tenta, ele vai se aproximando da aprendizagem e não tem mais nada prazeroso que uma aprendizagem conquistada.

A segunda observação ocorreu numa sexta-feira, dia 21 de setembro de 2018, onde nesta oportunidade estavam presentes a maioria dos alunos, faltou apenas um. A professora pediu para que eles fizessem o alfabeto completo no caderno, alguns sentem dificuldade e buscam no livro didático conferir a ordem. A professora fez uma pegadinha durante a atividade no quadro. Eles gostaram bastante. O dilema da turma com a professora é a escrita em cursiva em vista da letra caixa-alta.

Percebemos que a professora tem o cuidado de dar uma atenção para cada um dos alunos. Íamos sempre nas carteiras, para auxiliá-los nas atividades. Eles se sentem importantes e seguros.

Nossa terceira observação se deu na quarta –feira dia 26 de setembro de 2018. Neste dia a professora iniciou sua aula, nos apresentando para os alunos que não vieram nos dias anteriores. A presença da pesquisadora inibiu-os e percebemos que alguns ficaram tímidos.

A professora iniciou com uma revisão para a prova do dia 28 (sexta) de setembro, a revisão é de matemática, o conteúdo é antecessor e sucessor.

A professora escreveu a atividade para os três alunos que sentam na frente porque era em letra cursiva. Em seguida, ela explicou para a turma, o sentido de antecessor e sucessor, eles entendem porque ela usou o exemplo de prefeito, perguntou como é chamado o sucessor dele e eles responderam que é o vice.

Ela corrigiu a atividade com a turma, todos participaram. Depois, a professora fez uma terceira questão com o conteúdo algarismos romano, ela coloca do I ao X.

Essa atividade durou até as 21h20 minutos eles concluíram e a professora conversou com eles os últimos minutos e até a hora de irem para suas casas.

A quarta observação se deu na quinta-feira, dia 27 de setembro de 2018. Quando chegamos, a turma estava falando sobre doenças. No início da aula, a professora abriu um espaço para um de suas alunas pedir ajuda para um de seus parentes que está com problema de saúde.

Registramos que a aula se iniciou às 19hrs30 min. A disciplina trabalhada era Língua portuguesa. A mesma falava sobre o alfabeto e a ordem alfabética com atividade feita no quadro.

Às 20h30min começou a aula de educação física (EJAI ATIVO), e observamos que os alunos não são satisfeitos com a metodologia do professor. Eles comentam muito sobre a aula, e tem alguns alunos que não participam das aulas, ficam sentados esperando dar a hora de irem embora. Os alunos que participaram, vão para a quadra fazer danças e exercícios. Depois, às 21h30 min, eles se despedem e vão para suas casas.

No último dia de observação que se deu na sexta-feira dia 28 de setembro de 2018, a aula começou às 19hrs30min com a disciplina de Ciências. A professora trabalhou os bichos, fez uma leitura de texto “que bicho você é” uma parlenda em forma de música sobre animais, seguido de uma dramatização pois cada um escolhia um bicho falado no texto, e na hora que chamasse seu bicho, imitava e fazia os movimentos retratados no texto.

A leitura é envolvendo a turma e em seguida atividade na cartolina. Para essa atividade os alunos se dividiram em dois grupos, cada um com uma cartolina. A atividade consistia em colar a sequência correta de animais segundo sua classificação. A equipe 1 fez a sequência do nascimento do pinto; a equipe 2 – Sequência do quebra cabeça do lago do sapo. Na segunda questão, as equipes tiveram que colar e ir classificando os animais em: Pelos /Aves /Couro /penas.

Esta atividade foi importante porque foi colaborativa, feita em grupos percebemos que eles gostaram bastante, entretanto foi um tanto infantilizada, a metodologia não estava no perfil do alunado, funcionou porque teve um planejamento, porém os materiais e métodos teria de ser adaptado para o contexto adulto.

O principal foco desta análise por meio da observação da prática dos professores, foi entender a postura didática, a capacitação profissional, frente à alguma dificuldade das

educadoras. Outro sim, analisamos também a relação da professora com os alunos, sua concepção de prática pedagógica na Educação de Jovens, adultos e idosos.

O contato direto com o contexto de ensino, nos permitiu perceber a importância e como reflete a formação do professor em sala de aula.

Na primeira etapa de observação destaca-se o modo como a professora trabalha. Sempre que possível ela leva uma aula diferenciada. Percebemos que ela é bastante dinâmica, preza por aulas animadas e demonstra persistência para trabalhar com a modalidade. Entretanto, observamos que, muitas vezes, a professora usa textos infantis para os alunos numa proposta alfabetizadora como o texto da Ana e dos bichos.

Seria interessante trazer textos de interesse dos alunos, propondo metodologias que valorize a faixa etária deles e que se sintam situados mediante ao processo de alfabetização. Por isso reforçamos a ideia que a formação continuada lapida o professor e enlanguesce a sua visão de como trabalhar.

Seguimos para a segunda etapa da observação de aula que ocorreu agora nas turmas de alunos do 4º e 5º ano, da professora Silva/Sousa. Começamos no dia 03 do mês de abril de 2019 e terminamos dia 08 de abril de 2019.

A professora Silva Sousa, regente da turma, chega sempre pontualmente às 19h00. Os alunos, aos poucos, vão chegando e ela os recebe por meio de conversas sobre fatos acontecidos no dia a dia. Percebemos que a sala é bastante heterogênea com relação a faixa etária, pois há adolescentes, jovens, adultos e idosos em níveis de alfabetização diferentes.

A partir das 19h:30m horário máximo de chegada, quando todos os alunos já se acomodaram, ela dá início a sua aula começando com uma leitura bíblica reflexiva onde ela fazia dialogicamente uma compreensão do que foi lido. Ali percebemos que tínhamos um aluno com deficiência visual na sala de aula, no qual vinha sempre acompanhado de sua mãe.

Dando início a aula, a professora resolveu a atividade da aula anterior no qual trabalhou a ortografia das letras N –R- S- Z- L após vogal, ela colocou o cabeçalho no quadro e entregou uma cruzadinha para os alunos.

Na folha de atividade, havia as palavras a serem encontradas e também os espaços de algumas letras que faltavam, a professora resolveu fazer uma dinâmica com as palavras, cada palavra ela selecionava um aluno da turma para tentar ler do jeito que estava na folha, fazendo uma leitura mesmo faltando as letras. Então ela falava como deveria ser a palavra e, em seguida, perguntava quais letras seriam necessárias para completar aquela palavra, quais letras faltava para dar sentido a leitura.

Percebemos com essa aula que a professora gerencia bem seu tempo com poucas atividades, fazendo uso de pouco recurso pedagógico. Foi possível observar que os alunos dominam os números pois consegue desenvolver a atividade em numérica com facilidade.

Passado esse momento de correção, já estava dando 21h10min, a professora pediu que abrissem o livro na página 21 – Leitura escrita de numerais. O conteúdo trabalhado nos últimos momentos é uma pequena atividade de matemática cujo conteúdo é algarismo em ordem e escrito por extenso. A professora faz a leitura com eles e logo, em seguida, eles escrevem no caderno. Logo se deu 21h40 e os alunos é liberado para irem para suas casas.

Na segunda oportunidade de observação que ocorreu no dia 05 de abril de 2019 a professora iniciou sua aula com uma leitura bíblica diária reflexiva, em seguida fez a compreensão da leitura.

Dando continuidade, a professora trouxe uma metodologia bem interessante. Percebemos que os alunos gostaram muito. Na aula anterior, ela tinha pedido que alguns dos alunos se manifestasse e lhe dissesse uma música no qual gostava muito, onde foi sugerida a música de Luís Gonzaga. Ela trouxe a música pedida, ela pôs para tocar numa caixinha de áudio, e os alunos acompanham a letra numa folha. Com a letra em mãos, ela perguntou: “o que é uma estrofe? quantas estrofes tem a música?” depois ela explicou o que é uma estrofe e que a principal característica são os versos que mais se repetem.

Os alunos participaram bastante da aula a partir de comentários citados pela professora. Ela trabalhou versos e estrofes com a música que ela trouxe e deu a cada aluno uma cópia explorando minuciosamente a letra. Ela explorou a interpretação textual dos alunos e seus conhecimentos, perguntando o que eles acharam da música e qual foi a sensação do autor, os sentimentos por ele assinalados nas estrofes. Os alunos responderam: – saudade, estrada, e sofrimento nordestino.

Observamos que alguns alunos tinham o conhecimento mais abrangente isso inibia outros que ainda estava em fase de aprender a soletrar e decodificar as palavras.

Dando continuidade à atividade de interpretação textual com o gênero textual – Poema/música, a professora continuou respondendo junto com eles. Percebemos que a aluna Dulce se perde as vezes, na identificação dos versos e na contagem, mas a professora sempre passava nas carteiras para auxiliar e isso ajudava bastante os alunos.

A professora perguntou: o que é rima? os alunos respondem na linguagem coloquial que é algo que se repete toda hora. As respostas deles foram variadas, porém, foram coerentes.

A professora identificou as palavras que rimam e explicou que isso acontece por causa do som. Ela pediu que continuassem a leitura e que acompanhassem para não se perderem e identificassem os sons parecidos.

Terminou a atividade as 21h22min. Nesse momento, a professora pediu que eles abrissem o livro na página 21 para finalizarem a atividade de matemática da aula anterior, (dia 03/04 quarta-feira, pois quinta não teve devido o temporal de chuva e não teve alunos), a atividade era de escrita do numeral ordinal, a atividade foi para preencherem o restante de tempo que ainda havia. Às 21h35 min a aula encerrou.

Partimos para o último dia de observação que ocorreu no dia 08 de abril de 2019. A aula se iniciou as 19h27 min com uma mensagem de reflexão do livro da mensagem diária, ela falou sobre o agradecimento.

Dando prosseguimento, a professora entregou uma atividade da caça palavras na folha, eles colocaram o nome da escola – o cabeçalho. A professora deu um tempinho para eles. Ela passava nas carteiras. Em seguida, perguntou o nome das figuras que constava na atividade.

Assim pode perceber que a turma teve muita dificuldade em resolver esse tipo de atividade, porém foi o que deixou eles mais participativos pois queriam muito resolver.

A professora resolveu ajudar a responder, e foi aí que encontraram as palavras. Eles com ajuda de pista encontram as 20 palavras.

A ortografia trabalhada era revisando palavras escritas com as letras N – R – S- Z - L pois notava-se que eles tinham muita dificuldade em ler palavras que possuem esta ortografia. Após a resolução da atividade, os alunos foram convidados a reescrever as palavras encontrada no caça palavras no quadro e fazer a separação silábica.

A professora pediu que os alunos fossem ao quadro para que escrevessem as palavras encontradas.

Essa dinâmica durou um bom tempo da aula, e as 21h35 min a aula se encerrou, todos se despediram, a sala é bastante educada e harmoniosa no retorno a caminho de sua casa.

Analisamos que a dinâmica de sala das duas professoras se dar sobremaneira diferente, a primeira professora que observamos na turma de 2º e 3º ano ela tem uma dinâmica mais voltada para motivar os alunos, todo um cuidado a respeito do carisma e aprendizagem, gosta de usar dinâmicas, atividades em grupo, momento de comemoração de aniversário e datas especiais. Ela trazia alternativas diversas para envolver o grupo apesar de que em alguns momentos infantiliza alguns textos trazidos para turma.

Enquanto a segunda professora de 4º e 5º ano tem uma dinâmica de sala mais calma do que a primeira, ela é mais formal em sua didática. Utiliza atividades objetivas com pouco recurso pedagógico e que levam tempo. Ela trabalha a alfabetização, mas também segue fielmente o livro, restringindo mais para os conteúdos formalizados das disciplinas.

Podemos notar que a formação continuada aprimoraria a prática pedagógica fazendo atualizações e orientando como trabalhar com esse público em sua singularidade. Os professores já tem experiência com turmas de jovens, adultos e idosos isso aliado a teoria seria significativo no seu fazer docente.

O educador deve repensar a forma de lutar, agir em sala de aula “[...] não é parar de lutar mas, reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar” (FREIRE, 2011, p. 68).

Buscar a atualização é de suma importância, se reinventar se faz necessário para desenvolver uma prática docente aprimorada com amor, dedicação, profissionalismo e formação crítica/reflexiva. O essencial é reerguer o lado profissional do professor, apesar de todas as dificuldades, a qualidade deve prevalecer sempre, mesmo com dificuldades gritantes.

3.6 – Entrevistas: A Formação Docente- análises e reflexões acerca da formação continuada

As entrevistas se deram com a participação de 6 docentes de 3 escolas diferentes na cidade de Codó – MA.

