

RAIMUNDA OLIVEIRA RODRIGUES

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



EDITORA

2023

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RAIMUNDA OLIVEIRA RODRIGUES

BOA VISTA/RR
2023

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Ro1 RODRIGUES, Raimunda Oliveira.

Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos. Boa Vista: Editora IOLE, 2023, 329 p.

Serie: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-85212-10-6
https://doi.org/10.5281/zenodo.7625827

1 - Educação. 2 - EJA. 3 - Formação Docente. 4 - Roraima.
I - Título. II - Rodrigues, Raimunda Oliveira. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade da autora



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade da autora em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2023

Dedico este trabalho a todos os educadores que exercem a profissão docente e, mesmo não tendo o reconhecimento devido, continuam investindo no seu conhecimento por meio de processos de formação contínua.

Raimunda Oliveira Rodrigues

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 11

CAPÍTULO 1 |
A Natureza do Objeto da Pesquisa 17

CAPÍTULO 2 |
Marco Teórico 29

CAPÍTULO 3 |
Marco Metodológico 113

CAPÍTULO 4 |
Resultados, Discussões e Análises 135

CONSIDERAÇÕES FINAIS | 297

REFERÊNCIAS | 303

SOBRE A AUTORA | 321

Ensinar não é transferir
conhecimento, mas criar as
possibilidades para a sua produção
ou a sua construção

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país que apresenta um número bastante significativo de analfabetos. A quantidade de pessoas, acima de 15 anos de idade, que ainda não teve acesso ou continuidade ao processo de escolarização é bastante elevado, estimado em 13 milhões de pessoas.

Na atual conjuntura, a grande maioria da população, anseia por melhores condições de vida e de trabalho, considerando que é por meio de processos formais de educação, que poderão modificar sua atual situação. Assim, a cada dia cresce o número de pessoas que buscam as instituições de ensino, tanto para o início, como para a continuidade dos estudos na Educação Básica.

Trata-se de uma parcela significativa da sociedade, que é identificada como clientela da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Desse modo, é necessário compreender, que a Política Nacional de EJA, tem o desafio de resgatar o compromisso histórico da sociedade brasileira, contribuindo para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social.

Ao ser reconhecida como modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394 de 1996, a EJA ganhou força, se concretizando como uma importante e necessária política de Estado, que tem a finalidade de proporcionar escolaridade para a população brasileira, principalmente para aquelas pessoas que não tiveram oportunidade de escolarização na idade, considerada apropriada, nos marcos legais.

Porém, ao analisar a realidade atual, é possível observar, que apesar dos esforços empreendidos, não se tem alcançado o objetivo pretendido, que consiste, basicamente, em promover uma educação de qualidade para a população que dela necessita.

No topo das causas diagnosticadas, que levam ao insucesso e a falta de um ensino de qualidade, está a formação dos profissionais que, de acordo com pesquisas atuais, não privilegia as discussões e a aquisição dos conhecimentos necessários para atuarem na EJA, compreendendo as especificidades dos seus sujeitos.

Assim, surgiu a necessidade de conhecer as estratégias utilizadas na formação continuada dos professores, que atuam nessa modalidade de ensino e suas possibilidades, como forma de promover transformações que visem melhorias nos processos formais de educação. Desse modo, o problema da pesquisa surgiu a partir do questionamento sobre como os aportes teóricos metodológicos em avaliação, desenvolvidos no Módulo III, ressignificaram as aprendizagens profissionais dos educadores do 3º Segmento da EJA, sobre as práticas avaliativas na Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil?

A partir disso, compreende-se, a necessidade de investir de forma mais eficaz, na formação continuada desses educadores, por meio dos órgãos de gestão da educação e da escola, devendo, nessa ação formativa, ser assegurada a participação de todos os profissionais envolvidos com a EJA. Sendo, também, imprescindível pensar sobre a qualidade desses cursos e como o professor ressignifica a sua prática, a partir das propostas de formação continuada desenvolvidas.

Como objetivo geral buscou-se analisar as aprendizagens profissionais dos educadores do 3º Segmento da EJA, com ênfase nas práticas avaliativas, resultantes dos aportes teóricos metodológicos desenvolvidos no Módulo III do Curso de capacitação "Repensando a EJA em Roraima a partir dos Fundamentos Teóricos, Metodológicos e Avaliativos no Processo de Ensino e de Aprendizagem".

Para tanto, foi necessário conhecer o perfil dos profissionais que atuam na EJA, na escola *lócus* da pesquisa, visando a obtenção

de conhecimentos sobre aspectos teóricos práticos, inerentes ao desenvolvimento do processo de Formação Continuada. Dessa maneira, buscou-se investigar as estratégias desenvolvidas no curso de capacitação, para os educadores da EJA, mais especificamente no Módulo de Avaliação.

Este trabalho de pesquisa está organizado em 6 (seis) capítulos, na seguinte sequência:

A Introdução apresenta uma breve descrição da abordagem do estudo, com ênfase na formação continuada dos educadores da EJA, especificando a forma como o trabalho está estruturado.

O Capítulo 1, descreve acerca da Natureza do objeto da pesquisa, com destaque para a contextualização, o problema, a justificativa e os objetivos. A temática deste trabalho de pesquisa, remete a formação de professores para atuar na modalidade de EJA, sua importância e especificidades, diante do cenário nacional e local, onde a demanda de pessoas sem escolaridade, ou com a escolaridade incompleta, vem crescendo expressivamente.

O Capítulo 2, que constitui o Marco Teórico, encontra-se estruturado a partir da discussão dos pressupostos legais e teóricos, que norteiam as políticas públicas da EJA, abordando essa organização dentro da historicidade da educação de jovens e adultos no Brasil, desde o período do Brasil Colônia, até a Nova República.

Nesse contexto, aborda-se ainda, a importância da EJA frente aos processos de desenvolvimento, principalmente dos países mais pobres; a importância das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs), promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a relevância da Legislação nacional e estadual, que norteia e rege esta modalidade de ensino e; os desafios e possibilidades concernentes às políticas de formação inicial e continuada.

O Capítulo 3, apresenta o Marco Metodológico, que dispõe sobre a caracterização do tipo de pesquisa, da metodologia utilizada, da população-alvo, da amostra e, do delineamento da pesquisa. Neste capítulo estão, também, os Instrumentos de Coleta de Dados (ICDs), os indicadores e o Design da Pesquisa.

Assim, utilizou-se a pesquisa qualitativa, numa tipologia voltada para análise pontual entre a formação inicial, a formação continuada e as aprendizagens dos professores, bem como, na relação estabelecida entre o pesquisador e o objeto de pesquisa.

Quanto à natureza, esta investigação se enquadra na categoria da Pesquisa Básica, cujos métodos adotados foram: o hermenêutico, o analítico descritivo e o dialético, empregando as técnicas de análise de conteúdos e análise de documentos. Foram utilizados os ICDs, focados em roteiro de análise de documento, de entrevista orientada, de entrevista semiestruturada e questionário híbrido. O lócus da pesquisa foi a Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil e o público alvo, os professores do 3º Segmento da EJA.

No Capítulo 4, encontra-se análise e a discussão dos dados coletados e as relações que se estabelecem com os autores presentes no Marco Teórico. Nesse sentido, consta a análise do Projeto Político Pedagógico da Escola; do Material de Apoio Didático; das Entrevistas (a Orientada e a Semiestruturada) e do Questionário Híbrido, finalizando com uma Proposta de Formação Continuada.

Por fim, as Considerações Finais, resgatando os principais resultados obtidos por meio dos dados coletados e as informações, que estão em consonância com os objetivos traçados para esta pesquisa. Na sequência, apresentam-se as Recomendações.

Ótima leitura!

Prof. Dra. Raimunda Oliveira Rodrigues

CAPÍTULO 1

A Natureza do Objeto da Pesquisa

A NATUREZA DO OBJETO DA PESQUISA

As últimas décadas, estão marcadas por grandes transformações em todas as áreas, no campo da educação, em particular, movimentos sociais organizados por militantes dos direitos humanos e por outros segmentos da sociedade, vem buscando meios para que seja efetivado o reconhecimento do direito de todas as pessoas, no que diz respeito a terem uma participação social mais efetiva.

Para muitos estudiosos e pesquisadores do tema, isso só irá se concretizar quando a população tiver acesso aos processos formais de educação. No entanto, apesar dos esforços empreendidos, objetivando assegurar o direito a uma educação com qualidade para todas as pessoas, persistem desigualdades, que se traduzem em realidades, que merecem ser transformadas.

O direito aos processos formais de educação, para a população jovem, adulta e idosa tem se constituído em grandes desafios para os sistemas educacionais, que precisam dedicar mais tempo, planejamento e estudos para melhor compreender as particularidades da modalidade e assim, dispor de mais investimentos financeiros.

O campo social e político da EJA, no contexto das políticas públicas e instituições de ensino, é vasto, necessitando, ainda, de muita discussão e reflexão. Já o tema formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino, não mais importante que os demais, é recorrente, constituindo-se em desafio, que necessita de um olhar mais cuidadoso.

Esta preocupação não é recente e vem sendo discutida e pesquisada, com bastante ênfase, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação, que ocorreu em 1931. Nesse sentido, Bernadete Gatti,

afirma que essa formação "é feita de modo fragmentado, em cursos isolados, muitos como apêndice de um bacharelado, sem um perfil profissional que traduza claramente que se trata de formação para a docência na educação básica" (GATTI, 2014).

Ainda sobre o tema, a autora apresenta o seguinte argumento:

> De fato, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 encontramos uma grande preocupação com a formação do magistério. Este é um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, mas a formação dos quadros docentes para a educação básica nem sempre recebeu a atenção devida; não foi uma preocupação prioritária de governos no Brasil, nem mesmo das instituições de ensino superior (GATTI, 2014, p. 197).

De modo geral, a formação de professores, necessita de atenção especial e maiores investimentos. Em se tratando dos profissionais que atuam na modalidade EJA, esse fator se estabelece como um dos principais desafios, tendo em vista que as pessoas adultas são detentoras de uma gama de conhecimentos, que trazem consigo para os espaços escolares. Esses conhecimentos, adquiridos no cotidiano, fazem parte da história de vida dos educandos e não podem ser desconsiderados pelos educadores da EJA.

É a partir desse olhar, que se entende a importância de investir em processos formativos. Esses profissionais da educação devem refletir melhor sobre suas práticas, aprofundar conhecimentos didáticos, metodológicos e, acima tudo, na perspectiva do contexto onde atuam e com quais sujeitos estabelecem a relação docente educativa, bem como, os seus desdobramentos.

Os processos de formação continuada, contribuem com as aprendizagens profissionais dos professores, que não são estáticas,

mas, permanentes e contínuas. Nessa perspectiva, destina-se para os espaços formativos, uma maior responsabilidade, no sentido de promover ações intencionais que atendam as reais necessidades do sistema, das escolas, dos professores e, consequentemente, dos próprios alunos.

Dessa maneira, a formação continuada, prevista na legislação vigente, vem sendo referenciada como uma possibilidade de espaço formativo, capaz de contribuir para que os professores adquiram melhores condições para compreender as especificidades e os desafios inerentes à modalidade EJA.

CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA NO CONTEXTO LOCO - REGIONAL

A política de formação continuada dos professores, em Roraima, deve ser desenvolvida pelas respectivas Secretarias de Educação (estadual e municipais), no âmbito de suas responsabilidades, seja na esfera estadual ou municipal.

No âmbito estadual, em 1993 foi criado o Centro Estadual de Formação do Magistério (CEFAM), que tinha como responsabilidade, articular e promover a política de formação continuada dos professores, por meio da oferta de cursos, atividades, encontros e atendimento às escolas. O trabalho desenvolvido atendia ao princípio de corresponsabilidade com a política de Estado, orientada pela Secretaria de Educação.

No ano de 2001, com a criação do Instituto de Educação de Roraima, as finalidades do CEFAM, foram incorporadas ao Instituto, que entre seus objetivos tinha como atribuição, a formação inicial e continuada dos professores, sendo que, em 2005, a Fundação mantenedora do Instituto Superior de Educação, foi

transformada em Universidade, assegurando, a formação inicial e continuada dos professores nas mais diferentes modalidades: programas de capacitação e programas de Pós-graduação *Lato* e *Stricto Sensu*.

Em 2007, por meio da Lei Estadual nº. 611 de 22 de agosto de 2007, o Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima - CEFORR foi criado, com a finalidade de atender as demandas das Escolas, quanto à formação continuada dos profissionais do magistério e não docente. No ano de 2010, a Lei de criação do CEFORR foi alterada pela Lei nº. 793 de 06 de dezembro de 2010, ampliando os objetivos, visando atender também, a política de formação inicial.