As entrevistas foram feitas no período de 03 a 05 de junho de 2019. A primeira escola a ser visitada para realizar a pesquisa foi a EMRA, no dia 03 de junho de 2019 às 19h20min. Entrevistamos a professora Nascimento e às 19h40min foi entrevistada a Professora Conceição. Ainda no mesmo dia foi realizada mais uma entrevista em outra escola da cidade, na EIMEMES às 21h54min foi entrevistada a professora Silva e Sousa.

No dia seguinte mais uma escola foi visitada. Na UEMEM às 19h52min do dia 04 de junho de 2019 foi entrevistada a professora Da Cruz e na sequência às 20h47min a professora Brandão. Todas as entrevistas ocorreram tranquilamente, as participantes foram bem atenciosas e colaboraram pra realização das mesmas, tendo suas falas gravadas para posterior transcrição e análise das respostas. Suas verdadeiras identidades foram preservadas para fins éticos de pesquisa e no lugar foram usados pseudônimos.

Dando continuidade, chegamos para a fase do tratamento de dados das entrevistas em campo, para tanto, fizemos a transcrição da fala das entrevistadas. Esta fase levou mais tempo

do que é de costume, devido as interrupções de pensamento, porque tivemos que analisar as falas minuciosamente já que ocorreu das mesmas fugir ao assunto que lhes era proposto em algumas perguntas. Depois disto vem a representação gráfica das falas das professoras para a visualização da amostra da pesquisa.

Os dados estão categorizados da seguinte forma:

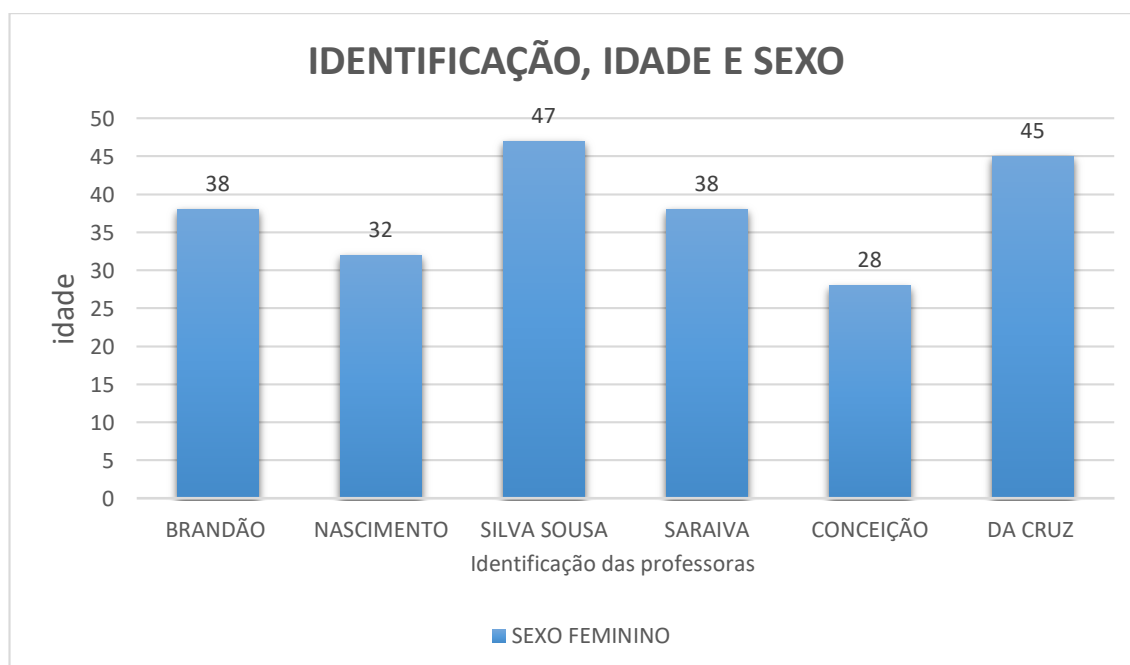
Bloco 1 – Caracterização dos professores visualização dos dados em gráficos.

Bloco 2 – Caracterização da formação inicial do docentes utilizando tabelas com as perguntas e resposta das professoras.

Bloco 3- Caracterização da Formação Continuada dos professores utilizando tabelas para exemplificar as repostas obtidas das professoras.

BLOCO 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Gráfico 1- Perfil das Professoras



Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

No primeiro item questionou-se sobre a faixa etária das professoras, podemos visualizar as diferenças de idade dos sujeitos entrevistados. A idade delas gira em torno de trinta há quase cinquenta anos. Algumas têm já uma boa experiência de sala de aula, apenas duas tem pouco tempo de docência.

Considerando que algumas são mais novas a professora como a Conceição com apenas 28 anos ela já atua em sala de aula tem o magistério e estar cursando uma licenciatura.

A identificação para a docência é fator preponderante quando analisamos a idade das professoras, a evolução da construção profissional não ocorre de forma linear, dada à complexidade de suas especificidades, contexto histórico, econômico, político e social aliados aos fatores internos, como, relações intra e interpessoais, crenças, valores e emoções.

Podemos ver que a escolha pela construção docente torna-se fator particular e decisivo na busca pela capacitação profissional, externado a seguir:

A evolução do ensino escolar moderno passou por três idades que correspondem cada uma a um período histórico particular: a idade da vocação que predomina do século XVI ao XVIII, a idade do ofício que se instaura a partir do século XIX e, finalmente, a idade da profissão, que começa lentamente a se impor na segunda metade do século XX (TARDIF, 2013, p. 554).

Algumas professoras tiveram de passar por diferentes momentos onde a valorização da profissão do professor ainda não era tanta. O autor faz a categorização de como o professor era visto na dimensão do ensino, ele diz que primeiro houve a idade da vocação, onde os professores escolhiam ser professor pelo fato de que era a única atividade e porque ser professor era ter um estigma social. Depois, fala que houve a idade do ofício onde o ser professor ficou sendo sinônimo de caracterização, para só depois ser reconhecido como uma profissionalização.

Como afirma o autor a respeito da autonomia profissional dos professores, e de suas competências:

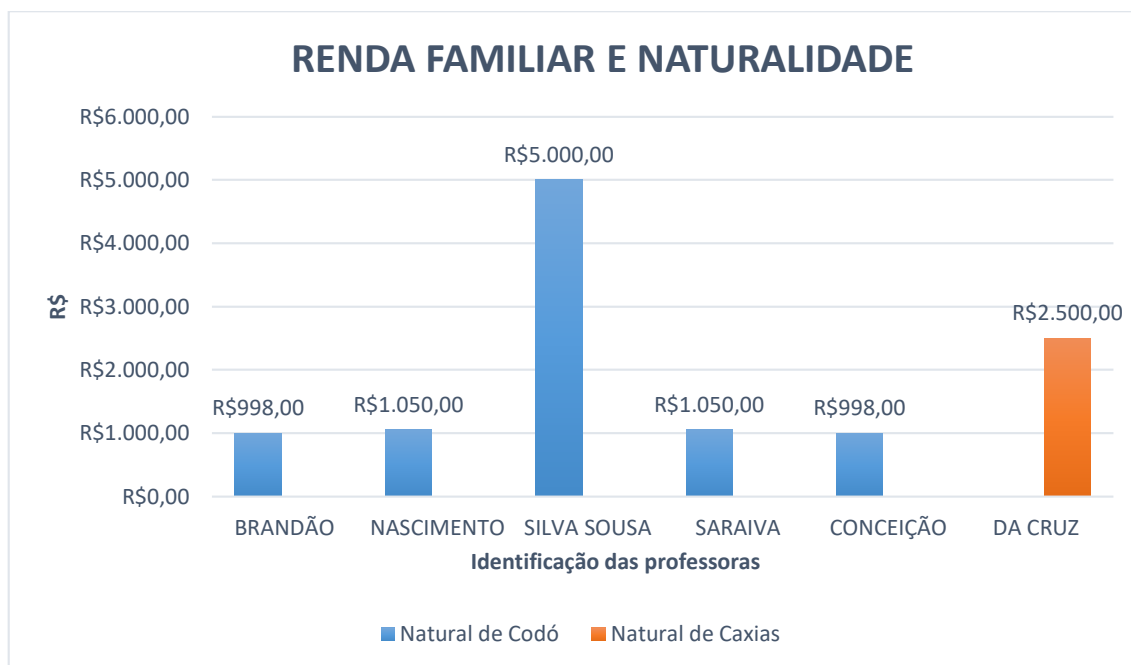
A profissionalização leva a considerar os professores como especialistas da pedagogia e da aprendizagem, que baseiam suas práticas profissionais em conhecimentos científicos. Nessa perspectiva, o antigo saber de experiência sobre o qual se fundava a formação nas escolas normais deve dar lugar ao conhecimento especializado, baseado na pesquisa universitária. Entretanto, como em medicina ou em engenharia, a pesquisa não se limita a produzir conhecimentos teóricos ou básicos: ela deve estar a serviço da ação profissional e resulta em um aumento das competências práticas dos professores (TARDIF, 2013, p. 561).

Entendemos, que a profissionalidade é o conjunto de características que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua competência, com valor claramente reconhecido pela sociedade.

Quanto ao quesito sexo, podemos destacar a presença marcante da feminilidade na profissão docente uma vez que, desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A influência das normalistas contribuiu para elas ganharem o ofício de professoras e isso permanece até os dias atuais.

Nas Escolas Normais eram recrutadas por associar a feminilidade ao ato de cuidar, elas atuavam nas creches. Atualmente, elas estão optando por outras modalidades. Logo, a naturalização da escolha feminina pela educação tem sido ampliada.

Gráfico 2- Renda Familiar e Naturalidade



Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Nesse segundo esquema de representação, temos a visualização da renda familiar e a naturalidade cada professora. Há uma disparidade de renda uma vez que a professora Silva/Sousa dispõe da maior remuneração do grupo analisado, justamente por ela trabalhar em dois turnos e ser efetiva pelo concurso de que ocorreu em 1998, como ela bem relatou na entrevista.

A questão remuneração do professor se faz pertinente considerar, já que se associa de imediato a questão da valorização.

Desde a trajetória histórica da formação de professores, o pagamento dos ordenados dos docentes era desvalorizado, e ainda persiste tal premissa, a remuneração dos docentes do setor público, quando comparada à de outras funções de nível superior, não é atraente, apesar de que já tivemos avanços significativos com relação ao piso salarial.

Precisamos buscar por mais melhorias uma vez que a visão equivocada sobre o ofício do professor ainda é perceptível, é preciso desenhar uma carreira mais atrativa para ativar positivamente o processo de formação (MONLEVADE, 2000).

A professora Brandão com 20 anos de sala de aula todo na Educação de Jovens, adultos idosos ela diz que antes da EJAI ser modalidade era um programa que os professores trabalhavam 6 a 8 meses de duração como ela relata:

Quando era seis meses a gente ganhava 125,00 reais, e quando eram oito meses a gente ganhava 300 reais. Na verdade quando eu recebi o convite que veio a bolsa para mim ela não me localizou (a coordenadora do programa), e deu a bolsa para outra pessoa. [...] Quando foi com três meses a coordenadora chegou na casa da minha mãe e disse que não tinha ido para me buscar para atirar o dinheiro para os outros mas sim, o meu trabalho (BRANDÃO, 04 de junho 2019, 20h47min).

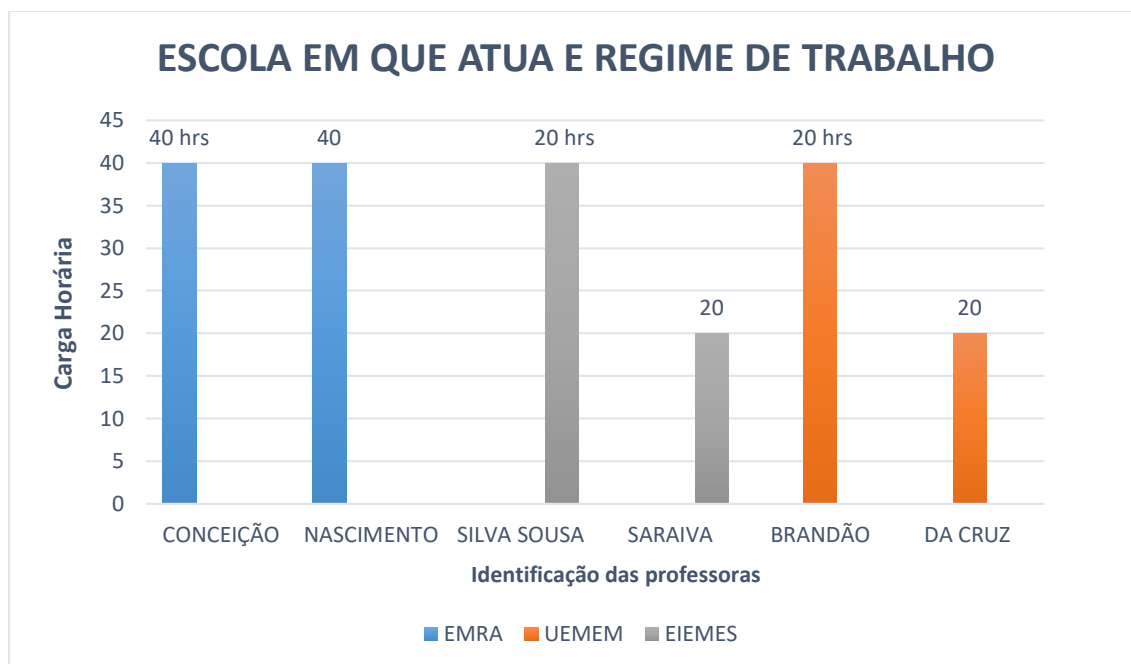
Logo vemos que o salário quando começou aos professores da EJAI era comparado a uma bolsa, e hoje já há certa valorização da modalidade devido a grandes conquistas já tidas no município.

Outro sim, a maioria das professoras são contratadas. Apenas Silva/Sousa e Cruz são efetivas. Logo, isso contribui para os professores não se esmerarem em buscar uma formação continuada, uma vez que a preocupação é apenas assegurar o emprego, e sabemos que ainda hoje prevalece o cabo político no recrutamento do professorado para contrato. O professorado fica muito ligado em ter o emprego, mas não em buscar uma formação.

O professor, que fica na escola, só aumenta a renda porque continuou trabalhando ao longo dos anos, ou quando faz uma pós, que nem sempre tem a ver com o que ele trabalha, e pode, assim, ser pouco efetivo, ou pior, desestimulante. Se quiser mesmo ter uma sensação de que está subindo na carreira, vira diretor ou vai trabalhar na secretaria. Assim, perdemos muitos bons professores em sala de aula, que não necessariamente viram bons diretores ou gestores. A moral da história é que criamos incentivos para eles fugirem da sala de aula (ABRUCIO, 2016, p. 53).

O autor é bem categórico dizendo que muitos professores estão fora da sala de aula, mas porque almejam por cargos do secretariado, e é o que acontece com uma das professoras que participou da nossa pesquisa, muitas vezes por sentirem dificuldades de sala de aula com esse público e ai optam por estar fora da sala de aula.

Já dizia o autor “A boa formação continuada, ademais, tem a potencialidade de gerar um espaço de reflexão”. Essas são as possibilidades do caráter formativo desse aperfeiçoamento, que deve haver e permear a prática docente. Deve ser um critério primordial no currículo (ABRUCIO, 2016, p. 53).

Gráfico 3- Escola que atua e regime de trabalho

Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Neste momento, partimos para analisar conforme a ilustração gráfica 3, que diz sobre o regime de trabalho, procuramos saber a situação em que ocorre a carga horária cada entrevistada.

É perceptível que as professoras tem carga horária diferentes. Uma vez que algumas delas trabalham em mais de um turno, como é o caso da professora Silva/Sousa, que é efetiva do Município, pelo concurso de 1998. Por isso, trabalha em outro turno e, além da noite, trabalha com a modalidade sendo sua carga horária segundo sua fala de 40 horas semanais.

As outras professoras exercem a profissão via contrato. Perguntamos a elas se não foram remanejadas de outro turno para a noite porque a Coordenadora chegou a relatar tal possibilidade no questionário aplicado. A professora Brandão, da Escola Maria Alice Machado, afirmou que já trabalhou em outros turnos, e foi trazida para a escola atual dela, que já está mais de 15 anos trabalhando só a noite.

A professora Conceição comentou que foi escolhida para atuar na modalidade porque não tinha outra opção de serviço e ela foi indicada por um colega que já trabalhava com o público de adultos e então ela decidiu fazer o magistério para por atuar em sala de aula. Ela informou que hoje já é apaixonada pela Educação de jovens, adultos e idosos.

A professora Nascimento fala da questão do regime de trabalho, que optava por trabalhar durante o dia porém não tinha oportunidade aí ela permaneceu no horário da noite com os

adultos. Isso acontece com muitos dos professores, não é todos que querem estar trabalhando a noite e acabam indo pela necessidade e remanejamento.

Os discursos das educadoras nos fez perceber que algumas estão desenvolvendo atividade na modalidade de forma nem tanto satisfatória. Algumas não souberam ou não sabiam nem dizer exatamente seu regime de trabalho. As educadoras que me perguntaram o que as outras professoras estavam respondendo, ou perguntando o que a colega da sua mesma escola respondeu, as únicas professoras que me responderam com segurança foram essas as professoras efetivadas Silva/Sousa e a Cruz.

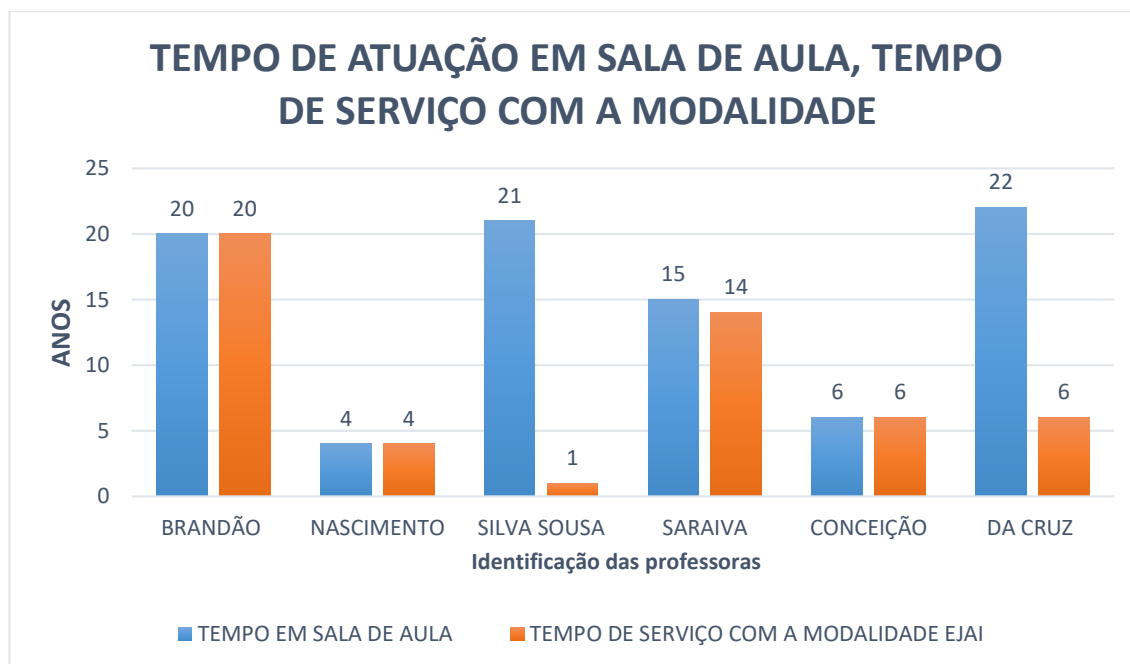
Queremos destacar que o regime de trabalho influencia muito na qualificação do professor, uma vez que a preparação para a sala de aula deve acontecer com segurança e boas metodologias, porque como a professora Conceição bem relata sobre a EJAI:

Nós temos que nos preparar bastante porque se você vier para a sala de aula despreparada eles percebem na mesma hora, diferentemente da educação infantil, pois eles não percebem que você não tem preparo porque são crianças, mas um adulto percebe na mesma da hora. Se você não tiver tempo para planejar as aulas eles iram perceber na mesma hora (CONCEIÇÃO, 03 de junho, 19h40min).

O professor que despreza a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgrede os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2011, p.58).

Assim, como Paulo Freire pontua a respeito da importância da dialogicidade nas aulas do professor, a preparação presume um bom diálogo com os alunos. Indica a valorização do estar em sala de aula com os discentes e da preparação. A educação bancária que segue apenas os conteúdos que vem já escalado para o professor, o que indica que não há preparação, não há uma reflexão do seu contexto de sala de aula, não há o respeito do diálogo.

Como bem fica entendido, o planejamento é algo inerente ao contexto da Pedagogia dialógica – método Paulo Freire, quando os docentes reconhecem a perspectiva dialógica do ensino apresentam uma visão mais avançada do processo ensino-aprendizagem, a disponibilidade para o diálogo com os alunos pressupõe a segurança do professor quanto à necessidade do respeito ao outro, aos seus valores, a sua história e ainda, à construção inacabada de seu próprio conhecimento, pressupõe também segurança no seu planejamento e preparação para estar de frente com o público adulto.

Gráfico 4 – Tempo de atuação e serviço das educadoras na modalidade

Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

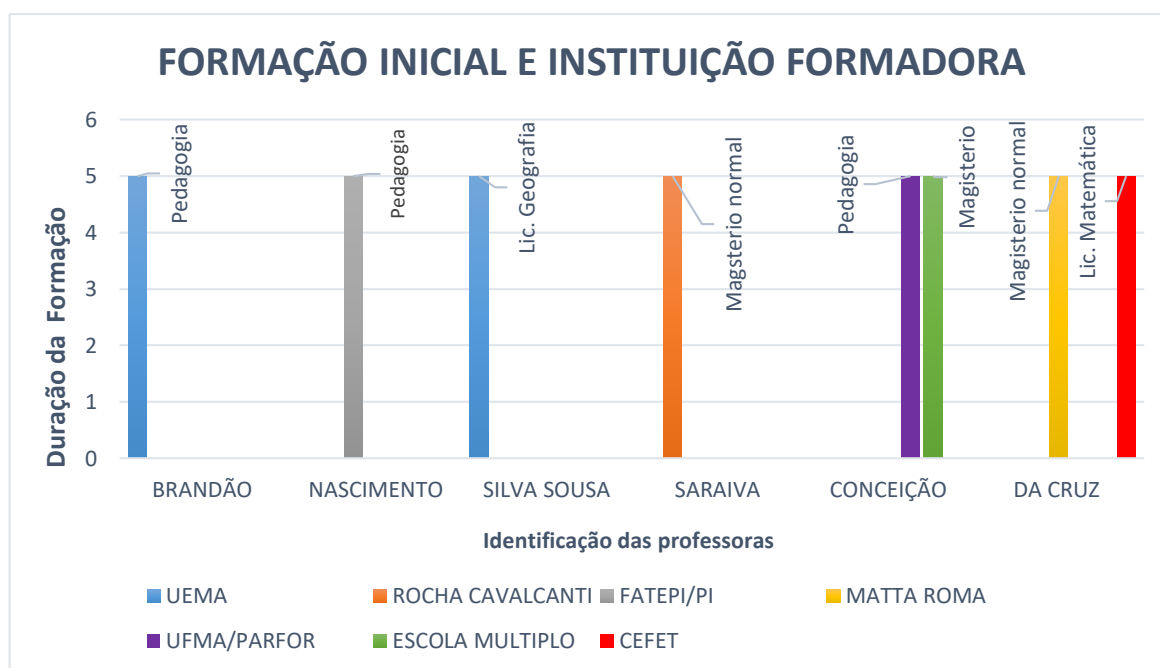
Agora, analisando o gráfico 4 que nos mostra a respeito do tempo de atuação das professoras no chão da sala de aula e mais precisamente na modalidade, podemos perceber que a Silva e Sousa e a da Cruz ambas efetivadas são as que tem maior tempo de carreira docente. Entretanto, a Professora Silva/Sousa tem apenas um ano na modalidade EJAÍ, enquanto que a Cruz já tem 6 anos dos 22 em sala de aula.

Podemos notar também que a professora Brandão, é formada em Pedagogia, apesar de ser contratada, ela possui 20 anos sala de aula, todos, em contato com a turma de jovens, adultos e idosos.

Percebemos que ela começou quando ainda não era modalidade, quando ainda era um programa intitulado “Educação Solidária” ainda no governo de Ricardo Archer como ela bem relatou na entrevista.

A professora Saraiva tem 14 anos na modalidade. Ela começou no programa Brasil Alfabetizado instituído em 2003 pelo MEC cuja meta era erradicar o analfabetismo durante o mandato do presidente Lula. Foi uma parceria entre órgãos públicos Estaduais e Municipais. A professora diz que trabalhou no Brasil alfabetizado em alagoas- Maceió, e no Brasil Alfabetizado no Piauí, e trabalhou no Brasil Alfabetizado em Codó, desde lá vem acompanhando esse público.