De acordo com o Projeto Institucional do CEFORR - PI CEFORR, sobre a política de formação continuada:

> As atividades de formação continuada são desenvolvidas através de programas e ações governamentais, especialmente aquelas que exijam a interiorização dos processos formativos, garantindo o acesso dos profissionais que atuam em escolas distantes dos centros urbanos, bem como campanhas de incentivo e mobilização temáticas de interesse social e educacional (PI CEFORR, 2016, p. 23).

Ao longo desse período, as diferentes instituições responsáveis pela política de formação continuada dos professores, desenvolveram vários cursos, programas, reuniões técnicas e eventos científicos.

No entanto, não se tem dados ou registros de ação voltada, exclusivamente, para atender a formação dos professores que atuam na EJA, o que demonstra, a necessidade urgente de adoção de

políticas públicas, de nível local, que possam fazer frente à problemática relativa a formação continuada para esta modalidade de ensino. Dessa maneira, são grandes as necessidades de formação para os profissionais, no âmbito do estado de Roraima.

Localizado no estremo norte brasileiro, o estado de Roraima ocupa uma área de 224.298.980 km², composta por 15 municípios. Limita-se ao Norte com a Venezuela e a República da Guiana, ao sul com o estado do Amazonas, a Leste com a Guiana e o estado do Pará e a Oeste com a Venezuela e o estado do Amazonas.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Roraima possui uma população de 513.308 habitantes. Sendo que, a grande maioria, 320. 714, residem na sua capital, a cidade de Boa Vista, onde foi realizada esta pesquisa. Por sua vez, Boa Vista, também capital do município de Boa Vista, possui uma área de 5.687.037 km², estando localizada às margens do Rio Branco, principal rio que banha o estado.

Uma parcela significativa da população de Roraima é constituída de migrantes, oriundos das regiões Norte e Nordeste brasileiro e da Venezuela. São pessoas que buscam em Roraima, melhores condições de vida e de trabalho. Sendo que, a maioria dessa população, apresenta um quadro de baixa, ou nenhuma escolarização. Constituindo, portanto, um grande desafio para o sistema educacional, que tem o dever legal de inserir essas pessoas em processos formais de educação.

Porém, de acordo com dados do IBGE, não se tem observado uma baixa considerável, no índice de analfabetismo. A partir disso, é possível observar que o poder público, não vem cumprindo com o compromisso legal de proporcionar oportunidades educacionais a todas as pessoas. Com relação ao ensino fundamental e médio, a realidade vem mostrando, que as pessoas que procuram as escolas

próximas as suas residências, com a finalidade de dar continuidade aos estudos, se deparam com a falta de oferta da EJA.

A partir disso, observa-se que o poder público não vem cumprindo com o seu dever, que consiste, basicamente, em proporcionar para a sua população, o acesso e a permanência, com sucesso, na escola. Dentre as causas diagnosticadas, que levam ao insucesso escolar, está a formação dos profissionais, que não privilegia as discussões e a aquisição dos conhecimentos necessários, para atuarem na EJA, compreendendo as suas especificidades e as características dos sujeitos educandos.

Este fator, torna indispensável o desenvolvimento de programas de formação continuada, que contemplem o conceito de educação ao longo da vida. Para tanto, é urgente a implementação de políticas públicas, específicas, para atender as necessidades formativas dos docentes que atuam na modalidade EJA.

PROBLEMA DA PESQUISA

Como os aportes teóricos metodológicos em avaliação, desenvolvidos no Módulo III, ressignificaram as aprendizagens profissionais dos educadores do 3º Segmento da EJA, sobre as práticas avaliativas na Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil?

JUSTIFICATIVA

O estado de Roraima está localizado no mais estremo norte brasileiro, limitando-se com dois países: a República Bolivariana da Venezuela e a República da Guiana Inglesa e com os estados do

Amazonas e Pará. Seu contingente populacional ultrapassa meio milhão de habitantes. Apresenta, na sua população pessoas oriundas de várias regiões brasileiras e da Venezuela, mas, principalmente, da região Nordeste.

Uma parcela significativa dessa população migra para o Estado, em busca de melhores condições de vida e de trabalho, apresentando um quadro de baixa, ou nenhuma escolarização. Sendo, portanto, um grande desafio para a gestão estadual, inserir essas pessoas em processos formais de educação, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso escolar.

De modo geral, essas pessoas não encontram nas instituições de ensino, as condições necessárias para ingresso, permanência e terminalidade dos seus estudos. Portanto, é necessário compreender que a Política Pública estadual da EJA, tem o desafio de resgatar este compromisso histórico com a sociedade roraimense, contribuindo para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social, por meio da garantia da escolaridade básica.

A educação escolar para jovens e adultos é um direito e, como direito, compete ao estado implementar as estratégias para sua efetivação. Nesse sentido, as políticas públicas educacionais devem considerar que essas pessoas, constituem sujeitos de direito, na sua maioria trabalhadores informais, que exigem um processo formal de educação, capaz de considerar as suas especificidades, sobretudo, articulando a educação ao mundo do trabalho.

Por sua vez, esse processo formal de educação, exige, também, que os conhecimentos de vida dos sujeitos, desenvolvidos a partir de suas práticas sociais, resultantes do contexto histórico, social e cultural, sejam identificados e respeitados, considerando as vivências e experiências de vida, que a educação escolar não pode negar.

É nesse sentido, que qualquer proposta de trabalho com a EJA, exige um olhar mais específico para a escola, para a organização curricular e para a formação dos professores. Esta última, constitui o interesse maior neste estudo, com ênfase na formação continuada.

Não se trata de sobrepor à importância da formação inicial, mas, de entender, que nela ainda haja tempo formativo para o enfoque da EJA, no que se relaciona a compreensão sobre as especificidades dos sujeitos, dos conteúdos, das metodologias e do processo de avaliação, como ocorre nos cursos de licenciatura em Pedagogia. No caso específico das licenciaturas, raríssimas exceções, o currículo comporta um tratamento específico para essa modalidade.

Diante disso, surgem muitos questionamentos sobre a garantia de uma educação de qualidade para os docentes que atuam na EJA. Sendo aqui bastante evidenciada, a importância do processo formativo, tendo em vista, que o currículo dos cursos de licenciatura, via de regra, não contempla estudos acerca da modalidade.

Assim, o interesse pela formação continuada dos educadores da EJA, se apresenta neste viés de entendimento. Surgindo, o seguinte questionamento: como exigir dos professores licenciados, uma reflexão na condução do processo do ensino e da aprendizagem, especifica para o público da EJA, se essa formação não foi oferecida a eles? Porém, por outro lado, não se deve negar a possibilidade de ocorrerem aprendizagens profissionais dos professores, em exercício, sobretudo, a partir de suas experiências e vivências em sala de aula.

Conforme afirma Silva (2008), a formação continuada do educador ocorre a partir da interação deste com os demais educadores, por meio do compartilhamento de experiência, reflexão e organização da sua prática pedagógica. Nesse sentido, verifica-se

que os espaços formativos são diversos e ocorrem de formas variadas.

É a partir desse olhar instigador que se assume a Formação Continuada, como espaço onde se pode discutir e experimentar os conceitos e os procedimentos do ensino e da aprendizagem, em contínuo processo de reflexão.

A partir dessa perspectiva, esta pesquisa se justifica, tomando como foco o Curso de Capacitação "Repensando a EJA em Roraima a partir dos Fundamentos Teóricos, Metodológicos e Avaliativos no Processo de Ensino e de Aprendizagem", e, mais especificamente, do Módulo III - Avaliação - Características, Atendimento e Especificidades do Público da EJA: O que considerar em seu processo de avaliação?

O referido curso foi realizado pelo Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos - FORUMEJA/RR, por meio de parceria firmada entre a Universidade Estadual de Roraima (UERR) e as secretarias estadual e municipal de educação (município de Boa Vista), tendo como público alvo os educadores da EJA.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar as aprendizagens profissionais dos educadores do 3º Segmento da EJA, com ênfase nas práticas avaliativas, resultantes dos aportes teóricos metodológicos desenvolvidos no Módulo III do Curso de capacitação "Repensando a EJA em Roraima a partir dos Fundamentos Teóricos, Metodológicos e Avaliativos no Processo de Ensino e de Aprendizagem".

Objetivos Específicos

a) Identificar os aportes teórico-metodológicos contidos no Projeto Pedagógico da Escola sobre formação continuada, modalidade EJA e avaliação;

b) Conhecer as concepções e processos metodológicos que subsidiaram o Módulo III, a partir do material utilizado como apoio didático e as perceptivas assumidas pelo professor ministrante do curso;

c) Identificar à percepção da Coordenadora Pedagógica, com referência à formação Continuada na Modalidade EJA, a partir das mudanças na prática avaliativa dos professores, após a participação no Curso de Capacitação;

d) Verificar as aprendizagens profissionais dos educadores, com ênfase nas práticas avaliativas, a partir dos pressupostos teóricos- metodológicos desenvolvidos no Modulo III, do Curso de capacitação;

e) Elaborar proposta de formação continuada em EJA, que privilegie a formação em serviço, a partir das necessidades profissionais do educador, com ênfase aos processos avaliativos.

CAPÍTULO 2

Marco Teórico

MARCO TEÓRICO

Para abordar a formação continuada dos educadores da EJA e as aprendizagens profissionais em avaliação, optou-se por iniciar este Capítulo apresentando a modalidade EJA, na agenda global das políticas de educação internacional e nacional, evidenciando a compreensão de educação, como direito humano fundamental. Contextualiza-se a referida modalidade no Brasil, com ênfase no desenvolvimento histórico, marco legal e seus desdobramentos no contexto da escola e das políticas públicas para a modalidade.

Depois, direciona-se a reflexão para a formação inicial dos professores, com ênfase nas políticas de formação continuada, saberes da docência e aprendizagens profissionais dos educadores da EJA. Por fim, discute-se a importância da avaliação da aprendizagem, o papel do docente nos processos de avaliação e a reconfiguração de suas aprendizagens profissionais, com foco nas especificidades da modalidade.

CONTEXTO MUNDIAL: OS COMPROMISSOS INTERNACIONAIS EM PROL DAS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM

A Educação de Jovens e Adultos passa por reivindicações e desafios, impostos pelo mundo contemporâneo, que necessitam de visibilidade e ações urgentes, para a sua efetivação. São vários compromissos assumidos entre diversos países quando da realização dos fóruns internacionais, objetivando a construção de políticas públicas, mais efetivas e locais, de acordo com as demandas e singularidades dos países participantes.

A educação, a partir do conceito de "aprendizagem ao longo da vida", vem sendo discutida, em encontros internacionais. Muito mais que discussão, esse conceito abarca a Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, que "denota uma proposta geral destinada a reestruturar o sistema de educação já existente e desenvolver todo o potencial educacional fora do sistema educacional" (UNESCO, 1976, p. 02 *apud* BRASIL, 2010, p. 13).

De acordo com essa visão, a educação consiste em um processo global, que parte de uma concepção mais abrangente, não estando restrita apenas ao contexto da sala de aula, ou da relação que se estabelece entre os conteúdos ministrados, as aprendizagens, os educandos e os educadores. É preciso pensar nos sujeitos dentro e fora dos sistemas de ensino, tendo em vista que:

> Nessa proposta, homens e mulheres são os agentes de sua própria educação, por meio da interação contínua entre seus pensamentos e ações; ensino e aprendizagem, longe de serem limitados a um período de presença na escola, devem se estender ao longo da vida, incluindo todas as competências e ramos do conhecimento, utilizando todos os meios possíveis, e dando a todas as pessoas oportunidade de pleno desenvolvimento da personalidade (UNESCO, 1976, p. 02 *apud* BRASIL, 2010, p. 13).

O conceito de EJA apresentado, não se refere apenas aos processos formais de educação e escolaridade da população, que estão em vigor, mas, remete ao conceito de "educação ao longo da vida", que deve se tornar princípio diretor, capaz de possibilitar a todas as pessoas, o acesso à educação e a formação em contextos diversos de aprendizagem. Essa compreensão conduz para o seguinte viés: "os processos de educação e aprendizagem, nos quais crianças, jovens e adultos de todas as idades estão envolvidos no

curso de suas vidas, sob qualquer forma, devem ser considerados como um todo" (UNESCO, 1976, p. 02 *apud* BRASIL, 2010, p. 13).

Nessa perspectiva, a EJA deve ser tratada como direito social. Um direito que vem sendo negado ao longo da história da humanidade. Ao trazer a discussão para o campo do direito, convém reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH, de 1948, da qual o Brasil é signatário e, para a qual, a educação constitui um direito fundamental do cidadão.

Nela está explicito, que "toda pessoa tem direito à educação". A DUDH constitui uma norma comum que deve ser perseguida por toda a população mundial, nela está previsto que:

> Todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados-membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição (UNESCO, 1948).

O reconhecimento de que o processo formal de educação, constitui um bem que deve ser alcançado por todos os cidadãos e que promover o acesso a este bem, deve ser uma das obrigações dos Estados, é um desafio, que foi assumido mundialmente. Essa concepção se consolidou, primeiramente, no acordo firmado pelos Estados do mundo inteiro, na Conferência de Jomtien (TAILÂNDIA, 1990), que resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos, que contempla, também, um Plano de Ação.

Na Declaração, está explicito que "a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro". Para que isso ocorra, implica criar e oferecer as condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos. Ao tratar sobre o valor da escolarização, no mundo, o mesmo texto reconhece que: "[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional" (UNESCO, 1998, p. 02).

Dentre os compromissos que o Brasil vem assumindo no contexto internacional, foi considerado, também, o Marco de Ação de Dakar, documento resultante do Fórum Mundial de Educação/Dakar/Senegal/2000. Este evento, que ocorreu 10 anos após a Conferência de Jomtien, foi considerado o II Encontro Internacional de Educação para Todos e contou com a participação de 164 governos. No Marco de Dakar, foram definidos 6 (seis) objetivos que deveriam ser alcançados, pelos países participantes, até o ano de 2015.

Com relação aos objetivos diretamente ligados a EJA, que constitui o foco deste trabalho, dois deles tratam das Habilidades para jovens e adultos e do respeito à Alfabetização de adultos:

> III - Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo a aprendizagem apropriada e as habilidades para a vida;
>
> IV - Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de educação de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo a educação básica e continuada para todos os adultos (UNESCO, 2001, p. 07).

O Relatório da UNESCO, publicado em 2015, constitui um importante instrumento de análise, em relação ao alcance dos objetivos previstos e explica possíveis determinantes do ritmo do progresso. Tal documento, demonstra que o percentual de adultos analfabetos, no mundo, diminuiu de 18%, em 2000 para 14% em 2015. Porém, a meta proposta em Dakar era de reduzir o analfabetismo em 50%. Ainda pode-se contabilizar cerca de 781 milhões de adultos analfabetos no mundo todo (UNESCO, 2015).

A divulgação dos Relatórios de Monitoramento de Educação para Todos, pela UNESCO, constitui ação importante, tendo em vista, que contribui no sentido de dar maior visibilidade aos grandes problemas existentes, principalmente, nos países mais pobres. Estes Relatórios, constituem instrumentos basilares que favorecem tanto os sistemas e redes de ensino, quando da construção das políticas públicas, quanto para estudantes e pesquisadores, que podem se valer desses instrumentos, como fonte de pesquisa.

Na análise da questão, convém ressaltar, que muito em breve, as crianças sem escolaridade de hoje, se transformarão em adultos, constituindo futuro público alvo para a EJA. Por outro lado, os adultos que conseguem entrar no circuito educacional, ainda estão sujeitos ao abandono escolar, em razão, tanto das condições de vida e de trabalho, como por não encontrarem, nas instituições de ensino, as condições necessárias para estudar.

Para estudiosos e pesquisadores do campo da EJA, um dos principais motivos do abandono escolar, está diretamente ligado a formação dos professores, que não possibilita aos futuros educadores, os conhecimentos necessários, para que possam compreender as especificidades dos sujeitos. Sendo que, dada a importância da questão em pauta, a mesma será tratada com mais ênfase, no decorrer deste estudo.

Diante do cenário internacional, que aponta quase 800 (oitocentos) milhões de analfabetos, destacam-se, desde meados do século passado, as Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos - CONFINTEAs, que se estabelecem, como um dos fóruns mais influentes no contexto internacional, cujos espaços de debates apontam os indicadores para a construção de diretrizes e políticas globais, para cada interstício entre uma Conferência e outra (12 em 12 anos). Inclusive, evitando o desaparecimento da modalidade, nas pautas políticas dos países participantes.

As Conferências Internacionais de Educação de Adultos: desafios e perspectivas

Promovidas pela UNESCO, em parceria com os países participantes, as CONFINTEAs tiveram início em meados do século XX. Assim, ao longo da história da EJA, foram realizadas 6 (seis) Conferências, tendo um intervalo de 12 anos entre uma e outra.

O principal objetivo das CONFINTEAs consiste, basicamente, em "debater e avaliar as políticas implementadas em âmbito internacional, para essa modalidade de educação e traçar as principais diretrizes que nortearão as ações neste campo" (BRASIL, 2016, p. 05). Ao final de cada edição, resultam documentos e acordos, que estabelecem definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, para todas as pessoas.

Para uma melhor compreensão sobre os desafios e as perspectivas para a EJA, tanto em nível internacional como nacional, apresenta-se na Figura abaixo, o resumo das 6 (seis) Conferências, realizadas até o momento.

Quadro 1 - Conferências Internacionais de Educação de Adultos

ANO	LOCAL	CONTEXTO	RESULTADOS	PERSPECTIVAS
1949	Elsinore Dinamarca	Urgência na tomada de decisões e o estabelecimento de novas estratégias para a promoção da paz mundial.	Conteúdos da Educação de Adultos de acordo com as suas especificidades e funcionalidades; educação aberta, sem pré-requisitos e debate sobre a oferta; Que se averiguassem os métodos e técnicas e o auxílio permanente; Educação de Adultos com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos; Garantir a continuidade da realização de outras edições da Conferência.	A educação de adultos passou a ser vista como fundamental na transformação econômica, política e cultural de indivíduos, comunidades e sociedades no século XXI (UNESCO, 2010, p.12).
1960	Montreal Canadá	O crescimento econômico acelerado, que se traduz em um mundo em constantes mudanças e o papel dos Estados frente a EJA.	A consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos que contemplava um debate sobre o contexto do aumento populacional, de novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, onde os países mais abastados devessem cooperar com os menos desenvolvidos (Ação Educativa, 2008).	A vanguarda internacional da educação de adultos na década de 1970; a mudança tecnológica e a educação profissional de adultos; a liberalização da educação técnico-vocacional e profissional; a desunião moral no mundo; a deseuropeização do mundo e à obsolescência da guerra (UNESCO, 2012, p. 18).
1972	Tóquio Japão	O enfoque global em educação comparada de adultos que converte em um campo de estudo separado e descrição fenomenológica, com a educação de adultos, cujos fatores condicionais não restringidos por fronteiras nacionais.	Garantir as premissas básicas da aprendizagem ao longo da vida, que todos deveriam empreender esforços visando o fortalecimento da democracia e a diminuição das taxas de analfabetismo.	As circunstâncias institucionais, metodológicas e específicas da educação de adultos no contexto da educação ao longo de toda a vida, a educação de adultos como educação básica (Educação para Todos - EPT), o desenvolvimento e a convergência da educação de adultos permanente, com foco na unidade na diversidade (UNESCO, 2012, p. 21).
1985	Paris França	O espírito econômico da época e as diferenças que refletem mudanças de percepção sobre a forma de funcionamento da educação de adultos.	A educação de adultos desempenha um papel mais importante na vida cultural e social, como função benéfica e educativa; valorização à função de conservação e manutenção da paz por meio da educação e o aspecto econômico e de empregabilidade do papel da educação de adultos.	A educação de adultos em relação ao desenvolvimento tecnológico; a necessidade de mais esforços de alfabetização também em países industrializados; integração e reintegração, e autorização para sair do trabalho por motivos de educação permanente (UNESCO, 2012, p. 24).
1997	Hamburgo Alemanha	A solidariedade e a cooperação internacional, o estado atual da educação continuada e da educação de adultos às portas do século XXI.	Construiu dois documentos: a "Declaração de Hamburgo" e a "Agenda para o Futuro" (UNESCO, 1997).	Os desafios do século XXI: aprendizagem de adultos e democracia; condições e qualidade da aprendizagem de adultos; direito universal à alfabetização e à educação básica; igualdade e equidade de gênero e empoderamento das mulheres; aprendizagem de adultos em relação ao meio ambiente, a saúde, a população, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias da informação (UNESCO, 2012, p. 25).
2009	Belém Brasil	Profunda crise financeira mundial, acompanhada por crises de combustíveis, alimentos e meio ambiente.	Reafirmou a importância da diversidade como um conceito central para a garantia do direito à EJA, repensar os eixos e referências geopolíticos da demanda por educação, a concepção de educação com imperioso reconhecimento e a urgente valorização das diferenças (Revista Teias v. 15, n. 35, p. 28-37, 2014).	Implementar as principais diretrizes para elevação do nível de escolaridade da população (BRASIL, 2009, p. 05).

Fonte: Elaboração própria.

O resumo de cada edição, evidencia o papel determinante desempenhado pelas CONFINTEAs, ao longo dos últimos 60 anos, como uma proposta exitosa para a sobrevivência da EJA, no mundo. Dessa maneira, da primeira, até a sexta Conferência, percebe-se avanços que envolvem a elaboração de relatórios nacionais, a preparação de documentos de trabalho e a realização de encontros nacionais e regionais, como ações que muito contribuem para o fortalecimento da modalidade.

Observa-se, também, o contexto em que as conferências foram realizadas, sendo a primeira no período pós-guerra, com a grande ânsia de paz e estabilidade, para o contexto da sexta Conferência, com a maior parte do mundo nas garras de uma profunda crise financeira, acompanhada por crises de combustíveis, alimentos e meio ambiente. Ressaltam-se as condições tecnológicas que evoluíram, significativamente, desde um mundo pré-televisão, para um mundo conectado por internet e outras tecnologias de informação e comunicação, culminando com os procedimentos de Belém, transmitidos online, podendo ser acompanhados em qualquer parte do mundo.

A HISTÓRIA E OS PROGRAMAS DE EJA: DO BRASIL COLÔNIA ATÉ A ATUALIDADE

Ressalta-se a importância de abordar aspectos relacionados a história e os principais programas da EJA, com o objetivo de compreender o seu contexto histórico e a concepção que permeou cada período, tendo como alicerce a legislação e as políticas públicas.

Nesse contexto histórico, torna-se necessário e prudente, trazer um pouco da legislação que ao longo da história, serviu de

base para nortear a EJA no Brasil, sem a pretensão de mostrar um tratado completo sobre a sua base legal. Mas, apresentar elementos históricos capazes de possibilitar, uma maior compreensão sobre os desafios e problemas que sempre permearam a modalidade.

A história da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, evidencia dificuldades e desafios desde que os jesuítas eram responsáveis pela educação, no período do Brasil Colônia. Na análise da sua história, é possível perceber que essa modalidade esteve sempre relegada a "segundo plano", no contexto das políticas públicas educacionais, sendo compreendida como uma educação "menor" e até desnecessária.

Período Brasil Colônia

No período da colonização as poucas escolas existentes eram destinadas para a classe média e alta, onde os filhos dessas camadas da sociedade tinham acompanhamento escolar desde a infância. Nessa ocasião, compreendia-se que não havia necessidade de uma alfabetização para as pessoas jovens, adultas e idosas.

Entretanto, durante esse período, a Companhia Missionária de Jesus tinha a função de catequizar, em língua portuguesa (a língua dos colonizadores), os adultos e os indígenas que viviam na colônia, sem a intenção de prestar assistência educacional, mas, com o propósito de promover a iniciação da fé cristã. Nesse sentido, a educação de jovens e adultos ocorria de forma assistemática, longe de ser uma iniciativa governamental.

Com a saída dos Jesuítas do Brasil, em 1759, Pombal organizou as escolas em consonância com os interesses do Estado. Para Ghiraldelli Jr. (2008, p. 24), a educação brasileira teve seu

início com o fim dos regimes das capitanias, se desenvolvendo em três fases:

> A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil (1808-1821) (GHIRALDELLI JR., 2008, p. 24).

Com a chegada da Corte Portuguesa ao Rio de Janeiro, houve uma explosão populacional, em decorrência da descoberta do ouro e do diamante, no final do século XVII. Ao mesmo tempo em que o tráfico de escravos se intensificou, perfazendo um quantitativo de três milhões de habitantes, no ano de 1800.

Sobre essa situação Gomes (2007) esclarece que: "Era uma população analfabeta, pobre e carente de tudo. Na cidade de São Paulo de 1818, já no governo de D. João VI apenas 2,5% dos homens livres em idade escolar eram alfabetizados" (GOMES, 2007, p. 123). Nesse período a educação de adultos perdeu seu foco.