Gráfico 5 – Formação Inicial das Educadoras



Vamos nos ater para a formação dessas educadoras de Jovens, Adultos e idosos, uma vez que apenas 03 professoras possuem a Pedagogia, que são elas Brandão (UEMA), Nascimento (FATEPI) e Conceição (UFMA/PAFOR).

Pode-se constatar que teve iniciativa do governo em promover o acesso do professor ao nível superior. Mesmo depois de 16 anos de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, há docentes que ainda permanecem sem a licenciatura em Pedagogia.

O PAFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é uma modalidade de formação para professores que ainda não possuem uma licenciatura concluída, essa é uma ferramenta formativa crucial para os professores que querem o aperfeiçoamento de sua prática, como alguém que deseja uma segunda licenciatura, já que visa fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula.

É preciso atentar para que os professores não limitem sua formação apenas ao nível de magistério, ou seja, continue se qualificando diante de tantas oportunidades de formação e serviço.

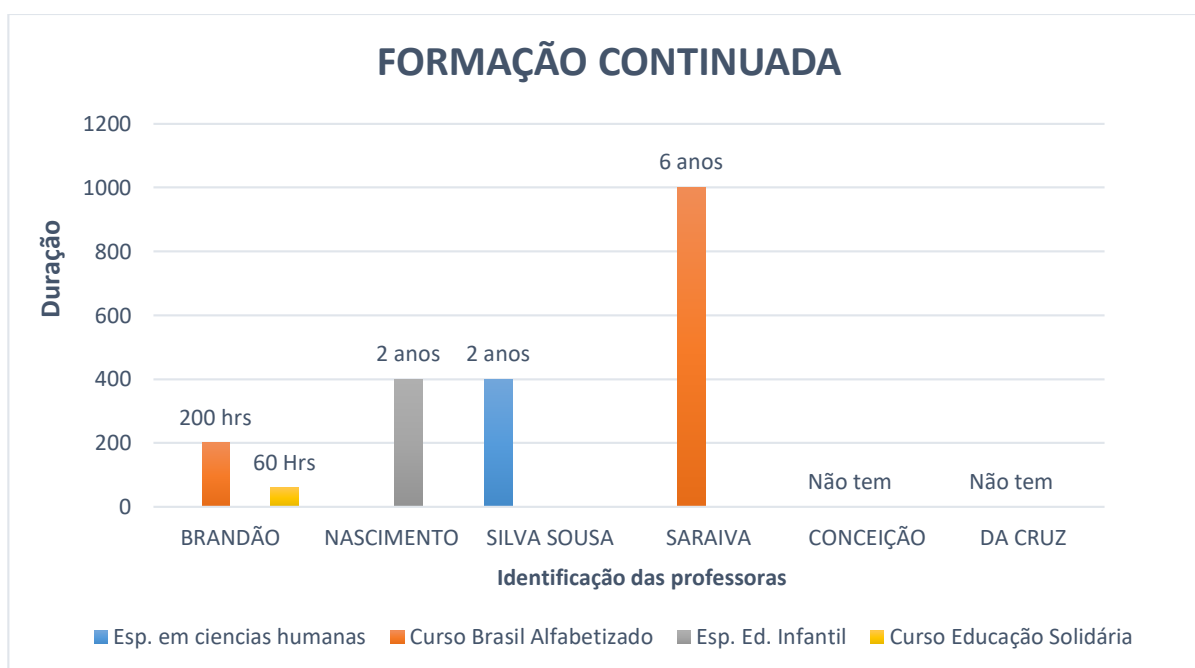
É importante que os professores se dediquem a buscarem capacitação formativa seu currículo para seu aperfeiçoamento prático de sala de aula. É preciso se abrir para a

oportunidade de atualização e reflexão sobre os conhecimentos adquiridos, além de contribuir para a melhoria na qualidade do ensino.

O fato é que, mesmo tendo sido um enorme avanço aumentar a escolaridade dos professores que já estavam nas redes, não sabemos traduzir a formação de nível médio, que o Normal dava, em uma formação, na universidade, adequada ao ofício de professor. Essa visão que separa a reflexão pedagógica dos instrumentos de ensino, dizendo que a didática é mera tecnicidade, levou a concentrar a formação em teorias tão gerais que não ajudam a profissionalizar o docente (ABRUCIO, 2016, p. 41).

O autor advoga que professores sem formação e titulação não adequadas ainda adentram salas de aula da EJA, então os professores precisam se arcar de uma visão qualificadora precisam conhecer os aspectos teóricos das matérias que lecionam.

Gráfico 6 – Quantidade de professoras com Formação Continuada



Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

O gráfico 6 nos permite visualizar as professoras que nos informaram sobre possuírem uma formação continuada.

A formação continuada permite o docente desenvolver suas capacidades de profissionalização e lapidar suas habilidades e competências à medida em que transcende o compromisso com material e método, mas é acima de tudo compromisso pela comunidade e pela consciência madura de um verdadeiro educador.

O Acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus próprios meios, no quadro de objectivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros. É, pois ser mais do que numa

atividade de execução, capaz de autonomia e responsabilidade (PERRENOUD, 1997, p.184).

Como bem o autor aponta que a formação continuada precisa ser voltada para que o professor possa visualizar sua prática e sentir-se motivado a fazer diferente, a transcender e ampliar sua didática em sala de aula.

Constata-se que a formação continuada vem procurando caminhos de desenvolvimento, de renovação. Está deixando de ser concebida na perspectiva da acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas e passando a ser concebida como um processo de reflexão das práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional (CANDAU, 1997, p. 51).

Logo, é imprescindível que haja nas formações continuadas, reflexão da prática para possibilitar meios de se renovar, construir o que precisa ser trazido para sala de aula, reconstruir pensamentos, metodologias, métodos, e moldar sua identidade e conseqüentemente sua profissionalização.

É bom, quanto a gente vai para uma formação que aprendemos algo que não sabemos, dessa forma adquirindo novos conhecimentos. Mas ultimamente as formações que eu tenho participado, quando nós chegamos lá, são coisas que a gente já sabe. Então a gente praticamente vai lá, expõe tudo que a gente já faz e tudo. Eu vou com toda ansiedade para adquirir algo novo, e não tem. Praticamente a gente fica na mesmice, mas dá para tirar algumas coisas. (CRUZ, 04 de junho, 19h48min).

A maior parte dessa formação é ainda feita em moldes tradicionais: palestras, seminários, cursos de curta duração, ou seja, representa uma oferta fragmentada que não traz evidências sobre a capacidade de mudar as 50 Formação de Professores no Brasil práticas docentes. Ela contribui para afinar o discurso dos professores, servindo para sedimentar um ideário comum, mas a mudança das práticas educativas requer outras estratégias e demanda um tempo para consolidar-se que não é aquele da duração dos cursos (ABRUCIO, 2016, p. 49).

Destacamos essa parte da fala da professora para refletir sobre o que a educadora coloca quando questionada sobre sua concepção sobre formação continuada. Ela diz que as formações que vem não leva os professores a voltarem motivados para testar algo novo em sala de aula, ou os professores saem das formações da mesma forma que entrou.

As contribuições das formações continuadas devem prezar por conhecer as experiências que esses professores já trazem e moldá-las, lapidá-la da melhor forma possível sempre fazendo a fundamentação com a teoria.

Como o autor bem nos mostra, a boa formação continuada, tem a potencialidade de gerar um espaço de reflexão.

O efeito motivador e atrativo da formação continuada, portanto, não está vinculado apenas à aquisição de novos conhecimentos. Ela é útil e estimulante aos professores quando consegue trazer informações que possam melhorar a atuação na escola.”, é primordial que os professores se sintam abraçados e identifiquem-se no processo formativo continuado, refletir para se esmerar e ressignificar saberes (ABRUCIO, 2016, p. 54).

Logo trazer essa segurança da prática do docente é necessário e a formação possibilita isso uma vez que estimula o professor a pensar, buscar maneiras de trabalhar e consegue fazer ligações teóricas com a realidade de sala de aula e acima de tudo trazer informações que enriqueçam seu trabalho.

A valorização começa com a própria ação docente, quando motivado pelo conhecimento passa a valorizar as oportunidades que encontra de formação, instigando para cada vez mais ter novos horizontes de trabalho.

BLOCO 2 – CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DAS EDUCADORAS

Tabela 1- A estrutura curricular do Curso de Graduação e a modalidade

Pergunta	Respostas Relevantes
1 Na sua graduação, a estrutura curricular do curso contemplou a educação de jovens, adultos e idosos? Se sim, você considera importante hoje para sua atuação?	Contemplou. Ela focou mais na creche, mas também houve uma parte que contemplou o estudo de jovens e adultos. Esse curso que eu fiz foi muito bom, porque quando diz séries iniciais, é a base. Então ela pagou da creche até o fundamental menor. Então, eu tenho todas essas experiências. (P.F BRANDÃO)
	Sim, considero importante. Mas eu não concluí especificamente esse que você se referiu. Eu fiz do primeiro ao quinto ano (P.F CONCEIÇÃO)
	Não, nada voltado. Com certeza seria importante ter, porque quando eu fui trabalhar com EJAI, meu Deus, e agora! Como vou trabalhar com esse povo? Eu fui atrás das colegas que já estavam trabalhando algum tempo, e elas foram me olhando e me orientando e passando material. Eu comecei dessa forma! (P.R CRUZ)
	Sim, considero. Mas eu não tenho, pois quando eu terminei meu curso ainda não existia isso para jovens e adultos, específico para jovens e adultos não tinha. (P.F NASCIMENTO)
	Não, porque foi geografia. Mas eu já fiz uma capacitação a 10 anos atrás na área de alfabetização de jovens e adultos. (P.F SILVA SOUSA)
	Não. (P.F SARAIVA)

Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Podemos notar que as respostas das professoras são bem claras, em alguns casos o curso inicial das professoras não contemplaram a Educação de Jovens, adultos e idosos, o que é um tanto preocupante pois na nova LDB de 96 já preza por uma formação voltada especificamente para o público noturno.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, reafirma a importância de as instituições formadoras (universidades e sistemas de ensino) atuarem de forma consequente na formação em EJA.

Desse modo, as instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atender esta finalidade elas

deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas (BRASIL, 2000, p. 58).

Logo é possível vermos que se faz necessário garantir o acesso dos educadores da EJA para que haja uma prática pedagógica dialógica e diferenciada em sala de aula.

Tabela 2 – Definição da EJAI para os professores

2 Qual a sua concepção a respeito da EJAI?	É uma grande responsabilidade. Mas eu vejo de forma tão generosa, tão boa, que eu me dedico demais nesta modalidade. É uma grande experiência, é algo bom, eu me sinto bem. Eu não me sinto bem em outras modalidades, eu me sinto bem aqui na EJAI. (P.F BRANDÃO)
	Eu acho que é uma modalidade muito boa de se trabalhar, porém nós temos que se preparar bastante porque se você vier para a sala de aula despreparado eles percebem na mesma hora, diferentemente da Educação Infantil. Na Educação Infantil eles não percebem que você não tem preparo porque são crianças, mas um adulto percebe na mesma da hora. Se você não planejar uma aula eles iram perceber na mesma hora. (P.F CONCEIÇÃO)
	Olha, aí já é muita foça de vontade, porque a gente chega muito cansada. Eles têm uma força de vontade de aprender tão grande que isso aqui (EJAI) funciona como uma terapia, parece que eles esquecem os problemas que eles têm em casa. Aqui tem muitos deles que chegam a falar: “EU PREFIRO ESTAR AQUI DO QUE ESTAR EM CASA”. (P.R CRUZ)
	Eu acho importante. Graças a Deus ela é bem aceita aqui no município e muito procurado pelos alunos. O curso de EJAI está oferecendo uma grande oportunidade para os alunos, além do ensino tem várias outras atividades. O EJAI ativo é incentivo para o aluno a participar. Tem outras coisas que podem contribuir para ele não desistir dos estudos. (P.F NASCIMENTO).
	Olha, eu vou ser bem sincera, não é fácil! Mas eu tô gostando muito, porque minha sala aqui é como você já observou, jovens são poucos é mais mesmo adultos e idoso, e essas pessoas sabem realmente o que eles querem. Eles vem porque querem, então isso é muito importante é mais um incentivo para a gente se preparar para estar ajudando eles. (P.F SILVA SOUSA)
	Eu acho muito importante. Na minha visão eu acho que deveria haver mais um acesso na questão de material, porque eles não têm nem lápis de cor, nem cola. Seria uma motivação para cada aluno vim estudar e ganhar o kit. Eu já fiz muitas vezes esse incentivo de comprar caderno, lápis, pra eles poderem vir estudar, porque eles dizem que não tem material. (P.F SARAIVA)

Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Percebemos que as professores tem diferentes respostas, dentre elas algumas citam a questão de como lidar com a modalidade, elas reconhecem as habilidades que tem que haver para lidar com alunos. Quero chamar atenção para a fala das educadoras Silva/Sousa e a Cruz

que falam que eles vem por eles tem em mente um objetivo, muitos deles são fissurados em saber ler e escrever, eles veem a EJAI como uma terapia uma conquista um sonho que lhes foi negado.