Paradoxalmente, com a permanência da família real no Brasil, surgiu a necessidade de formação de trabalhadores para atender a aristocracia portuguesa e, com isso, implantou-se o processo de escolarização de adultos. A intenção era que essas pessoas servissem como criados da corte portuguesa. Segundo Piletti (1988, p. 165) "A realeza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida em que esta procurava converter os índios aos costumes da Coroa Portuguesa".

Período Brasil Império

A partir de 1822, com a independência do Brasil, a EJA passou para a responsabilidade do império. A Constituição Imperial de 1824 garantia a todos os cidadãos a instrução primária. Porém, a Lei não se materializou, gerando apenas uma grande discussão sobre a possibilidade de incluir a população composta por homens e mulheres pobres, negros libertos/escravos e, indígenas ao processo formal de educação. A partir dessa visão, Machado de Assis apresentou uma crítica ao pensamento e a situação do Brasil Colônia.

> A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; destes uns 9% não leem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. [...] 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber porque nem o quê. Votam como vão à festa da Penha _ por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado [...]. As instituições existem, mas por e para 30% dos cidadãos. Proponho uma reforma no estilo político (MACHADO DE ASSIS, 1879 *apud* PARECER CNE/CEB nº 11/2000).

Embora a Carta Magna garantisse a educação formal, 70% da população vivia sob total desconhecimento das letras, o que, nas palavras do autor, necessitava de maior atenção por parte do poder público. Com o Ato Constitucional de 1834, a instrução primaria e secundária ficou sob a responsabilidade das províncias. Sendo considerada como um ato de solidariedade, que era dispensado às pessoas ignorantes (analfabetas), que viviam nas “trevas”.

A partir de 1879, com a Reforma Leôncio de Carvalho, a pessoa analfabeta era caracterizada como "dependente e incompetente". O Decreto nº 7.247 de 19/4/1879, referente à reforma do ensino, previa a criação de cursos de alfabetização para adultos do sexo masculino. Sendo que, tal reforma também permitia assistência a entidades privadas que se dispusessem a criar tais cursos.

A Lei Saraiva de 1881, vem corroborar com a ideia da Reforma de Leôncio de Carvalho, restringindo o direito de votar apenas às pessoas alfabetizadas. O preconceito e a exclusão para com as pessoas sem escolarização, era tanto, que no ano posterior, Rui Barbosa postula que "os analfabetos são considerados, assim, como crianças, incapazes de pensar por si próprios". Ao expressar parecer sobre a reforma de Leôncio de Carvalho, Rui Barbosa, afirma que:

> A nosso ver a chave misteriosa das desgraças que nos afligem, é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação; eis o formidável inimigo, o inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país. Para o vencer, releva instaurarmos o grande serviço da « defesa nacional contra a ignorância », serviço a cuja frente incumbe ao parlamento a missão de colocar-se, impondo intransigentemente à tibieza dos nossos governos o cumprimento do seu supremo dever para com a pátria (OCRB, 1883, p. 121-122).

Nas palavras de Rui Barbosa, é possível observar uma premente preocupação com a carência de educação escolar para as pessoas adultas, quando proclama a sua opinião com relação à situação do país, chegando a encarregar a "ignorância popular",

expressa pela falta de escolarização, como uma ameaça para a Nação.

Período Primeira República

Com a proclamação da República vieram os anos de transição do Brasil Império para a República (1887-1897), onde a carência de educação formal era vista como um dos principais problemas da nação. Nesse período, a rede escolar se expandiu e no início do século XX, surgiram as "ligas contra o analfabetismo", cujo objetivo era a imediata supressão do analfabetismo, com vista ao voto do analfabeto. Assim, a rede escolar começou a desenvolver um trabalho de caráter qualitativo, otimizando o ensino com significativas melhorias nas condições didáticas e pedagógicas.

Nesse momento, dá-se início às mobilizações em torno da educação, como dever do Estado, com intensos debates políticos, cujas discussões se intensificaram nas décadas de 20 e 30. A Revolução de 30 trouxe mudanças políticas e econômicas, além do processo de industrialização. Sendo que, foi nesse período, que a EJA começou a marcar seu espaço na história da educação brasileira. Nessa direção, Paiva contribui no sentido de que:

> As reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30 (PAIVA, 1973, p. 168).

Ainda na década de 1920, com a pressão advinda dos processos de urbanização, as necessidades de formação mínima da mão de obra para ser utilizada na indústria, dentre outras necessidades do país, impulsionam reformas educacionais, na maioria dos estados. Vários movimentos civis e mesmo oficiais se empenharam na luta contra o analfabetismo, que era considerado como um "mal nacional" e "uma chaga social".

A situação começou a se modificar a partir da instalação de indústrias nos centros urbanos, acarretando a concentração de uma parcela significativa da população, nas grandes cidades. Com isso: "A educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país" (BRASIL, 2001, p. 19). A partir disso, o governo federal determinou as responsabilidades dos entes federados, quando foram delineadas diretrizes educacionais para todo o país.

No entanto, foi só na Constituição de 1934, que a educação foi reconhecida como direito de todos, pela primeira vez, em caráter nacional. Inclusive, determinando que a mesma devesse ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (Art.149). Com relação à EJA, ao fazer referência ao Plano Nacional de Educação (Art. 150), a Constituição preconiza que este deveria obedecer ao princípio do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos (§ único).

Porém, o estabelecido na Constituição de 1934 não logrou êxito. Com o golpe militar, surgiu um novo regime denominado Estado Novo, sendo criada a Constituição de 1937. Para Ghirardelli Jr:

> A constituição de 1937 fez o Estado abrir mão da responsabilidade para com educação pública, uma

> vez que ela afirmava o Estado como quem desempenharia um papel subsidiário, e não central, em relação ao ensino. O ordenamento democrático alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público (GHIRARDELLI JR., 2008, p. 78).

Ao suprimir a responsabilidade do Estado com a educação, o direito das pessoas ficou ainda mais enfraquecido. Porém, com os índices de analfabetismos alarmantes e o país necessitando de trabalhadores treinados, para fazer frente aos processos de industrialização, foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário. Nessa perspectiva:

> Fala-se de um sistema escolar primário a ser ampliado. Este convênio, denominado Convênio Nacional do Ensino Primário, veio anexo ao Decreto–Lei nº 5.293 de 1.3.1943. A União prestaria assistência técnica e financeira no desenvolvimento deste ensino nos Estados, desde que um mínimo de 15% da renda proveniente de seus impostos em ensino primário, chegando-se a 20% em 5 anos (PARECER CNE/CEB Nº 11/2000).

Seguindo a mesma direção, cada unidade da federação, deveria assumir o compromisso de realizar convênios com os municípios, por meio de legislação estadual, objetivando o repasse dos recursos a serem aplicados na educação escolar primária. Além da expansão do ensino primário, as verbas e convênios, também, serviriam para a criação da Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA.

Analisando a situação econômica e social do Brasil, na época, com foco nas questões "geradoras de desigualdades", advindas do processo de industrialização e urbanização que, de forma contundente, influenciaram "no processo de formação do homem, portanto na educação" Jardilino e Araújo, concluem afirmando que:

> O período está plasmado por uma ideia fixa: recriar o país a altura daquele século e torná-lo moderno, para que pudesse dialogar com o mundo. Em suma, há uma questão nacional implícita, ou melhor, posta na tarefa de preparar a proto-nação para a urbanização, a industrialização, a modernização, enfim, "recivilizar" o Brasil para o contexto/mundo (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 44).

Aquele momento, de efervescente crescimento da indústria, converge com o surgimento da classe operária e do fortalecimento de outros segmentos da sociedade, como: empregados, operários, intelectuais, bem como daqueles provenientes do meio rural que insatisfeitos com a política atual, desejavam mudanças urgentes.

Nessa vertente, a Constituição de 1946, em seu Art. 166, reconhecia a educação como direito de todos. No Art. 167, inciso II, estabelecia que o ensino primário oficial, deveria ser gratuito para todas as pessoas. Porém, apesar da indicação legal, os direitos adquiridos na Lei maior, não chegaram a serem efetivados. Ao tratar do tema, o Conselheiro Jamil Cury afirma:

> [...] a oposição entre centralização e descentralização, as lutas para se definir os limites entre o público e privado e a questão da laicidade determinarão, por um bom tempo, a inexistência de uma legislação própria

> advinda da nova Constituição e a manutenção, com pequenos ajustes, do equipamento jurídico herdado do estado novismo (PARECER CNE/CEB Nº 11/2000).

Com o lançamento da primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA, em 1947, houve a estruturação do Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação, sob a coordenação do professor Lourenço Filho. A CEAA foi ampliada para as diversas regiões brasileiras, onde foram criadas escolas supletivas. Porém, mesmo sendo considerada como uma iniciativa bastante positiva:

> O clima de entusiasmo começou a diminuir na década de 50; iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais não tiveram o mesmo sucesso e a campanha se extinguiu antes do final da década. Ainda assim, sobreviveu a rede de ensino supletivo por meio dela implantada, assumida pelos estados e municípios (BRASIL, 2001, p. 20).

Essa continuidade sobreviveu de forma tímida, tendo em vista as dificuldades que enfrentavam estados e municípios. De acordo com a Proposta Curricular - 1º Segmento: "A instauração da Campanha de Educação de Adultos deu lugar também à conformação de um campo teórico-pedagógico orientado para a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil" (BRASIL, 2001, p. 20).

No final da década, "as críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica" (BRASIL, 2001, p.

22). A formação dos professores, em sua grande maioria leigos, também consistiu em motivo para que a CEAA chegasse ao seu final.

A partir daí tiveram início as discussões sobre a necessidade de se dispensar "atendimento diferenciado dessa demanda, levando em conta a identidade dos jovens e adultos, a necessidade de classes de alfabetização e a redução espaço-temporal do período do curso" (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 50). Inclusive, levando o MEC a produzir e distribuir material pedagógico, específico para a aprendizagem de adultos, para todas as escolas supletivas do país.

Apesar do retrocesso com o término da CEAA, a década de 50 "foi marcada por processos de discussão sobre o analfabetismo e a situação de discriminação vivenciada por homens e mulheres, do campo e dos grandes centros urbanos" (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 50).

A partir daí surge uma nova concepção sobre o problema do analfabetismo, com uma visão pedagógica inovadora para a EJA, que foi potencializada com o pensamento do educador Paulo Freire. Em 1958, quando da realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, teve início um processo de discussão sobre um novo método pedagógico para a educação de adultos, rompendo com a ideia de que as pessoas analfabetas eram incapazes, imaturas e ignorantes.

Nesse momento, Freire acreditava que o processo educativo deveria ocorrer de forma contextualizada, levando em conta a condição social dos educandos. O contexto social do período foi marcado pela ação dos movimentos sociais, que muito contribuíram para as mudanças na maneira de encarar a situação do analfabetismo, tendo em vista que:

> Os movimentos sociais inspirados no pensamento pedagógico de Paulo Freire e iniciados nos anos 1960

> no Brasil tiveram em suas muitas iniciativas a educação popular e a luta pelo direito à educação como bandeiras. Liderados por intelectuais, artistas e estudantes universitários, esses movimentos buscavam apoio do governo federal na busca de alfabetização para todos, mas desejando igualmente uma mudança na estrutura econômica e social do país (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 51).

Compreende-se, que a história educacional, do país, no que concerne aos direitos negados, não pode ser analisada de maneira simplória e ingênua. Há questões que necessitam de um olhar mais cuidadoso, tendo em vista que: "As políticas educacionais para a alfabetização e educação de jovens e adultos precisam ser compreendidas num cenário mais amplo, em que são consideradas as transformações econômicas, políticas e sociais nacionais e internacionais" (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 49).

Outros movimentos, inspirados no pensamento de Freire, também podem ser citados como iniciativas em prol da EJA, dentre esses, em 1961 o Movimento de Educação de Base - MEB, criado pela igreja católica; os Centros de Cultura Popular (CPC), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1962; os Movimentos de Cultura Popular (BRASIL, 2001, p. 22); e a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende (Natal/RN).

A partir dessas iniciativas, o Governo Federal foi pressionado a criar, em 1963, a Comissão Nacional de Alfabetização, culminando com a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização. No ano seguinte, se "previa a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire" (BRASIL, 2001, p. 22), tendo como meta, tanto a elevação do nível cultural das classes populares, como a alfabetização de 5 milhões de brasileiros. No entanto, esse Plano foi extinto no mesmo ano.

Com a Lei nº 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação é reconhecida como direito de todas as pessoas. Ao tratar do Ensino Primário no Art. 27, a Lei estabelece que: "O ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento" (BRASIL, Lei nº 4.024/6).

Ao tratar de "classes especiais" a Lei indicava que deveria ser feita a aceleração de estudos, não determinando, a idade considerada. Com relação aos Exames, a questão da idade ficou bastante clara, quando, no Art. 99, a Lei determinava que a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, por meio dos Exames de Madureza, poderia ocorrer a partir dos 16 anos. Já no § único, determinava que "Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de 19 anos".

Período do Regime Militar

Durante o Regime Militar de 1964, observou-se uma ruptura na proposta que vinha sendo desenvolvida por Freire, que buscava a valorização dos conhecimentos de vida dos educandos, numa concepção libertadora, considerando a realidade vivenciada, como forma de promover a emancipação, passando da condição de "oprimido" para a condição de cidadão crítico e atuante na sociedade.

No mesmo ano, o Brasil aprova o Plano Nacional de Alfabetização, que foi orientado pela proposta pedagógica de Freire e contou com a participação de sindicatos, estudantes e outros

movimentos, que instigados pelo fervor político da época, pretendiam a disseminação de programas de alfabetização, por todo o território nacional. Este Plano, durou apenas 3 meses.

Na visão de Freire, a realidade vivenciada pelos alunos jovens, adultos e idosos, necessitava ser evidenciada de forma problematizada, nos programas educacionais, de maneira que pudesse interferir na estrutura social e política. Essa visão, muito incomodou o governo militar, que decidiu pela implantação de um novo modelo, considerado por eles (militares), mais apropriado, adotando uma educação de concepção tecnicista, que visava à formação de mão de obra.

Em 1967 é promulgada uma nova constituição que estabelecia, em seu Art. 168, a indicação de que a educação era direito de todos e, ampliava a obrigatoriedade da escola, de 7 (sete), para 14 (quatorze) anos, nos cursos primário e ginasial. Nessa direção, as Diretrizes Nacionais para a EJA, postulam que:

> Esta extensão parece incluir a categoria dos adolescentes na escolaridade apropriada, propiciando, assim, a emergência de uma outra faixa etária, a partir dos 15 anos, sob o conceito de jovem. Este conceito será uma referência para o ensino supletivo. Esta mesma Constituição que retira o vínculo constitucional de recursos para a educação obriga as empresas a manter ensino primário para os empregados e os filhos destes, de acordo com o art. 170 (PARECER CNE/CEB Nº 11/2000).

Ainda em 1967, por meio da Lei 5.379/1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, com o objetivo de erradicar o analfabetismo, propiciando a educação continuada de adolescentes e de adultos. Nessa perspectiva:

> O Mobral constituiu-se como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação, contando com um volume significativo de recursos. Em 1969, lançou-se numa campanha massiva de alfabetização. Foram instaladas Comissões Municipais, que se responsabilizavam pela execução das atividades, mas a orientação e supervisão pedagógica bem como a produção de materiais didáticos eram centralizadas (BRASIL, 2001, p. 26).

A integração do analfabeto na sociedade moderna, dependia do seu esforço pessoal. Assim, nos anos 70, o Mobral teve a sua expansão em todo o território nacional. Um pouco mais tarde, foi lançado o Programa de Educação Integrada - PEI, que possibilitava a continuidade de estudos, tanto para os jovens e adultos, oriundos do Mobral, como para aqueles que sabiam ler e escrever de forma precária, os chamados analfabetos funcionais.

De acordo com Jardilino e Araújo: "Outros programas, além do Programa de Profissionalização, foram elaborados, na área da cultura, saúde e educação comunitária; todos com a proposta clara de qualificação de mão de obra para o desenvolvimento econômico" (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 61).

As mudanças ocorridas na década de 60, podem ser classificadas como oriundas da ação dos movimentos sociais, que proporcionaram a presença da população, lutando por seus direitos, tanto no campo político como no educacional. Já em 1971, em resposta a pressão exercida pela sociedade e com a intenção de descongestionar o sistema educacional, promovendo a expansão e o acesso à escola pública, foi realizada uma grande reforma no ensino, sendo promulgada a Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692, de 1971.

Nessa lei, a EJA se apresenta com o nome de Ensino Supletivo. Nessa denominação, está embutida a conotação de

compensação que remete ao sentido de correr atrás do “tempo perdido" ou mesmo de "complementar o inacabado", imprimindo a ideia de substituir, de forma compensatória o ensino regular. Todavia, o Supletivo, constituiu um marco importante na história da EJA, quando foram criados os Centros de Estudos Supletivos, que visavam à escolarização de um grande número de pessoas, para satisfazer as necessidades de um mercado de trabalho, cada dia mais competitivo.

Para Haddad, os Centros de Estudos Supletivos não atingiram seus verdadeiros objetivos, tendo em vista que não receberam o apoio político necessário, nem os recursos financeiros, em quantidade suficiente para sua plena manutenção. E ainda, seus objetivos estavam voltados para os interesses das empresas privadas de educação (HADDAD, 1991).

Os primeiros anos da década de 80 foram marcados por importantes transformações políticas e sociais. O MOBRAL foi extinto em 1985, sendo substituído pela Fundação EDUCAR, que também foi extinta em 1990. A partir disso, a EJA começa novamente a perder espaço nas ações governamentais.

Período Nova República

A partir da década de 1980, o Brasil passou a vivenciar um período de abertura política, com conquistas democráticas que se refletiram na educação pública. A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, amenizou os rastros da Ditadura Militar e estabeleceu princípios democráticos no país. O processo de redemocratização e a nova organização política, possibilitaram e favoreceram mudanças positivas no sistema educacional.

Em 1996, foi lançado o Programa Alfabetização Solidária (AlfaSol), ligado à Casa Civil da Presidência da República, sendo coordenado pela primeira dama do Brasil, Ruth Cardoso. O Programa foi desenvolvido, primeiramente, em municípios mais pobres e que apresentavam os índices mais altos de analfabetismo, em conformidade com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Na visão de Jardilino e Araújo (2014, p. 63), "As ações desse programa e de tantos outros desenvolvidos no contexto da comunidade solidária faziam parte da reforma educacional brasileira em curso, proposta pelo governo, que tinha em suas diretrizes orientações do Banco Mundial". Em 1998, recebendo muitas críticas por parte de educadores, o Programa foi transformado em Organização não Governamental – ONG, sendo considerada "a primeira organização brasileira não governamental a estabelecer relações formais com a UNESCO" (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 65).

Outra experiência desenvolvida em vários estados da federação, em parceria com a sociedade civil, foi o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - MOVA. Lançado em 1989, quando Paulo Freire, ainda estava à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Nos moldes da concepção freiriana, o movimento visava desenvolver um processo de alfabetização, tendo como eixo norteador a leitura crítica da realidade. Com o Instituto Paulo Freire como articulador, o MOVA Brasil se estendeu para 11 (onze) estados da federação. O Movimento contou com um forte sistema de formação inicial e continuada para seus alfabetizadores, supervisores e colaboradores.

De acordo com Jardilino e Araújo (2014, p. 68), o processo de formação teve como alicerce "a teoria construtivista e a prática pedagógica, numa visão dialógica, emancipatória e interdisciplinar do processo de alfabetização". Essa prática mereceu destaque, tendo

em vista, que a formação dos profissionais que atuam na EJA, constitui um dos maiores desafios da atualidade.

Ter apresentado este percurso histórico da EJA, mesmo não constituindo o foco deste estudo, torna-se relevante, por possibilitar uma compreensão mais clara sobre a complexidade que envolve essa modalidade de ensino. Nessa direção, Silva (2006) contribui com a seguinte reflexão:

> Refazendo esse caminhar histórico, apreendemos variadas concepções de educação de adultos e formas diferenciadas de processos educativos, o que dificulta uma definição consensual do que é a educação de adultos, visto que ela se revestiu de um teor teórico, ideológico, e metodológico, conforme as correntes e forças do contexto socioeconômico e cultural de cada período (SILVA, 2006, p. 31).

Essa reflexão, proporciona clara percepção acerca dos conceitos e concepções inerentes a EJA, cuja complexidade necessita de esclarecimentos, que vão além do processo pedagógico e especificidades que envolvem os sujeitos. Nessa perspectiva, Freire (1993) observa que:

> O conceito de educação de adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer exigências à sensibilidade e à competência dos educadores e das educadoras. Uma dessas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular (FREIRE, 1993, p. 27).

A partir desse olhar, é necessário que os profissionais que trabalham com a EJA, estejam inteirados de todas as questões que a envolvem. Os distintos processos educativos, de alguma forma dificultaram a obtenção de uma definição consensual do que é a educação de adultos, quanto ao seu teor teórico, ideológico, e metodológico, conforme as correntes e forças do cenário socioeconômico e cultural, de cada período. Nessa direção, a Declaração de Hamburgo (1997), reconhece que:

> A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas 'adultas' pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sua sociedade (BRASIL, 1998, p. 89).

A luta pelo fortalecimento da EJA, condiz e corresponde com a concepção de aprendizagem e qualificação permanentes, não apenas suplementares, más capaz de favorecer a emancipação dos seus sujeitos. Apesar disso, a concepção e o sentido de suplência, erroneamente, ainda permeiam a modalidade EJA.

A EJA NO CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: OS DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS

A política pública nacional para a educação de jovens, adultos e idosos se apresenta com o grande desafio de resgatar um compromisso histórico da sociedade brasileira, com uma parcela

bastante significativa dessa sociedade que foi, e ainda vem sendo excluída dos processos formais de educação. Devendo, essa Política, contribuir para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social. Para tanto, necessita fundamentar as suas ações, tanto na construção de novas políticas que atendam de forma satisfatória essa demanda, como também, no cumprimento das exigências legais que norteiam e regem a modalidade de ensino.

A EJA na Constituição Federal de 1988

Na Constituição Federal de 1998, a educação constitui um direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 205), sendo a oferta pública, organizada por meio do "regime de colaboração" entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Art. 211), e o ensino livre à iniciativa privada (Art. 209). O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo, que está disposto no Art. 208 § 1º, devendo ser "assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (Art. 208, I). Sendo, o Poder Público responsabilizado pelo não oferecimento ou oferta irregular (Art. 208, VII, § 2º).

O ordenamento jurídico constitucional, estabelece no Art. 5º, o princípio da dignidade da pessoa humana e determina que todos são iguais perante a lei. Os direitos previstos na Lei, constituem garantias individuais e coletivas, consideradas fundamentais para todos os cidadãos. Cury (2007), afirma que:

> Com efeito, o art. 214 da Constituição Federal (...) busca fechar as duas pontas do descaso com a educação escolar: lutar contra as causas que promovem o analfabetismo (daí o sentido do verbo erradicar = eliminar pela raiz) e obrigar-se a garantir

> o direito à educação pela universalização do atendimento escolar (CURY, 2007).

Tal respaldo legal desdobra-se em políticas públicas. Razão pela qual, a LDB de 1996, os Planos Nacionais de Educação: Lei nº 10.172/2001 e Lei nº 13.005/2014 contemplam a EJA como modalidade de ensino, diante de um direito juridicamente protegido.

A EJA na LDB 9394/96 e nas Diretrizes Nacionais: Princípios e Fundamentos Legais

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº 9394, de dezembro de 1996, os níveis de Ensino Básico e Superior, evidenciaram uma grande revolução, que afetou toda a estrutura da educação nacional. A Lei promoveu intensos debates em vários setores da sociedade, por apresentar modificações na forma de condução do sistema de ensino brasileiro.

Ao ser reconhecida como modalidade de ensino, na LDB nº 9394/96, a EJA ganhou força, se concretizando como importante e necessária política de Estado, quando apresenta uma nova concepção de EJA, desfazendo com a compreensão posta na Lei nº 5.692/71, em que o entendimento de Ensino Supletivo, remete a ideia de suplência. Na Lei atual, a EJA tem como finalidade a elevação do nível de escolaridade da população brasileira, principalmente, daqueles que não tiveram acesso ou continuidade a escolarização na idade própria. Assim, são dois artigos que a Lei destina, especificamente a EJA:

> Art. 37. 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.
>
> § 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.
>
> § 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
>
> § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

A definição que traz este artigo esclarece a potencialidade da educação inclusiva e compensatória, presente nessa modalidade de ensino. Quando fala de "oportunidades educacionais apropriadas", reconhece que é necessário cuidar das especificidades da clientela, apresentando oportunidades variadas, nas quais os educandos possam se encaixar, se sentirem participantes e sujeitos do seu próprio caminhar, em busca de inserção no processo formal de educação, quando almejam melhores condições de vida e de trabalho.

O Parágrafo 3º determina que a EJA deve se articular a Educação Profissional, sendo esta, uma necessidade premente, tendo em vista que a população que não possui escolarização, também, necessita que esta, venha de forma articulada com uma profissionalização.