A Professora Cruz afirma que muitos preferem estar em sala de aula porque é um público de perfil bem definido em relação a educação.

Nesse sentido, o papel do professor é primordial pois a dedicação para o adulto tende ser feita com esmero, preparação, capacitação e acima de tudo reflexão, diálogo e conhecimento da turma. Não basta ter jogo de cintura é preciso formação teórica para atuar com essa modalidade.

Segundo DEMO (2007, p. 11) “investir na qualidade da aprendizagem do aluno é, acima de tudo, investir na qualidade docente”. Logo, a formação permite o professor conhecer seus alunos, saber fazer uma reflexão, intervenção para assim desenvolver uma boa prática. Isso há um retorno tanto para o aluno como o professor.

Tabela 3- A Escolha do trabalho com Modalidade

3 Como e por que você escolheu atuar nessa modalidade?	Foi uma escolha, pois quando eu fui fazer a primeira formação na Educação Solidária, eu recebi o convite para participar desta formação desde então, me identifiquei com jovens e adultos e fui gostando. Por isso escolhi e comecei a me dedicar a esta modalidade. (P.F BRANDÃO)
	Eu escolhi porque não tinha outra opção de serviço e uma colega minha me indicou. Ela começou a falar dessa modalidade, falou que era legal, que os alunos eram compreensíveis... então eu fui mais por esse caminho. Comecei a fazer o magistério... Hoje em dia eu sou apaixonada por essa modalidade. Eu gosto muito desse trabalho porque eu me apeguei a eles é tão gratificante para um professor quando ele ver o aluno desenvolvendo e aprendendo coisa que ele não sabia. O sorriso que a gente ver no rosto deles pelas próprias conquista é muito gratificante. (P.F CONCEIÇÃO)
	Eu me realizo com a EJAI. Eu já trabalhei com adolescentes com crianças, eu gosto de trabalhar com crianças, mas na EJAI a gente aprende muito com eles. (P.R CRUZ)
	No momento, no primeiro ano foi uma escolha. Eu trabalhava com a turma de jovens e adultos no Brasil Alfabetizado. (P.F NASCIMENTO)
	Foi eu quem optei... A escolha foi minha, não me escolheram. E um dos motivos foi isso, justamente isso. Porque eles estão aqui porque eles querem, diferentemente da criança, pois a criança vai porque os pais estão ali. E eles não. E eu gosto de trabalhar com adultos, foi eu quem optei para vir trabalhar com adultos. (P.F SILVA SOUSA)
	Não, primeiro eu fui trabalhar na modalidade do Brasil Alfabetizado. A gente trabalha com pessoas a partir de 15 anos, aí eu me identifiquei muito, começou com uma turminha na minha casa, dali eu me identifiquei. Eu comecei no Brasil Alfabetizado e depois eu recebi o convite pra trabalhar na EJAI. (P.F SARAIVA).

Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Quando fizemos essa pergunta, as educadoras falam a respeito de sua escolha com a modalidade, percebemos que maioria começa com os programas que anteriormente era disponibilizado no Município, destacamos a importância da teoria e da prática para a identificação profissional principalmente na EJAI, onde a necessidade dos educando soa de forma mais intensa.

BLOCO 3 – CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Tabela 4- Acompanhamento Pedagógico

Perguntas	Respostas relevantes
1 Você possui acompanhamento pedagógico para atuar com a modalidade? Qual?	<p>Sim, nessa aqui que estou tive vários acompanhamentos. Mas falta material, porém que isso é geral em todo lugar, falta material adequado para eles, mas o acompanhamento é bom.</p> <p>(BRANDÃO)</p>
	<p>Temos nossa coordenadora, tudo ela acompanha, qualquer coisa que acontece na sala de aula ela tenta ajudar de todas as maneiras, ela tenta facilitar para o aluno que se encontra em dificuldade</p> <p>(CONCEIÇÃO)</p>
	<p>É como falei no início. Nós temos o supervisor que eles passam pelo treinamento. Aí ele nos acompanha na medida que a gente está com dificuldade.</p> <p>(DA CRUZ)</p>
	<p>A gente não possui nenhum acompanhamento aqui não. Só quando tem mesmo dentro da escola só com a coordenação, com a coordenação nós temos. Sempre ela marca as vezes por mês né...para acompanhar o professor como eles estão desenvolvendo a aula né. Para do suporte para a gente.</p> <p>(NASCIMENTO)</p>
	<p>O acompanhamento pedagógico coordenador, é mais para planejamento, o acompanhamento deveria ser feito na hora de montar suas aulas.</p> <p>(SARAIVA)</p>
	<p>Nós temos. Temos a coordenadora pedagógica que acompanha nosso trabalho. Nós nos reunimos uma vez por mês. E nesse encontro são momentos de troca de experiência, e as vezes quando estamos com dificuldades nós apresentamos para ela (coordenadora) e ela dá sugestões de que pode ser feito para amenizar o problema ou até para solucionar. Nós temos. Nós temos o apoio pedagógico sim!</p> <p>(SILVA SOUSA)</p>

Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Como vemos, os professores tem somente as reuniões mensais ou quinzenais com os coordenadores, mas não é algo formativo. Percebemos que ainda falta um acompanhamento mais pro nível formação desses educadores, uma vez que o que acontece é que as dificuldades não são sanadas, isso porque a prática corrobora com a teoria, entender os processos envolve

reflexão buscar subsídios teóricos para entender o processo pedagógico em sala de aula. A troca de experiência e uma intervenção pedagógica/metodológica formativa é primordial para esses professores que estão em sala de aula.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2011, p. 18-19).

Como Freire (2011) corrobora o fazer reflexivo deve estar presente, a preparação do professor pressupõe uma prática docente crítica, movimento dinâmico. Por isso deve haver os esforços do Município para fazer essa ponte da atualização, trazer motivação e valorização para esses professores se sentirem seguros e realizados no final do ano por prática profissional. O fazer e o pensar sobre o fazer são componentes essenciais e indispensáveis.

Tabela 5 – Desafios da modalidade EJAI

Perguntas	Respostas relevantes
2 Quais os principais desafios encontrados em sala de aula com a modalidade?	O maior desafio é a questão da visão. Não adianta você encher o quadro de escrita e não ficar nada, às vezes uma frase fica para sempre e eles aprendem mais. Então não achei muita dificuldade a maior questão é a visão deles. (BRANDÃO)
	São muitos, pois deve haver muita paciência, pois é preciso correr atrás dos alunos e buscar. Quando falta dois ou três dias é preciso ir na casa saber o porquê não está indo para escola o que aconteceu... se por um a caso está doente. Então é assim. É uma modalidade que é mais especial que educação infantil. Porque se eles estão doentes eles querem que o professor visite, porque dessa forma eles se sentem importantes, então tudo isso aí conta para manter o aluno na sala de aula. (CONCEIÇÃO)
	O primeiro desafio do EJAI é você conseguir aluno, porque tem muitos professores que dizem assim: “eu sou efetivo eu não vou atrás de aluno”. Eles chegam aqui com esse pensamento, mas muitas das vezes nós largamos a sala de aula. Trabalhar com EJAI começa desde a matrícula. Nós vamos de casa em casa percorrer todo o bairro no finalzinho de tarde, antes nós íamos no início da noite mais a gente começou a sentir medo então tirávamos sempre o sábado três horas até quatro horas, reunia de duas a três professoras as vezes a assistente e o próprio supervisor nós íamos bater de porta em porta. É todo um trabalho. (DA CRUZ)
	Com os alunos. Porque eu acho assim, que o professor ele faz a parte dele né, e tem alguns alunos que não ajudam e não contribuem. Eu acho um desafio muito grande, eu dou meu máximo, faço tudo para poder ensinar o aluno para que ele possa aprender alguma coisa, mas quando chega no final do ano que você observa e olha que ele não teve bons resultados você fica desanimada com isso. (NASCIMENTO)
	O maior desafio é você trabalhar e fazer por onde não ferir aquele aluno com o que você fala e com o que você faz, pra mim o desafio só é esse, é fazer por onde você conquistar o aluno pra ele voltar no outro dia porque senão ele não volta, tem que ter muito cuidado com o que fala, porque eles são muito sensíveis. (SARAIVA)
	Os desafios são esse que eu acabei de citar. O fato de eles estar vindo de uma rotina. E também a questão do diferencial o trabalhar com a criança pois se torna mais fácil porque eles tem mais facilidade para aprender. Criança vive só para isso; estudar e brincar. E a gente, parece assim, que o adulto é mais lento para tudo, o cognitivo dele funciona de forma mais lenta, então, precisa haver muita paciência de estar procurando métodos para melhor facilitar essa compreensão deles. Porque é muito difícil! (SILVA SOUSA)

Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Quando diz respeito as dificuldades percebemos no discurso das professoras que cada uma elenca uma. Isso soa bem mais difícil ao professor quando não se tem uma continuação de base teórica para subsidiar sua prática, uma vez que, os desafios em sala de aula existem, e é particular de cada turma, daí a importância de se haver um estudo de como trabalhar em sala de aula.

Mediante isso, o que acaba acontecendo é uma educação bancária, uma educação sem tanto planejamento estratégico para sanar os problemas de aprendizagem e de permanência, que se tem na turma. As professoras citam que os problemas são desde recursos didáticos, materiais escolares, assistência ao idoso, metodologias, evasão, como também o cognitivo.

Tabela 6- O Município e a formação dos Professores

Perguntas	Respostas Relevantes
3 Você sabe quais as ações do município para atender os professores no que diz respeito a formação continuada? Se sim, cite-as.	Sim, eles fazem. Têm umas que são boas. Ano passado tivemos. Um simples planejamento acaba sendo uma formação voltada para nossa modalidade. (BRANDÃO)
	Não soube dizer. (CONCEIÇÃO)
	Não soube dizer. (DA CRUZ)
	Não sei, não tem nenhuma. (NASCIMENTO)
	Não soube dizer. (SARAIVA)
	Não, do que eu tenho conhecimento não. Eu acharia até que seria bom para mim e para outros colegas. Também para quem estiver iniciando a modalidade agora, seria muito bom! É também para quem já está inserido pois ter informações é sempre bom. (SILVA SOUSA)

Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Quanto à questão de formação continuada disponibilizada a eles, vemos que o Município ainda não dispõe de programas de formação continuada, os educadores não souberam dizer ou nunca participaram na gestão atual de um evento de formação continuada.

O que as professoras citam universalmente é que há planejamentos pedagógicos com as coordenadoras. Assegurar formação continuada aos professores é sinônimo de investimento ações significativas tanto na aprendizagem do professor e principalmente um maior retorno ao aluno.

Tabela 7 – Formação e atuação

Perguntas	Respostas Relevantes
4 O que poderia ser feito para que os professores tivessem uma melhor formação e consequentemente uma melhor atuação nesse segmento da educação?	Mais formação, ter mais tempo para isso, pois como sabemos cada período tem coisas novas e temos que estar sempre renovando. Algo diferente. (BRANDÃO)
	Eu creio que os outros professores ajudarem mais pois eu já vi muitas situações que professores entram na sala de aula sem cumprir seu papel. Então a união dos professores dos colegas é de grande importância para a formação e compreensão até mesmo de passar em sala de aula isso. Então isso é de grande importância (CONCEIÇÃO)
	Eu acredito assim, que na correia do dia a dia nós não temos muito tempo para estar buscando ou até mesmo confeccionado. Então que essas formações fosse voltada mas para isso para que nós possamos confeccionar e produzir para que assim nossos possamos trabalhar com eles durante a semana. Nós temos um pedagógico, mas a acaba ficando isolado e sozinha. (DA CRUZ)
	Eu acho que deveria ser feito a capacitação para gente né... Quinzenal ou por mês, ia ajudar muito os professores. Uma capacitação... A gente não tem isso aí. (NASCIMENTO)
	O que poderia ser feito é a gente ter mais encontros pra poder está falando, está se organizando sobre a modalidade porque a gente precisa disso aí. Tem que ter mais ação pra está juntando professores junto com os coordenadores pra poder está preparando, um passando experiência um pra o outro. (SARAIVA)
	Formação continuada! Há uma coisa que acontece, infelizmente né... não é o meu caso mas, tipo assim, meu concurso é para trabalhar de primeiro ao quinto ano, mas tem gente que não tem de primeiro ao quinto ano que está aqui; tá entendendo? Tá tudo muito errado. O meu concurso é de primeiro ao quinto ano mas eu não tenho pedagogia, tá entendendo? Porque na época, e até hoje os concurso pode se fazer com aquele antigo magistério. E eu acho que isso tinha que ser assim um critério, para a pessoa trabalhar além das formações voltadas para EJA e também curso de pedagogia. Aí tem gente que formação em uma disciplina e está e está trabalhando como outra modalidade. (SILVA SOUSA)

Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Aqui nesse momento, colocamos em cheque a visão das educadoras sobre a formação continuada, como é possível perceber elas reconhecem que há essa necessidade de troca de experiência de saberes, e dizem que não há mobilizações nesse sentido.