O Art. 38 reconhece essa modalidade de ensino nos seguintes termos:

> Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.
>
> § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:
>
> I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
>
> II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.
>
> § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Neste artigo, pode-se perceber que se busca a garantia do direito à educação em sua plenitude, diante da oferta de Cursos e Exames, com os mesmos conteúdos que são ministrados para as crianças e adolescentes, evitando dessa maneira, que a modalidade se estabeleça dentro do conceito de educação "menor", tida como aquela que se destina aos "coitadinhos" que não tiveram condições de estudar na idade, considerada própria.

O Art. 38 estabelece a idade mínima permitida para a participação nos exames, que visam aferir os conhecimentos adquiridos no cotidiano, "na leitura de mundo" (FREIRE, 2005), por meios informais.

A LBD assegura, ainda, a formação continuada dos profissionais da educação, que deve ser oferecida de forma gratuita pelas respectivas secretarias de educação, por meio de programas e projetos que atendam às necessidades de cada sistema, em convênios ou parcerias com universidades e demais instituições de ensino superior.

A formação de professores, e, especificamente a formação continuada é uma estratégia essencial para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando novos horizontes na atuação do professor. A formação continuada tem como objetivo promover uma reflexão sobre a prática educacional nos aspectos técnico, ético, político e social.

A EJA nos Planos Nacionais de Educação: Lei 10.172/2001 e Lei nº 13.005/2014

O Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 10.172/2001 relativo ao decênio de 2001 a 2011, destinou um capítulo que apresenta um diagnóstico das condições da oferta, dando visibilidade para o número de pessoas, existentes em todo o território nacional, sem nenhuma escolarização ou necessitando dar continuidade aos estudos. Também traz, objetivos e metas, consideradas ousadas, tendo em vista a situação econômica vivenciada na época, que não é muito diferente dos dias atuais. Nessa vertente, Di Pierro define que:

> O capítulo dedicado à EJA no PNE aprovado pelo Congresso na forma da Lei n. 10.172/2001 teceu um diagnóstico que reconheceu a extensão do analfabetismo absoluto e funcional e sua desigual distribuição entre as zonas rural e urbana, as regiões brasileiras, os grupos de idade, sexo e etnia. O Plano admitia ser insuficiente apostar na dinâmica demográfica e atuar apenas junto às novas gerações, propondo que as ações de escolarização atingissem também os adultos e idosos (DI PIERRO, 2010, p. 944).

Nas suas diretrizes, o PNE aderiu à concepção de educação continuada ao longo da vida, priorizando a atenção ao direito público subjetivo dos jovens e adultos, ao ensino fundamental público e gratuito.

Já a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação com vigência de 2014 a 2024, com apenas 20 Metas, apresenta o que muitos consideram uma "Carta de Intenção" para os próximos 10 anos. Com relação à EJA, as metas 9 (com 12 estratégias) e 10 (com 11 estratégias), tratam especificamente da modalidade:

> Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.
>
> Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, LEI Nº 13.005/2014).

Na análise das metas propostas, percebe-se que o PNE 2014 a 2024, não abraça o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Porém, trata sobre a superação do analfabetismo e menciona as pessoas jovens e adultas, nas metas relativas à universalização e a qualidade da educação básica (DI PIERRO; HADDAD, 2015). Com relação à oferta da EJA articulada à educação profissional, Meta 10, considera-se um ganho, tendo em vista que uma parcela significante das pessoas com pouca ou nenhuma escolarização, também carecem de uma profissionalização.

Em consonância com o PNE 2014-2024, o estado de Roraima, durante a construção do Plano Estadual de Educação - PEE

realizou audiências públicas, recheadas de amplos debates sobre a modalidade, contando com a participação de educadores, universidades e representantes da sociedade, constituindo um momento rico de reconhecimento das necessidades, desafios e perspectivas para a EJA, no âmbito estadual. Esse processo, resultou na Lei nº 1008 de 3 de setembro de 2015, que aprova o Plano Estadual de Educação, o qual prevê objetivos e metas que pretendem garantir e fortalecer a operacionalização da EJA, em todo o Estado.

Observa-se, que a Constituição de 1988, a LDB, as Diretrizes Curriculares e os Planos de Educação, denotam um esforço para que a EJA seja reconhecida como uma modalidade de educação, capaz de atender as necessidades educativas da população, que dela necessita. É necessário reconhecer, que houve um esforço, no sentido de criar normas para a Educação de Jovens e Adultos, o que configura uma evolução.

A EJA, nos instrumentos acima, saiu do campo dos sonhos e da utopia para constituir uma conquista legal, se estabelecendo como direito básico do cidadão. Porém, a aprovação de todo esse aparato legal, não garante que as pessoas tenham as condições necessárias para estudar. É possível constatar, que mesmo com esses avanços, na prática, as necessidades de aprendizagem das pessoas jovens, adultas e idosas estão intrinsecamente condicionadas a vários fatores, que impedem a sua oferta, de forma satisfatória.

Sendo, a formação do professor que atua nessa modalidade de ensino, um dos grandes desafios que necessita de especial atenção. Por esta razão, que se optou por investigar sobre a formação continuada do professor que atua na EJA, como forma de melhor compreender os desafios inerentes a essa formação.

FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A globalização, que constitui um dos traços característicos da atualidade, tem proporcionado transformações que se manifestam e se estendem a todas as dimensões da vida humana, sejam elas políticas, econômicas, sociais ou culturais, trazendo, no seu bojo, mudanças que forçosamente provocaram significativas transformações em várias dimensões do sistema educativo.

As transformações contemporâneas, pelas quais vem passando a sociedade brasileira e, consequentemente, o sistema educacional, requer um docente cada vez mais bem preparado. Entretanto, apesar de todas as mudanças, os profissionais da educação continuam enfrentando os mesmos problemas passados, que a cada dia são adicionados aos conflitos e desafios que se estabelecem no contexto das salas de aulas, surgidos em decorrência das modificações sociais, culturais e econômicas.

Nessa direção, Farias (2007, p. 45) postula que "o professor encontra-se hoje numa encruzilhada: mudar, melhorar, produzir uma nova referência de 'profissionalidade' em contextos cada vez mais diversificados urgentes e precários". É sobre os ombros do professor que recai boa parte da culpa pelas mazelas do sistema educacional. E ainda:

> No cenário contemporâneo, exige-se que cada vez mais que as pessoas inovem, mudem. Mudar assume, assim, o significado de uma tarefa complexa e exigente em relação ao desenvolvimento cognitivo e criativo para fazer frente as situações novas que emergem. Do professor requer-se que ele assuma essa capacidade como um componente básico de sua profissionalidade (FARIAS, 2007, p. 45).

É nessa vertente, que este estudo buscou compreender de que maneira vem ocorrendo a formação desses profissionais. Para tanto, convém apresentar os principais conceitos, as políticas e os desafios relativos a aspectos consideráveis do processo de formação inicial e continuada, para o exercício do magistério.

Busca, também, refletir sobre a importância de uma formação docente atualizada, que deve ser de responsabilidade, tanto o poder público, como também de cada profissional. De forma que, o processo formativo esteja voltado não só para a melhoria do ensino e da aprendizagem, mas, também, que vise despertar a conscientização do aluno dentro de questões referentes ao seu espaço cotidiano, transformando o processo de ensino e de aprendizagem em algo mais significativo.

Formação inicial: conceitos, políticas e desafios

Apresentar os principais conceitos referentes ao termo "formação" faz-se necessário, em função dos vários sentidos que lhe são imputados. No âmbito deste estudo, requer compreender não apenas o seu valor no contexto da formação de professores, mas, um pouco da sua essência e finalidade.

Assim, parte-se primeiro da localização do termo a partir do Dicionário Aurélio, onde formação significa "ato, efeito ou modo de formar; constituição de caráter; maneira porque se constituiu uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional" (FERREIRA, 2002, p. 304).

Dos sentidos atribuídos no dicionário, o que melhor se aplica para este estudo é aquele que faz referência, ao conhecimento profissional, que se traduz pelo conjunto de saberes necessários a

prática docente, que primeiramente são adquiridos em instituições de educação superior, em cursos de formação de professores.

De acordo com Silva (2006, p. 36): "A palavra formação significa e representa fenômenos diferentes, dependendo a que se destina. De um lado, está ligada à subjetividade dos sujeitos, seu saber fazer, suas habilidades e, por outro lado, está ligada à objetividade, aos programas exteriores propostos". Nesse sentido, torna-se prudente estabelecer um processo de reflexão sobre os fatores que possibilitam ou dificultam essa ação. Assim:

> Refletir atualmente sobre formação, no sentido objetivo de programas, destinados aos professores, em especial, de formação inicial e contínua, equivale a transgredir velhos conceitos e apresentar novos paradigmas. Até mesmo sobre a diferença existente entre formação inicial e contínua (SILVA, 2006, p. 36).

Ao tratar sobre os conceitos que estão articulados a formação, Perrenoud busca inspiração em Develay (1994), no sentido de que a competência profissional, necessita estar alinhada à concepção de aprendizagem, a ser disseminada com os alunos. Assim, Perrenoud (2001, p. 58) adverte no sentido de que "à luz da articulação dos princípios de elaboração desse percurso, parece essencial definir os conceitos que, intuitivamente impregnam a conduta empreendida".

De acordo com essa visão, o autor apresenta três situações que devem ser consideradas em processos de formação de professores, a primeira diz respeito ao ato de aprender, onde:

> A concepção de aprendizagem exigida pelo Ministério da Educação em seus programas de estudo

> remete as teorias construtivistas e holísticas, baseadas na transdisciplinaridade dos saberes transversais, em que o aprendiz deve antecipar um resultado, transferir seus aprendizados em diversas situações e criar sua própria dinâmica de formação (PERRENOUD, 2001, p. 58).

Nessa perspectiva, o objetivo do ensino não deve estar voltado apenas para a memorização de regras; classificações; repetição de definições; questões com respostas prontas e o uso indiscriminado e acrítico de tabelas e gráficos, desarticulados com a realidade, mas, para o desenvolvimento de uma consciência crítica e do reconhecimento e aplicação da educação no dia a dia.

Em segundo lugar, está o ato de ensinar, onde, "de acordo com essa concepção construtivista do aprendizado, o ensino deve ser concebido mais como uma animação, uma ajuda, um estímulo do que como transmissão autoritária do saber" (PERRENOUD, 2001, p. 58). Nessa direção, é preciso que o professor tenha condições de conduzir o aluno, de forma que este possa se apropriar dos conhecimentos socializados em sala, sendo capaz de construir e reconstruir novos conhecimentos.

A terceira situação diz respeito a "ser pedagogo", onde "o fato de respeitar a relação entre várias pessoas que tem como função aprender e ensinar conduz a uma reflexão sobre o sentido a ser atribuído a pedagogia" (PERRENOUD, 2001, p. 58). Aqui se torna necessário que o professor assuma uma postura reflexiva, como forma de repensar a sua prática. Só assim, o docente poderá auxiliar os alunos na apropriação e na construção dos conhecimentos, que são adquiridos por meio de estudos, pesquisas e questionamentos, para que estes sejam capazes de levar a uma reflexão sobre a forma como se vive e convive em sociedade. Porém, essa tarefa não é fácil e requer uma formação recheada de conhecimentos diversificados.

Nesta perspectiva, a formação inicial, deve considerar a política nacional de formação de professores, desenhada em diferentes momentos e que necessita estar em constante mudança, em função das necessidades educacionais e perspectivas de reorganização do que está instituído. Dessa forma, as instâncias formadoras precisam estar sempre vinculadas aos aportes legais (nacionais) e as normatizações advindas dos respectivos Conselhos de Educação.

Ao fazer um recorte temporal sobre o delineamento das políticas educacionais para a formação de professores, em consonância com a LDB/96 e o Plano Nacional de Educação, que teve sua vigência durante o período de 2001 a 2011, é preciso reconhecer a importância da afirmação:

> A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica simultaneamente: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e careira e, a formação continuada (PNE/2001).

Além da falta de valorização adequada para os profissionais da educação, constata-se, ainda, que a formação inicial necessita de melhorias. Atualmente ela vem ocorrendo em 5 (cinco) formatos, que contribuem para sua fragmentação. Esta constatação, presente na legislação vigente e bastante discutida por estudiosos do tema, consta no Documento Final da Conferência Nacional de Educação

(CONAE/2010), que aponta os locais onde essa formação acontece, conforme transcrito a seguir:

> a) nas escolas normais, que ainda oferecem o curso de magistério/normal de nível médio;
>
> b) nas universidades, que oferecem os cursos de licenciatura compartilhados entre os institutos de conteúdos específicos e as faculdades / centros / departamentos de educação, que oferecem o curso de pedagogia e a complementação pedagógica dos demais cursos de licenciatura;
>
> c) nas IES, em geral, ou seja, nos centros universitários, faculdades integradas ou faculdade, institutos, centros e escolas que oferecem cursos de licenciatura em geral;
>
> d) nos institutos superiores de educação, criados pela LDB, para funcionar no interior das IES e para assumir toda a formação inicial e continuada de professores/as;
>
> e) nos centros federais de educação tecnológica (CEFET) ou institutos federais de educação tecnológica (IFET), que podem ofertar os atuais cursos de licenciatura, além de licenciaturas específicas para a educação profissional (CONAE, 2010, p. 80).

Além dessa fragmentação, convém lembrar que a qualidade dos cursos de formação, também vem sendo discutida, sendo comprovada, a necessidade de se promover melhorias. Nesse aspecto, o Documento da CONAE/2010, adverte no sentido de que, a formação para o exercício do magistério, precisa ser pensada, abarcando todos os níveis e modalidades de ensino, "independentemente do objeto próprio de sua formação, devem

contar com uma base comum" (CONAE, 2010, p. 78). Segue na compreensão de que a formação inicial deve promover e garantir:

> [...] uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos/as e nas áreas específicas de conhecimento científico, quanto pela unidade entre teoria e prática (CONAE, 2010, p. 78).

Ao tratar do tema, a Meta 15 do PNE/2014 a 2024, diz que os professores precisam de plano de carreira, formação e boas condições de trabalho. Assim, o poder público tem o dever de:

> Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (PNE/2014 a 2024).

Com relação a indicação constante no PNE/2014, pode-se afirmar que houve um pequeno avanço. Conforme dados do Censo Escolar, houve crescimento no percentual de docentes com graduação e pós-graduação. Com relação a formação a nível de graduação, houve um aumento em todas as etapas de ensino da Educação Básica (infantil, fundamental e médio). Sendo que, o

Ensino Médio revela o maior percentual de docentes com nível superior completo.

No entanto, de acordo com a análise do observatório do PNE:

> Para que aconteça um ganho de qualidade na formação do professor - seja ela inicial ou continuada - é preciso que a Educação Básica entre na agenda de prioridade das universidades. Os currículos das licenciaturas pouco tratam das práticas de ensino e são distantes da realidade da escola pública. De modo geral, a formação continuada se propõe a tampar os buracos deixados pela inicial (OBSERVATÓRIO DO PNE).

Cabe explicitar, o papel que deve ser desempenhado pelos professores, na atualidade, que constitui tema central na maioria dos debates educacionais. São grandes os desafios que os docentes necessitam enfrentar, no cotidiano. A realidade exige um profissional capaz de atuar como um mediador da aprendizagem. Para tanto, o docente necessita, além de um processo formativo condizente com as exigências da profissão, uma carreira bem estruturada e melhores condições de trabalho.

Todavia, o poder público não vem fazendo a sua parte para solucionar o problema. Diante da urgência que a situação exige. Em 2007 entrou em vigor o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), dentro das finalidades desse Plano, a formação de professores ganhou destaque. O Ministério da Educação, por sua vez, visando o cumprimento das metas do PDE, lançou em 2009, o primeiro Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Tal Plano tinha como objetivo, formar num prazo de cinco anos, 330 mil professores que estavam atuando sem a devida qualificação. Tendo em vista, que segundo dados do Educacenso

2007, cerca de 600 mil professores da educação básica, ainda não possuíam graduação ou atuavam em áreas diferentes da sua formação acadêmica.

Quadro 2 - Panorama Atual sobre a Formação dos Professores - Roraima

Nº	Especificação da Formação	Quantidade de Docentes por Formação em 2015
01	Bacharel	65
02	Licenciatura Curta	05
03	Licenciatura Intercultural	36
04	Licenciatura Plena	1610
05	Tecnólogos	02
06	Especialistas	2.140
07	Mestres	229
08	Doutores	12
09	Ensino Médio	21
10	Magistério	583
11	Vazio	122

Fonte: Censo Escolar 2015. Portaria 18 de 14/01/2016.

A intenção inicial, era que o Plano fosse capaz de consolidar a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto Presidencial nº 6.755/2009, que previa, em regime de colaboração, entre os entes federados, a elaboração de um plano estratégico de formação inicial, para os professores que atuavam nas escolas públicas.

Em Roraima, a exemplo dos demais estados da federação, a rede estadual, apesar da exigência legal de que todos os profissionais

devem possuir formação superior, ainda não foi atendida, principalmente em áreas indígenas, que ainda preserva uma quantidade considerável de professores sem a devida qualificação.

O Quadro Efetivo do estado ainda conta com um total de 582 professores com formação em Pedagogia, que necessitam cursar uma segunda licenciatura para se adequar as exigências legais, tendo em vista, que a rede estadual vem deixando de atender as séries iniciais do ensino fundamental, onde esses docentes estavam atuando.

Para tratar dos desafios inerentes a formação inicial dos profissionais para a educação, torna-se prudente, reconhecer que a vida na escola deve acompanhar as rápidas mudanças que ocorrem na sociedade. Porém, a realidade mostra que a escola, em sua forma organizativa, ainda se encontra fechada e distante de algumas mudanças externas. Em pleno século XXI, a escola precisa estar atenta e atualizada, para que possa acompanhar as rápidas transformações, atualizando seus métodos, práticas, conceitos e se adaptando ao uso das novas tecnologias e processos. Para tanto, essa escola necessita de um professor com pleno domínio dos conteúdos e metodologias adequadas, bem como, o domínio de teorias sociais e suas vinculações com as tecnologias de informação e comunicação.

Estes aspectos, dentre outros, vem exigindo cada vez mais, uma formação sólida, capaz de dar ao docente as ferramentas necessárias para melhor compreender os desafios da profissão. Sendo que, preocupações desse nível devem estar presentes nos espaços destinados à formação inicial, para que os futuros profissionais, tenham condições de atuar de forma mais eficaz, sendo capazes de ressignificar as práticas existentes. Sejam elas, no contexto da gestão da sala de aula, ou das relações estabelecidas no ensino e na aprendizagem dos educandos.

As discussões referentes às dificuldades relativas a formação dos professores, não é nova, está presente desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932. Nessa perspectiva, para Bernadete Gatti:

> Em 1932, já se propunha uma formação universitária integrada para todos os professores da educação básica, a fim de criar para os docentes uma identidade profissional fundada em uma formação em nível superior densa erigida em um alto nível cultural-científico. Contudo, pouco evoluímos em qualidade na formação de professores e em inovações curriculares que respondam quer ao avanço de conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem humana, quer em questões de motivação e didática (GATTI, 2014, p. 198).

Apesar do manifesto propor a formação dos professores em nível superior, para atuar na Educação Básica, desde o ano de 1932, foi só em 1996, após 64 (sessenta e quatro) anos, que a LDB nº 9394/96, em seu Art. 62, determina que:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

A exigência legal não foi suficiente para que o país avançasse nessa questão. O Brasil ainda conserva um grande número de profissionais, sem a formação adequada e, mesmo naquelas unidades

da federação, onde a maioria dos professores possui formação em nível superior, não se observa grandes progressos, quando se trata da melhoria da qualidade do ensino que vem sendo ofertado na Educação Básica.

Processos Formativos Diferenciados para os Educadores da EJA

Ao longo da sua história, a Educação de Jovens e Adultos vem sendo concebida de forma compensatória. Na maioria dos casos, está mais para corrigir lacunas no processo de escolarização. Sendo necessário, um repensar sobre essa prática. Os educandos da EJA, voltam a escola almejando uma oportunidade de elevar sua escolarização, visando uma melhor inserção no mercado de trabalho e, consequentemente, melhor condição de vida.

Nessa direção, as diretrizes nacionais para a EJA, postulam que: "A maior parte desses jovens e adultos, até mesmo pelo seu passado e presente, movem-se para a escola com forte motivação, buscam dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores" (Parecer CNE/CEB nº 11 de 2001).

A heterogeneidade, que constitui marca registrada, dos educandos da EJA é traduzida pela diversidade de vivências e de condições de vida, reunindo na mesma sala de aula, sujeitos com diferentes realidades e distintos saberes e sonhos. E ainda:

> Muitos destes jovens e adultos se encontram, por vezes, em faixas etárias próximas às dos docentes. Por isso, os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas

> características e expectativas (PARECER CNE/CEB nº 11 de 2001).

Para esses educandos, que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria ou abandonaram a escola por diversos motivos e, a ela retornam cheios de expectativas, é necessário um educador que seja detentor de uma gama de conhecimentos, bem específicos e também diversos. Assim, "os programas de educação de jovens e adultos estão a meio caminho do fracasso se não levarem em conta essas premissas, sobretudo na formação do educador" (GADOTTI, 2011, p. 39).

Nessa perspectiva, qualquer programa de formação, seja ela inicial ou continuada, deve direcionar o olhar para as características e especificidades dos educandos, que são diversas, necessitando de uma compreensão mais clara, por parte de todos os profissionais que atuam diretamente com a modalidade.

Face às dificuldades enfrentadas por essa modalidade de ensino, ao logo da sua trajetória, já apresentadas anteriormente, cabe ainda ponderar, que as discussões acerca das especificidades da EJA e sobre a formação dos professores, remonta a década de 40. Em 1947, a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, já mencionada neste estudo, foi bastante criticada por não ter preparado os professores de forma adequada.

A recomendação sobre a necessidade de formação específica para os professores da EJA, também, esteve presente quando da realização do I e II Congressos Nacionais de Educação de Adultos, que ocorreram em 1947 e 1958, respectivamente. A LDB nº 5.692/1971, por exemplo, no capítulo referente ao Ensino Supletivo, destinou um artigo que orientava sobre a necessidade de preparar o professor para trabalhar com as pessoas adultas.

Essa questão, passou a ser discutida com mais ênfase, após o reconhecimento da EJA, como modalidade de Ensino na LDB nº 9.394/96. Foi a partir daí, que se começou a delinear aspectos inerentes ao perfil dos educadores. Antes, essas discussões estavam mais centradas em especificidades acerca do desenvolvimento do trabalho com adultos analfabetos.

A formação para o exercício do magistério, precisa dar conta de preparar os profissionais para que tenham condições de atuar nas diferentes etapas e modalidades de ensino. Porém, os cursos de licenciatura não atendem essa indicação e seguem preparando os docentes sem discutir as especificidades inerentes as modalidades de ensino. Para Soares (2008, p. 85): "As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação".

A realidade vem mostrando distorções no processo de formação inicial, apesar do que dispõe a legislação que trata da formação dos profissionais para a educação básica, a exemplo da Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, que em seu Art. 10, determina:

> A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências

> anteriores em instituições de ensino (RESOLUÇÃO CNE/CS Nº 2/2015).

Nesse artigo, fica evidente que a formação inicial para o exercício do magistério, tem como exigência a preparação dos acadêmicos, com conhecimentos necessários para atuar nas etapas e modalidades da Educação Básica, bem como em outras áreas. No entanto, os cursos de licenciatura não vem cumprindo essa determinação.

Esta constatação, remete inevitavelmente, a necessidade urgente de sair do campo do discurso, para ir à busca de caminhos que levem a ações mais consistentes e capazes de realizar as transformações necessárias. Em se tratando especificamente, dos professores da EJA, dada as especificidades inerentes à modalidade e aos seus sujeitos (educandos e educadores), são muitas as indagações sobre as necessidades e prioridades dos processos formativos. De acordo com Leôncio Soares.

> Pergunta-se como vem se dando a preparação dos educadores para atuarem na EJA? Em que momentos e em quais espaços essa formação vem sendo realizada? Quais têm sido as exigências, as expectativas e os interesses colocados para esse processo de formação? Quais as instituições que vêm assumindo o papel, a função de formadora de educadores (SOARES, 2006, p. 09).

Nessa perspectiva, SOARES (2006), seguido por outros autores e pesquisadores como: Haddad (2000), Machado (2000), Di Pierro (2006), Arroyo (2006), Jardilino e Araújo (2014), dentre outros, defendem a ideia de que “Junto à preocupação com a nova configuração da formação de educadores de jovens e adultos nos

cursos de Pedagogia, deve-se também estar atento para a inserção dessa formação nos demais cursos de Licenciatura" (SOARES, 2006, p. 11).

É nessa vertente que Arroyo (2006, p. 17) afirma que "a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA". Na mesma direção, ao tratar sobre a nova configuração da EJA e suas implicações para a formação dos educadores, no texto: as contribuições advindas do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, Di Pierro parte do seguinte princípio:

> A posição ainda marginal ocupada pela EJA no interior das políticas públicas faz com que não contemos com diretrizes de formação de educadores ou com centros educativos especialmente dedicados a essa formação. É preciso identificar as especificidades que delineariam o perfil do educador de jovens e adultos, a partir das quais possam ser definidas as diretrizes de sua formação, ainda em construção (DI PIERRO, 2006, p. 281).