Aplicamos um questionário com a Coordenadora Rodrigues que discutiremos em seguida, e constatamos que segundo ela: “a formação de professores para atuar na EJAI não atingiu a satisfatoriedade, porém que acontece na jornada pedagógica no início do ano letivo”.

Podemos perceber que as iniciativas são tímidas ainda, e provavelmente não atenda a todos os professores, já que durante a entrevista não citaram esse evento, o cenário atual o Município não dispõe de uma formação continuada sólida, um projeto estabelecido, os esforços ainda acontece a lentos passos.

É preciso que haja valorização da prática desses professores, o público da EJAI precisa de professores seguros que entendam e reflitam criticamente sobre sua atividade pedagógica para poder fazer intervenções e ter um retorno de seus objetivos no final do ano, como vimos no discurso anterior da professora Nascimento que diz que muitas vezes termina o ano desanimada por não atingidos seus objetivos e resultados.

3. 7 – Questionário: Entendendo como a secretária de Educação organiza a formação de professores da EJAI no Município

A aplicação do questionário se deu com a coordenadora da modalidade e ocorreu no dia 18 de Abril de 2019. O questionário contou com 7 perguntas abertas estruturadas, tratando sobre o tema da Formação de professores na EJAI no município de Codó. O questionário foi respondido por ela, ela pediu um tempo com as perguntas para analisar e responder. Voltamos para pegar dia 24 de abril do corrente ano.

Ao recebemos tratamos logo de analisá-lo quanto às questões propostas à coordenadora. A primeira pergunta interpelávamos a coordenadora a respeito do quantitativo de turmas de EJAI na cidade de Codó, a coordenadora enfatiza o período em que a EJA, foi implantada na cidade de Codó. A Coordenadora, respondeu:

“No município de Codó, A EJA foi implantada no ano de 2001, atendendo inicialmente 500 Alunos no 1º ciclo (1º e 2º séries), encerrando com uma matrícula final de 379, assim sendo houve uma evasão de 22%.

Atualmente denomina-se EJAI “EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOSE IDOSOS, através de resolução do CME- Conselho Municipal de Educação, sendo dividida em 1º e 2º SEGMENTOS, conforme Matriz Curricular em anexo.

Em 2019 a EJAI na SEDE tem o seguinte cenário:

- 15 escolas e 4 anexos
- 36 turmas de I SEGMENTO
- 37 turmas do II SEGMENTO

Em 2019 a EJAI no CAMPO tem seguinte cenário:

- 15 POLOS sendo atendidos com turmas e EJAI sendo: 33 escolas e
- 3 anexos.
- 32 turmas do I SEGMENTO
- 14 turmas do II SEGMENTO”

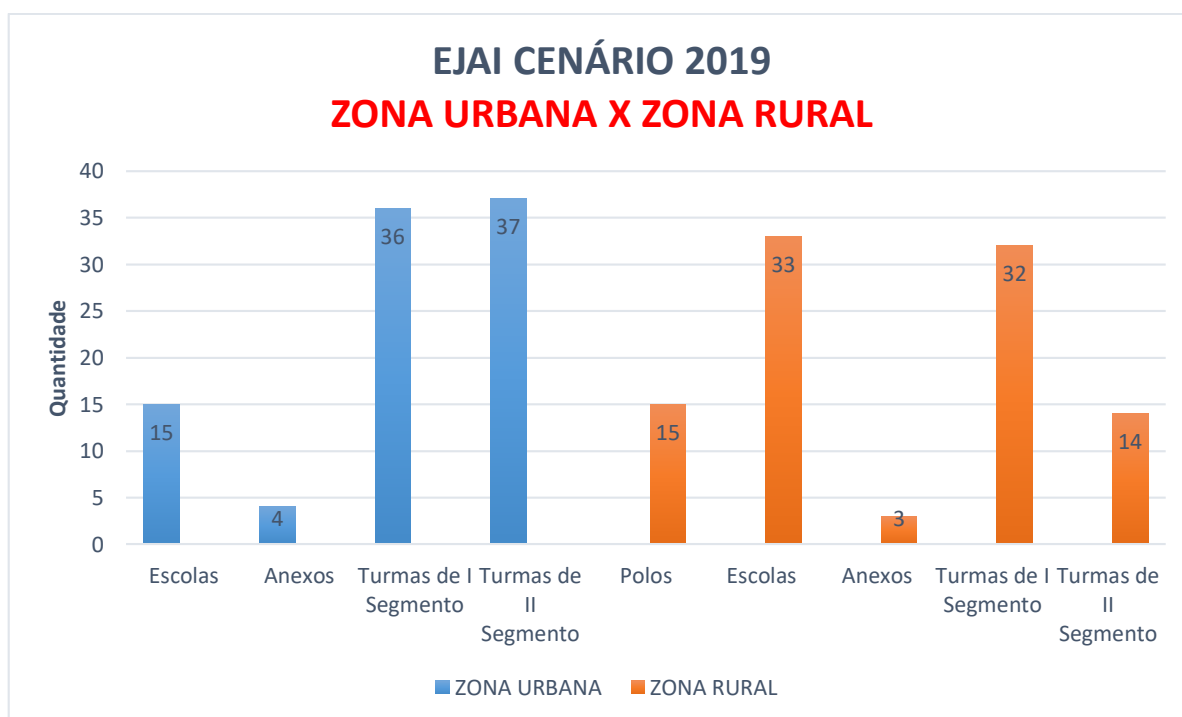
Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Observando a fala da mesma sobre os dados daquela época de quando começou a modalidade, podemos ter uma noção da abrangência que tem o programa e as dificuldades já enfrentadas com relação a evasão escolar, um número expressivo para o tanto de matrículas tidas.

Como vemos, o foco do programa inicialmente eram as séries iniciais, 1ª e 2ª series, ou seja, seja era uma abrangência bem pequena com relação ao ensino, diferentemente da estrutura de ensino que temos hoje no município, como veremos a seguir no Gráfico 7.

De acordo com os dados citados, o programa se iniciou com 500 alunos matriculados e fechou o ano com apenas 379 matriculados, tendo portanto um índice de evasão escolar de 22%.

Gráfico 7. Cenário e organização da EJAI em Codó



Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Na questão 2 fizemos a seguinte pergunta: Qual a quantidade de professores que atuam na EJAI em 2019? Ela responde sobre o quantitativo de professores que atuam na EJAI expondo em dados os número de professores da modalidade incluindo efetivos e contratados, conforme esses números, fizemos um paralelo entre o número de professores que atuam na sede e na zona rural da cidade, de acordo com dados de 2019, vejamos no gráfico 8.

Gráfico 8. Quantidade de professores na EJAI

Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Fazendo uma análise dos dois cenários percebemos nitidamente uma pequena diferença no quantitativo de profissionais que atuam na zona urbana e na zona rural, que se explica pelo fato de na zona rural a população ser bem menor. Porém, temos o outro lado, embora a população do campo seja menor que a da cidade, aquela é bem mais carente de acompanhamento se levarmos em consideração alguns aspectos, como: a questão financeira, transporte público, visto que o EJAI é a noite, entre outros.

Já na questão três perguntamos da seguinte forma: Qual a quantidade de professores que já atuaram nos últimos 05 anos? Para essa pergunta a coordenadora não nos passou a informação numérica como vemos, tendo em vista segundo ela não dispor da mesma. A Coordenadora do EJAI, respondeu:

“A atuação dos professores de EJAI no município de Codó, não tem uma efetiva regularidade, uma vez que não há professores efetivos destinados especificadamente para a Modalidade. Os professores efetivos que atuam em turmas de EJAI, são oriundos do Ensino Regular e que por terem outras atividades no diurno, são encaminhados para o noturno. Nesse caso o número de professores contratados é predominante e não temos arquivos que nos permitam contabilizar o número dos últimos 05 anos, uma vez que, já mudou de gestão e alguns arquivos anteriores já foram encaminhados para outro local”. Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Queremos chamar atenção para quando ela fala que o cenário de profissionais em sala de aula só com o contrato sobressai em relação aos efetivos para essa modalidade, o que é preocupante já que muitos professores não estão com a titulação adequada para atuarem em sala de aula com esse público específico.

Outro sim, sabemos que a administração pública passa por mudanças periodicamente, através das eleições, e como a maioria dos professores que atuam na modalidade são contratados, ou seja, estão em constante mudança, uns saindo e outros assumindo gerando um grande fluxo de informações cadastrais que acaba se espalhando em locais diferentes, daí a dificuldade de juntar todas essas informações e apresentá-las.

Na questão quatro, indagamos a coordenadora da seguinte forma: Como é feito o processo de seleção de professores para atuar em turmas de EJAI? Ela vai explicar a forma escolhida pela coordenação. Diz que prioriza os profissionais que possuem vínculo permanente com a administração, ou seja, primeiramente vem os professores efetivos, depois vem aqueles que passaram por processo seletivo, e por último são contratados os professores para terminar de compor o quadro de profissionais para atuarem na modalidade. A Coordenadora, respondeu:

“Inicialmente são lotados os professores efetivos encaminhados para o noturno, logo em seguida são lotados os professores seletivados para a Modalidade e após são contratados os professores através de currículos encaminhados para o setor de RH da SEMECTI”. Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Na questão cinco procuramos saber sobre a atenção pedagógica da secretária aos professores da modalidade: Que tipo de atendimento pedagógico é feito com os professores atuantes no ensino de jovens, adultos e idosos? É elencado por ela que a equipe técnica que compõe o grupo de acompanhamento pedagógico, se subdivide em 2 hierarquias.

A primeira equipe é a que compõe a SEMECTI, que é o órgão central de onde emanam as decisões. A segunda equipe são as que compõe as secretarias das escolas do município, onde são recebidas e aplicadas as ordens e todo o cronograma de execução do acompanhamento pedagógico feito aos profissionais. A coordenadora responde da seguinte forma:

NA SEMECTI:

- 01 Coordenadora Pedagógica com Formação em Pedagogia, especialização em Gestão, Supervisão e Planejamento Escolar e especializanda de Neuropsicopedagogia.
- 01 Supervisora com função de auxiliar de Coordenação com formação em
- Licenciatura Plena em Letras.
- 01 técnico administrativo com formação em nível médio.

NAS ESCOLAS:

- O Gestor e vice são potencialmente orientadores dos processos escolares tanto administrativos como pedagógicos.
- Cada escola tem o acompanhamento de supervisores pedagógicos com a seguinte estrutura.

- (06 supervisores efetivos 08 professores efetivos com função de supervisor (todos possuem especialização em gestão e supervisão).
Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Na questão seis ao ser questionada se há formação continuada para os professores atuantes no sistema de Ensino na modalidade, a coordenadora aponta que a formação de professores para atuarem na modalidade ainda é muito deficiente. Na verdade é quase inexistente, tendo em vista que no próprio cenário nacional ainda não existe uma política de formação de professores pra atuarem especificamente nessa área. Porém, assegurou uma parceria entre o Instituto Federal do Maranhão – IFMA e a Secretaria Municipal de Educação – SEMECTI, já estava em andamento, a mesma visa ofertar aos profissionais que desejam ingressar na modalidade uma formação específica nas áreas de linguagens e exatas.

Diante do que foi exposto, se a parceria entres tais instituições se concretizar, poderemos ver em breve no município de Codó um avanço no que diz respeito à formação de professores para atuarem na modalidade EJAI.

3.8 A PESQUISA DE CAMPO: Desafios e a concepção da prática – distanciamentos e ausências

Com essa pesquisa pudemos perceber que ainda muito o que se trilhar para efetivar uma política de formação de professores no Município, os esforços ainda tem sido tímidos para com a valorização desse público, começando em treinamentos formativos para os profissionais atuantes na modalidade.

Podemos dizer que conseguimos atingir os objetivos da pesquisa, pois analisamos a formação dos professores da Rede Municipal de Codó, e vimos que há ainda muito a se buscar, é preciso que haja uma maior valorização e atenção para os professores que clamam por iniciativas formais e concretas de uma formação continuada para eles enquanto profissionais na modalidade.

Outro sim, enquanto pesquisadora ficamos um tanto surpresa, pois a maioria das professoras entrevistadas são contratadas, e as efetivas tem licenciatura em áreas diversas como geografia e matemática, essa é uma realidade real na modalidade.

Vimos também como se faz necessário uma preparação e capacitação destaque aqui o depoimento da professora Nascimento que disse que não sabia nem por onde começar e foi pedir ajuda para os colegas que já trabalhavam na modalidade. Isso nos remete a uma questão perigosa a reprodução de práticas pedagógicas, quando na verdade a EJAI tem suas especificidades cada turma e cada adulto é de uma forma.

Nos preocupa a forma que esses alunos estão aprendendo. Será se por reprodução? E qual o tipo de alunos que estão sendo formados? Precisa-se fazer uma educação libertadora que faça sentido e que supra seu objetivo em sala de aula. Entender que o professor é também aprendiz é mediador da aprendizagem é fundamental para buscar a formação continuada.

Percebemos nos discursos das professoras muita dificuldade para se trabalhar com adultos, jovens e idosos, elas bem colocam que são N fatores que veem à tona e isso se acentua pela deficiência de capacitação formativa.

Portanto, precisamos investir nas professoras e professores da educação de jovens, adultos e idosos para que tenhamos uma educação emancipatória e também satisfatória tanto para o aluno como para o professor.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos questões como a inserção profissional dos sujeitos, o campo de trabalho em EJAI, a opção e avaliação da habilitação e seu lugar no espaço acadêmico. Apesar de cada entrevista ser fruto de uma vivência singular, pudemos extrair alguns traços em comum nos depoimentos.

As entrevistas com os professores nos permitiram reconstituir a história da habilitação e seu significado para a temática pesquisada. Por meio da análise dos depoimentos, percebemos que a configuração da formação guarda estreita relação com a dinâmica social vivenciada. Assim, de maneira mais visível, encontra-se aberta às demandas apresentadas pelos movimentos sociais.

Constata-se que, mesmo com a crescente visibilidade que tem tido a EJA, seja na instância das práticas, seja como campo de estudos e pesquisas, ainda não existe efetiva demanda para a formação específica do educador que atua com esse público no campo de trabalho.

Atualmente já temos formação inicial ofertada por universidade de qualidade, entretanto, persiste ainda um problema: os egressos não necessariamente tem essa qualificação valorizada no momento da inserção profissional, isso se evidencia no trabalho com o público da EJAI. Pois em sua maioria estão professores contratados ou com o magistério normal como é o caso de uma das professoras entrevistadas.

Há aqueles professores que não tem a titulação devida e sentem dificuldades de trabalhar com esse público, que tem apenas um ano na modalidade e fazem suas adaptações. Essa situação pode ser, pelo menos parcialmente, explicada pela configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, desfasada. Por muito tempo não houve esforços para formar professores para atuar com esse público adulto.

É nessa perspectiva que se tem a falsa ideia que o profissional que nela atua não precisa de preparação longa, aprofundada e específica. O próprio campo de atuação do profissional de EJAI, por ser amplo e pouco definido, parece dar aos egressos a sensação de que sua formação inicial, embora necessária, não é essencial. Essa amplitude e "porosidade" da área dificultam, por outro lado, a própria ação dos professores a buscar aproximações da formação inicial às demandas do campo de trabalho.

Assim, precisa-se valorizar mais o profissional que está atuando com a educação de jovens, adultos e idosos só assim teremos uma educação libertadora e emancipatória, precisamos quebrar essa visão supletiva e aligeirada, para essa modalidade, principalmente, se tratando da formação de professores.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2016. 112p.

ALMEIDA, Maralisa Bernardi. **A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: Constatações sobre a formação Matemática para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2009. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação para ciências e a matemática) – Universidade Estadual de Maringá - Centro de Ciências Exatas, Maringá, 2012.

AMARAL, Sandra Regina Rodrigues Do. A Formação de Professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: Permanências e Rupturas decorrentes das dinâmicas sociais e da legislação do magistério. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas/SP, v. 10, n. 43, p. 103-117, set. 2011. ISSN: 1676-2584.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Denise Silva. SÁ, Helvécio Goulart Malta de. O ensino profissional na primeira República. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 497-519, jul./dez. 2015.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 – Comentada e interpretada, Artigo por Artigo**. 3º ed. São Paulo: AVERCAMP, 2007, 191p.

BRASIL, Decreto Nº 16.782-A, de 13 de Janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providencias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm>. Acesso em 01 de junho de 2019.

_____. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. (PNE 2014 – 2024). Brasília: Planalto, 25 jun. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/9fdzpt>> Acesso em: 12 jul. 2019.

_____, Constituição da República Federativa do Brasil de 1934. Brasília, DF: Senado Federal, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 24 mar. 2016.

_____, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/leidediretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 03 junho. 2019.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 02 jun. 2019.

_____, Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>> Acesso em: 01 junho de 2019.

_____, Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa a Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional para o ensino de 1º e 2º grau e da outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 01 junho de 2019.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 02 jun. 2019.

_____, MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, v. 134, n. 1.248, p. 27.833 27.841, 23 dez. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 junho 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____, Resolução Conselho Nacional de Educação- CNE. / Câmara de Educação Básica- CEB. Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em: 01 de junho de 2019.

_____. Parecer Nº 001/2017, CME de 31 maio de 2017. Dispõe sobre matrícula no ano letivo de 2017 e organização do Sistema Municipal de Ensino de Codó Estado do Maranhão.

_____. Parecer Nº 001/2017, CME de 31 de maio de 2017. Regulamentação da Educação de Jovens, Adultos e idosos para reconhecer a inclusão do idoso como sujeito de direito da EJA.

BRITO, Rosa Mendonça De. Breve histórico do curso de pedagogia no Brasil. **Revista Dialógica**, Manaus, v. 1, n. 1, p. 1-10, mai./set. 2017.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: _____, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 12 ed. Petrópolis: Vozes. 2001. p.56-72.

_____, Vera Maria. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: _____. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p.51-68.

CODÓ, Prefeitura Municipal de. Lei nº **1.727, de 23 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação – PME de Codó, e dá outras providências. Projeto de Lei, Codó, 2015.

COSTA, Célio Juvenal. A formação do padre Jesuíta no século XVI. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, v. 5, n. 20, p. 79-96, jul./dez. 2005.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: Secretária de Educação à Distância- SEED-MEC (Org). **Salto para o futuro: Educação de jovens e adultos**. Brasília, 1999. 9-18 p.

DEMO, Pedro. É preciso estudar. In: Ana Maria de Britto. **Memórias de formação: registros e percursos em diferentes contextos**. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2007. 10-17.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba, v. 20, n.24, p. 213-225, agosto/setembro, 2004. ISSN 1984-0411.

FILHO, João Cardoso Palma. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. In: Universidade Estadual Paulista - **Caderno de Formação: Formação de Professores Educação, Cultura e desenvolvimento**. 1º. ed. São Paulo: Acadêmica Editora, 2010. 85-103P.

_____, José Cardoso Palma. Política de Formação de Professores para a Educação Básica: a proposta federal e a do estado de São Paulo. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.2, n.2, p. 205-218, jul. /dez. 2009. ISSN 1982-8993.

FONSECA, João José Saraiva Da. **Metodologia da pesquisa científica**. 1º ed. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002. 127p.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. História do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005. In: Congresso Nacional de Educação – Educere, 8, 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2008. p. 3863-3875.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25º. Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GRAÇAS, Elizabeth Mendes Das. Pesquisa qualitativa e a perspectiva fenomenológica: fundamentos que norteiam sua trajetória. **Revista Mineira de Enfermagem**. Belo Horizonte, v. 4, n° 12, p. 28- 33, jan/dez 2000.

GENTIL, Viviane Kanitz. EJA: **Contexto histórico e desafios da formação docente**. UNICRUZ- Universidade de Cruz Alta, 2010. 135p.

GERHARDT, Engel Tatiana. **Métodos de pesquisa**. 1 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann De. NETO, Sérgio Cândido De Gouveia. Contratação do Professor Primário: da era pombalina ao regime militar. **EDUCA- Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho - Roraima, v. 2, n° 4, p. 18- 39, jun/jul 2015.

GUIDELLI, Rosangela Cristina. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos**: desacertos, tentativas, acertos. 1996. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, São Paulo, 2012.

HADDAD, Sérgio. **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986-1998. 1º ed. São Paulo: Ação Educativa. 2000. 123 p.

LEONARDI, Analice. et.al. Processo de formação de professores no Brasil: Um resgate histórico e crítico de 1827 a 1889 e o reflexo na construção intelectual dos docentes na contemporaneidade. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. 7; 2006, Campinas. **Anais...** Campinas/SP: Editora Histedbr, 2006. P. 1-11.

LIBÂNIO, José Carlos. Diretrizes curriculares da Pedagogia: Um adeus à Pedagogia e aos pedagogos? In: SILVA, Aída Maria Monteiro. MACHADO, Laêda Bezerra. MELO, Márcia Maria Melo de Oliveira; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. (Org.). **Novas subjetividades. Currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. 1ed. Recife (PE): Edições Bagaço, 2006, v. 1, p. 213-276.

MANZATO, Antônio José. SANTOS, Adriana Barbosa. A Elaboração de Questionários na Pesquisa Quantitativa. **Departamento de Ciência de Computação e Estatística**- São Paulo: IBILCE- UNERC. 2012. P 170.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Origens históricas das políticas de formação de professores no Brasil (1823 – 1874). **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 18, nº 51, 2017, Out/Dez. 2017.

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

MATTÉ, Angela Alexis. CASTRO, Rosane Michelli. REIS, Viviane Cássia Teixeira. A formação de professores e a didática: alguns aspectos históricos e teóricos. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia, Medianeira**, Paraná, v. 2, n. 14, p. 18- 30, jul./dez 2016. ISSN 21751846.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica**: a prática de fichamento, resumos e resenhas. 12º. ed. São Paulo: Atlas, 2014. 331p.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. Aulas régias: Luz que emana do trono. **Revista Questio**, Sorocaba, SP, v. 20, nº 1, p. 73-89, abr. 2018.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. 1º ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. 152p. ISBN 8522102627.

MOURA, Maria da Gloria Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica– Curitiba: Educarte, 2003.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Valorização salarial dos professores**: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de

Educação Básica Pública. 2000, 317f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2000.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. O método pedagógico dos jesuítas: O “Ratio Studiorum”. **Revista Brasileira de Educação (online)**. V. 2, n. 14, p. 154- 157. Mai/jun/Jul/Ago. 2000, ISSN 1413-2478.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa De. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias - Grupo de Pesquisas em Educação, Cultura, Linguagem e Arte**. Paraná, v. 2, n° 03, p. 16, maio/ago, 2008. ISSN 1982-5935.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. 205p.

PILETTI, Nelson. PILETTI, Claudino. **História da educação**. 7° edição. São Paulo: Ática. 2006. 240p.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 11°. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 224p.

QUEIROZ, Danielle Teixeira. VALL. Janaína. et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Rev. Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n° 02, p. 276- 283, abr/jun 2007.

ROMERO, Márcia Cecci. ROMERO, Maria Helena Cecci. O Percurso Histórico da formação de professores: do século XVIII á promulgação da LDB. In: Seminário Nacional do Histedbr. 10°, 2016, Campinas-SP. **Anais...** Campinas/SP: Editora Histedbr, 2016.

SÁ. Thiago Tavares. NETO. Francisco Raimundo Alves. A Docência no Brasil: História, obstáculos e perspectivas de formação e profissionalização no século XXI. **Revista Tropos**, Rio Branco- Acre, volume 5, número 1, p. 1-14, julho. 2016. ISSN: 2358-212.

SANTANA. Daniella Cordeiro dos Santos de. SANTOS. Francisca Maria de Sousa. SANTOS. Silvana Maria. EJA: Breve análise da trajetória histórica e tendências de formação do educador de jovens e adultos. In: Fórum Internacional de Pedagogia. 4°; 2012, Parnaíba-PI. **Anais...** Campina Grande, Realize Editora, 2012, p. 1-9. V. 1, ISSN 2316-1086.

SAVIANI, Dermeval. **História da ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 594p.

_____, Demerval. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 336p.

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

SECO, Ana Paula. AMARAL, Marquês de pombal e a Reforma Educacional Brasileira. In: Revista Histedbr. **Grupo de estudos e pesquisas história, sociedade e Educação no Brasil**. [CD-ROM]. Campinas: Graf, 2006.

SILVA, Jovânia Marques De Oliveira e; LOPES, Regina. Lúcia Mendonça Lopes; DINIZ, Normélia Maria Freire. Fenomenologia. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n°2, Mar/Abril 2008. ISSN 1984-0446.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na primeira república: Memória, história e perspectivas de pesquisa. **Revista Tempo Departamento de História da UFF**, Niterói, vol.13, n.26, p.32-55. 2009. ISSN 1413-7704.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Campinas.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.1, n° 14, p. 61-193, Jun/Jul/Ago, 2000. ISSN 1413-2478

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Revista Educação e Sociedade**, v.34, n° 123, abr./jun., 2013, p. 551-571.

TEIXEIRA, Lia Cardoso Rocha Saraiva; OLIVEIRA, Ana Mourão. A relação teoria-prática na formação do educador e seu significado para a prática pedagógica do professor de biologia. **Revista ensaio**, Belo Horizonte, v. 07, n.03, p. 220 - 242, set-dez 2005.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovsk. GOMIDE, Ângela Galizze Vieira. História da formação de professores no brasil: o primado das influências externas. In: EDUCERE- Congresso Nacional de Educação. 8°, 2011, Paraná. **Anais**, Paraná: Editora: Universitária Champagnat, 2011. p. 3836 – 3848

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – TURMA 2015. 2
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
DISCENTE: JEANNE KARINE BARROS RODRIGUES.

ARÉA TEMÁTICA:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E IDOSOS (EJAI).

DIRECIONADO Á:

PROFESSORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CODÓ.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Bloco 1: Caracterização do sujeito

Nome completo:

Idade:

Sexo:

Renda familiar:

Naturalidade:

Escola em que atua:

Formação Inicial e Instituição formadora:

Curso de Formação Continuada:

Tempo de atuação em sala de aula:

Tempo de serviço com a modalidade:

Regime de trabalho (Efetivo ou Contrato/ 40h ou 20h)

Bloco 2: Caracterização da Formação Inicial

- 1) Na sua graduação, a estrutura curricular do curso contemplou a educação de jovens, adultos e idosos? Se sim, você considera importante hoje para sua atuação?
- 2) Qual a sua concepção a respeito da EJAI?
- 3) Como e por que você escolheu atuar nessa modalidade?

Bloco 3: Caracterização da Formação Continuada

- 4) Você possui acompanhamento pedagógico para atuar com a modalidade? Qual?
- 5) Quais os principais desafios encontrados em sala de aula com a modalidade?
- 6) Você sabe quais as ações do município para atender os professores no que diz respeito a formação continuada? Se sim, cite-as.
- 7) O que poderia ser feito para que os professores tivessem uma melhor formação e consequentemente uma melhor atuação nesse segmento da educação?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – TURMA 2015. 2

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

DISCENTE: JEANNE KARINE BARROS RODRIGUES.

ÁREA TEMÁTICA:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E IDOSOS (EJAI).

DIRECIONADO Á:

SEMECTI - COORDENAÇÃO EJAI/CODÓ – VERA MARIA RODRIGUES SILVA.

QUESTIONÁRIO

- 1º) Qual a quantidade de turmas de Educação de EJAI, no município de Codó?
- 2º) Qual a quantidade de professores que atuam na EJAI?
- 3º) Qual a quantidade de professores que já atuaram nos últimos cinco anos?
- 4º) Como é feito o processo de seleção de professores para atuar em sala de aula na EJAI?
- 5º) Que tipo de atendimento pedagógico é feito com os professores atuantes no ensino de jovens, adultos e idosos?
- 6º) Há formação continuada para os professores atuantes no sistema de ensino na modalidade?
Como funciona?

ANEXOS



ESTADO DO MARANHÃO
MUNICÍPIO DE CODÓ
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
LEI Nº 1.282, 10 DE DEZEMBRO DE 2002.

INTERESSADO (A): Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação - SEMECTI – Codó.	UF: MA
ASSUNTO: Regulamentação da Educação de Jovens, Adultos e Idosos para reconhecer a inclusão do idoso como sujeito de direito na EJA.	
ÓRGÃO DELIBERATIVO: Conselho Municipal de Educação de Codó – MA / Comissão Especial para o Estudo, Análise e Emissão de Parecer sobre a Regulamentação da Educação de Jovens, Adultos e Idosos para reconhecer a inclusão do idoso como sujeito de direito na EJA.	
RELATOR (A): Raimunda Ariane de Deus Silva	
PROCESSO Nº: 001/2017 - CME	
PARECER Nº: 001/2017-CME	APROVADO EM: 31 / 05 / 2017.

I – RELATÓRIO

Histórico

A Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação - SEMECTI – Codó – MA encaminhou ao Conselho Municipal de Educação- CME, através do Ofício Nº 441/2017-GAB/SEMECTI. de 05 de abril de 2017, assinado pela Secretária Professora Drª Deuzimar Costa Serra, a Proposta de Resolução que regulamenta a Educação de Jovens, Adultos e Idosos para o reconhecimento da inclusão do idoso como sujeito de direito na EJA juntamente com anexo, aguardando a apreciação e análise da referida proposta.

Na Sessão Plenária realizada em 19 de abril de 2017, a citada proposta de Resolução foi apresentada, após lida e discutida os conselheiros em votação decidiram que o CME deveria emitir um Parecer em vez de uma Resolução visto que o Plano Municipal de Educação em suas Metas 9 e 10 e respectivas estratégias e o Plano Estadual Metas 10 e 11 e respectivas estratégias já utilizam a nomenclatura EJAI, incluindo desta forma o idoso como sujeito de direito à educação.

Partindo deste entendimento resolveu-se criar uma Comissão Especial para a elaboração de um Parecer sobre a referida Proposta de Resolução.

Análise do Mérito

Ao se realizar a leitura do ofício N° 441/2017-GAB/SEMECTI, de 05 de abril de 2017, a proposta de Resolução e seus anexos: Estatuto do Idoso, Lei N° 10.741, de 1° de outubro de 2003, Conferência Nacional dos Idosos, realizada em Brasília, em 2006, p.18 onde constam as discussões sobre educação, cultura, esporte e lazer, Propostas aprovadas pelo grupo (Conferência Nacional das Pessoas Idosas/2010), a Comissão Especial constituída pelo CME utilizou a metodologia de estudo e análise de documentos da legislação Educacional Nacional, Estadual e Municipal.

A comissão passou para a leitura do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005, de 25 junho de 2014, que não utiliza a nomenclatura EJAI, mas que na Meta 9, estratégia 9.12 dar visibilidade ao sujeito idoso. Segui com a redação: Estratégia 9.12 - Considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiências dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.

O Plano Estadual de Educação Lei n° 10.099, 11 de junho de 2014, já usa a nomenclatura EJAI reconhecendo o idoso como sujeito de direito à educação em suas Metas 10 e 11 e suas respectivas estratégias. Podendo ser destacada neste parecer: Estratégia 10.1 - Assegurar a oferta gratuita da Educação de Jovens, Adultos e Idosos como direito humano, a todos os que não tiveram acesso à Educação Básica na idade própria, inclusive àqueles que estão em situação de privação de liberdade e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de privação e restrição de liberdade, bem como de medida cautelar. Estratégia 10.14 - Instituir currículos adequados às especificidades dos educandos da EJAI, incluindo temas que valorizem os ciclos/fases da vida e promover a inserção no mundo do trabalho e participação social. Estratégia 10.17 - Garantir o acesso de jovens, adultos e idosos as Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs no ambiente escolar. Estratégia 10.19 - Fomentar a produção de material didático específico para a EJAI, bem como, metodologias diferenciadas para o desenvolvimento dos alunos dessa modalidade. Estratégia 11.8 - Promover a integração da EJAI com políticas de saúde, trabalho, meio ambiente, cultura, lazer e esporte, entre outros na perspectiva da formação integral dos cidadãos. Estratégia 11.11 - Estimular a diversificação curricular da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, articulando a formação à preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relação entre teoria e

[Assinatura]

prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógico adequados às características desses alunos.

Estratégia 11.12 - Produzir material didático, desenvolver currículos e metodologias específicas para a avaliação da aprendizagem, bem como garantir o acesso a equipamentos e laboratórios.

O Plano Municipal de Educação Lei nº 1.727, de 23 de junho de 2015 na Meta 9 e suas estratégias inclui o idoso como sujeito de direito a educação e utiliza a nomenclatura EJAI, como se pode observar na estratégia 9.9 – Considerar nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso às tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas; e na estratégia 9.11 – Instituir currículos adequados às especificidades do educando da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, incluindo temas que valorizem os ciclos/fases da vida e promover a inserção no mundo do trabalho e participação social. Na meta 10 é usada “Educação de Jovens e Adultos” não contendo a palavra “idoso”, mas nas estratégias o idoso é visto como sujeito de direito a educação, como se pode observar na estratégia 10.9 que diz: Garantir a promoção e integração da EJAI com políticas de saúde, trabalho, meio ambiente, cultura, lazer e esporte, entre outros na perspectiva da formação integral dos cidadãos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013 na página 347 diz: “Os jovens e adultos são listados especificamente nas ações desse Plano como titulares da Educação Básica à qual têm direito *ao longo de toda a vida*” e a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB, Lei nº 9394/96 Art. 37 § 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.

Em vista dos argumentos apresentados, convém mencionar que estas Conselheiras Parecistas Luciana Cristina da Silva Nascimento, Maria Gardenia Pereira de Carvalho, Raimunda Ariane de Deus Silva e a Assessora Técnica do Conselho Municipal de Educação Rosina de Araújo Benvindo, participaram das reuniões da citada Comissão e acreditam assim como os demais conselheiros deste Conselho que o idoso é um adulto em diferencial, considera-o como pertencente ao grupo de risco e vulnerabilidade social e respeita sua peculiar condição de idade e que é de comum acordo com a Lei Nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 – O Estatuto do Idoso que diz:

Art. 20. O idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

§ 1º Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna.

§ 2º Os idosos participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade culturais.

Art. 22. Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

Art. 23. A participação dos idosos em atividades culturais e de lazer será proporcionada mediante descontos de pelo menos 50% (cinquenta por cento) nos ingressos para eventos artísticos, culturais, esportivos e de lazer, bem como o acesso preferencial aos respectivos locais.

Art. 24. Os meios de comunicação manterão espaços ou horários especiais voltados aos idosos, com finalidade informativa, educativa, artística e cultural, e ao público sobre o processo de envelhecimento.

Art. 25. O Poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual.

II - VOTO DA RELATORA

Diante do exposto, conforme análises e estudos feitos e apresentados e devidamente justificados neste Parecer, opina esta parecerista para que sejam adotadas as seguintes providências

- 1- Pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação - SEMECTI - Cuiabá. -- Solicitar a Comissão Técnica de monitoramento do Plano Municipal de Educação, comissão da SEMECTI, que ao fazer as normas técnicas analise e se achar necessário acrescente direitos do idoso que a Comissão acredita não está sendo contemplado nas leis estudadas e apresentadas neste parecer.

BR

É o Parecer, s.m.j.

Codó (MA), 31 de maio de 2017.

Raimunda Ariane de Deus Silva
Relatora

III - DECISÃO DA COMISSÃO ESPECIAL

A Comissão Especial para Estudo, Análise e Emissão de Parecer sobre a Regulamentação da Educação de Jovens, Adultos e Idosos para reconhecer a inclusão do idoso como sujeito de direito na EJA, aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Codó (MA), 31 de maio de 2017.

Maria Gardênia Pereira de Carvalho Aguiar
Maria Gardênia Pereira de Carvalho Aguiar
Presidente da Comissão

Luciana Cristina da Silva Nascimento
Luciana Cristina da Silva Nascimento
Membro

Raimunda Ariane de Deus Silva
Raimunda Ariane de Deus Silva
Membro

Rosina de Araújo Behvindo
Rosina de Araújo Behvindo
Membro

IV - DECISÃO DA PLENÁRIA

A Plenária, reunida em Sessão Ordinária no dia 31 de maio de 2017, aprova o Parecer da Comissão Especial para Estudo, Análise e Emissão de Parecer sobre a Regulamentação da Educação de Jovens, Adultos e Idosos para reconhecer a inclusão do idoso como sujeito de direito na EJA.

Codó (MA), 31 de maio de 2017.

Luciana Cristina da Silva Nascimento

Luciana Cristina da Silva Nascimento

Presidente do CME

[Signature]

Conselheiro (a)

[Signature]

Conselheiro (a)

Edmir da Silva Souza

Conselheiro (a)

[Signature]

Conselheiro (a)

[Signature]

Conselheiro (a)

[Signature]

Conselheiro (a)

[Signature]

Conselheiro (a)

[Signature]

Conselheiro (a)

[Signature]

Conselheiro (a)