De acordo com essa visão, é necessário definir o perfil desses educadores, como forma de elaborar diretrizes condizentes para a formação. De outra maneira, o processo formativo continuará ocorrendo, nos mesmos moldes da formação dos demais profissionais da educação.

Atualmente, para o exercício da docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, os professores são formados em cursos de Licenciatura em Pedagogia, que destina uma disciplina que versa sobre a modalidade EJA. Para o exercício da docência nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a formação se dá

por meio das demais licenciaturas que, via de regra, não destinam disciplinas para tratar da modalidade.

Essa situação tem motivado preocupação e iniciativas por parte do MEC, UNESCO e Fóruns de EJA do Brasil, no sentido de convocar as IES, para participarem de momentos de debates, no intuito de tentar convencê-las, a destinarem cursos específicos para a EJA e, também, incluir disciplinas que tratem da modalidade, nos demais cursos de formação de professores (licenciaturas).

Nesse sentido, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11 de 2000: "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". E ainda:

> 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 (PARECER CNE/CEB nº 11/2000).

Todavia, apesar da indicação legal a maioria das IES continua resistindo, no sentido de realizar as reformulações necessárias, nos cursos de formação de professores. Nessa direção, Soares (2002), ao realizar uma análise no Parecer 11/2000, observa que:

> O Parecer ressalta, de início, que o preparo de um docente voltado para EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas a complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Entretanto, as universidades não vem acompanhando a crescente demanda por formação inicial e continuada para o campo da EJA (SOARES, 2002, p. 18).

A Resolução CNE/CS nº 2, de 2015, ao tratar dos cursos de licenciaturas, destaca que esse processo de formação deve atentar para as modalidades de ensino, quando estabelece nas considerações a "consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação". E, delibera:

> A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição (RESOLUÇÃO CNE/CS nº 2/2015).

Ao falar sobre a realidade concreta dos sujeitos "que dão vida aos currículos", a legislação orienta para que as iniciativas de formação possam desenvolver um olhar atencioso e reflexivo para as características dos sujeitos. Porém, na prática observa-se, que as atenções são mais relacionadas às características e necessidades das

crianças. Quando se trata dos educandos jovens adultos e idosos, não há muita diferenciação.

As incoerências relacionadas à legislação brasileira são bastante evidentes. A própria Resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, no Parágrafo único do Art. 5º, estabelece que:

> [...] 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 (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 1/2001).

Todavia, o Art. 17, da mesma Resolução, traz a seguinte indicação: "A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores" (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 1/2001).

Com isso, os docentes recebem a mesma formação que deve ser desenvolvida no trabalho com crianças e adolescentes e, ao se depararam com os educandos da EJA, sentem-se inseguros e acabam dando o mesmo tratamento dispensado ao público infantil ou adolescente. Essa situação, se torna bastante evidente quando se comprova, a partir dos índices de evasão e de repetência, uma maior incidência quando se trata de alunos com idade mais elevada.

Assim, a formação do educador para a EJA, no que se refere aos desafios inerentes à modalidade, vai se construindo na prática, a

partir do contato direto com a escola e com os educandos. Nessa direção, Miguel Arroyo postula que:

> No caso da EJA, a formação acadêmica de seus educadores nem sempre antecede a prática docente. Não raras vezes, o educador, qualquer que seja sua escolaridade, constitui-se na prática e, desafiado por ela, procura a formação acadêmica, que, nesse caso, não pode ser denominada "inicial" (ARROYO, 2006, p. 17).

Na visão Soares (2006), a formação inicial deve objetivar a preparação dos educadores para uma melhor inserção em processos educativos com jovens e adultos, de forma prioritária, no sistema público de ensino. Tendo em vista, que este segmento é o principal responsável pela oferta da EJA. Para o pesquisador:

> Constata-se certa descontinuidade entre a formação acadêmica e o campo de trabalho, fazendo-se necessário a abertura de canais de diálogo entre os centros de formação e os gestores, que permitiriam, por um lado, às instâncias de formação conhecerem melhor as demandas da área de atuação e avaliar as interferências que possam vir a ter na proposta de formação; por outro lado, colaborariam para que as instituições educativas compreendessem melhor as contribuições da formação específica para a atuação do educador de jovens e adultos (SOARES, 2006, p. 11).

A partir dessa visão, para compreender os desafios da formação inicial e continuada dos professores da EJA, torna-se necessário conhecer as configurações dessa modalidade educativa,

que deve estabelecer conexão com as suas especificidades. Sendo necessário, que a formação venha possibilitar aos professores, uma reflexão crítica sobre a sua prática.

Ao tratar do tema, Haddad (2015), demonstra preocupação pela ausência, tanto de formação específica, como de estudos, pesquisas e publicações sobre a EJA. Ao ser convidado para assessorar o projeto "Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da Educação Contemporânea", da Universidade Caxias do Sul, realizou estudos, onde apresenta dados sobre a formação de professores para a modalidade, expressando, a sua inquietação com relação ao trabalho das IES:

> Pensei nos inúmeros esforços que secretarias municipais de educação vêm realizando para cumprir o seu dever constitucional de atender todos aqueles e aquelas que demandam educação de qualidade no âmbito do ensino fundamental, apesar da enorme carga de responsabilidade que caiu em suas mãos com os processos de descentralização da oferta educacional. Pensei também no papel das universidades em cumprir com suas responsabilidades éticas ao atuar nas redes públicas de educação com a formação dos professores e como espaço de produção de conhecimento e de ensino (HADDAD, 2015, p. 07).

Ao realizar estudos sobre o "estado da arte", em EJA, Haddad (2015), destaca que pode verificar a acanhada participação da EJA, frente aos demais temas da área da educação. Em 2011, ao prefaciar o livro organizado por Leôncio Soares, que realizou um balanço das pesquisas apresentadas no período de 1998 a 2008, no Grupo de Trabalho sobre EJA da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação (ANPED), observou que menos de 3% das

dissertações e teses eram voltados ao estudo da EJA (HADDAD, 2015).

Para o pesquisador, as situações elencadas vem demonstrar:

> [...] distanciamento da universidade e dos seus pesquisadores com os grandes problemas nacionais, um deles a escolarização de uma grande parcela da população que buscava retornar aos bancos escolares ou para obter sua certificação para continuar seus estudos ou para se atualizar em um mundo aonde o conhecimento tornava-se o principal favor de impacto nas mudanças econômicas e sociais (HADDAD, 2015, p. 08).

Em 1989, ao realizar um estudo onde investigou 72 universidades brasileiras, HADDAD (2015), constatou "que em sua grande maioria, as IES não mantinham nenhum tipo de atuação na área da EJA, a não ser com poucas atividades desenvolvidas na extensão". Ainda de acordo com o pesquisador, naquele ano "havia apenas um curso de mestrado, um de especialização, dois com habilitação em EJA e quatro que apenas ministravam a disciplina na graduação" (HADDAD, 2015, p. 08).

Seguindo na mesma direção, em 2004, um estudo publicado por Soares e Simões demonstrava que muito ainda havia por fazer. O texto construído pelos dois pesquisadores, assinalava que de um total de 519 IES, que ofertavam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas 9 (2%), ofereciam a habilitação em EJA, sendo: três na região Sul, três na Sudeste e três na região Nordeste (HADDAD, 2015).

Já em 2005, conforme dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, houve um pequeno aumento no número de instituições que

ofertavam a habilitação em EJA, apenas em cursos de Pedagogia, onde das 619 instituições contabilizadas, só 16 proporcionavam essa habilitação (2,6%). Dos 1.499 cursos contabilizados, apenas 25 ofereciam a formação específica em EJA (HADDAD, 2015).

Na análise dessa trajetória, é possível verificar que ao longo da história, os professores da EJA não foram percebidos como sujeitos de direito, que necessitam de uma formação diferenciada dos demais. Nessa perspectiva, ao tratar da ausência de políticas de formação para a EJA, Miguel Arroyo destaca que:

> O primeiro ponto a destacar dentro do tema: formação de educadores de jovens e adultos é que não temos parâmetros acerca do perfil desse educador de jovens e adultos. Sabemos que uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens, ou "à outra margem do rio" (ARROYO, 2006, p. 17).

Para Arroyo, a falta de parâmetros oficiais para delinear um perfil para o educador da EJA, que também está diretamente relacionada à falta de definição sobre a modalidade, tem se constituído em empecilho para que essa formação ocorra da maneira que a sociedade e o sistema educacional necessitam.

O autor considera como ponto importante, o fato da EJA nunca ter se "conformado" com a condição a ela imposta, de sempre ter sido deixada de lado, no contexto do sistema educacional. Para ele, "isso fez com que não se tentasse também conformar a formação do educador e da educadora da EJA num marco definido" (ARROYO, 2006, p. 17).

Na análise da questão, é necessário reconhecer que o estabelecimento de definições tanto acerca da modalidade, como do

perfil do educador, constitui elemento chave para a elaboração de qualquer programa ou iniciativa de formação.

Para Jardillino e Araújo:

> Nos dias atuais, ainda são pouco expressivas as iniciativas de formação inicial de docentes para atuar na EJA, assim como as propostas de programas e projetos de extensão que contemplem ações de formação de professores e cursos de especialização para essa modalidade (JARDILLINO; ARAÚJO, 2014, p. 96).

As iniciativas e apelos para que seja repensada a forma como vem sendo realizada a formação inicial dos profissionais que irão atuar na EJA, também levou os Fóruns de EJA do Brasil, a elaborar juntamente com a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos - CNAEJA e o apoio da UNESCO, um documento contendo 22 ações, a serem efetivadas pelo MEC, em 2016.

Dentre as reivindicações presentes no documento, pode-se observar, com maior destaque, as que tratam sobre a formação inicial e continuada dos profissionais. Na ação 3 (três), é solicitado que o MEC divulgue uma Nota Técnica aos gestores, (governadores e prefeitos), apresentando a necessidade de promover ações articuladas às políticas de acesso e de permanência, por meio de um documento, onde esteja claro "que a formação continuada dos educadores é fundamental para se ter um corpo técnico valorizado e que atenda às especificidades da modalidade" (FÓRUNS DE EJA DO BRASIL, 2015, p. 01).

A referência a um "corpo técnico", diz respeito à formação de todos os profissionais que atuam com a modalidade, tendo em

vista que, cuidar apenas da formação dos docentes, não é o suficiente. Os gestores escolares e toda a equipe administrativa e pedagógica da escola, também, necessitam desenvolver conhecimentos específicos sobre a modalidade e seus sujeitos.

Já a Ação de nº 5, que trata, especificamente, da formação inicial de educadores para atuar com turmas de EJA, orienta para que essa formação seja realizada em cursos de graduação, construídos em conjunto com os FÓRUNS de EJA, movimentos sociais e instituições de educação, tendo como eixo norteador uma pedagogia própria, a partir de 4 pontos, assim definidos:

a) Esta formação demanda investimentos adequados para que se tenha um corpo docente especializado na modalidade, com carreira própria e metodologia específica, para se ter um trabalhador em educação valorizado;

b) Essa formação inicial deve focar a práxis pedagógica e os princípios da educação popular, o mundo do trabalho, a qualidade social da educação, a educação profissional, a gestão, as questões da diversidade e geracional, a intersetorialidade, as tecnologias da comunicação e informação, sustentabilidade e educação ao longo da vida, entre outros conceitos;

c) Incentivo do MEC aos Cursos de Licenciaturas que incluírem disciplinas que tratem de EJA em seus currículos para a formação inicial de docentes, como, por exemplo, liberação de uma vaga para concurso de professor para a EJA com currículo discutido com a SECADI;

d) É importante que se pense também na formação de gestores para que se constituam redes educativas que atendam à especificidade da modalidade (FÓRUNS DE EJA DO BRASIL, 2015, p. 03).

Na ação de número18 (dezoito), a orientação é no sentido de que seja promovida a formação continuada desses educadores, tanto em serviço como no âmbito da pós-graduação. Devendo ser desenvolvida e assumida pelas IES públicas e pelas respectivas secretarias de educação. No que se relaciona às políticas e às práticas pedagógicas, devem ser construídas em conjunto com os movimentos sociais, instituições, ONGs e FÓRUNS de EJA. Tendo em vista que:

> a) Esta formação demanda investimentos adequados para que se tenha um corpo docente especializado na EJA, com metodologia específica e carreira;
>
> b) A formação continuada deve focar a organização e práxis pedagógica, os princípios da educação popular, a qualidade social da educação, a gestão, o mundo do trabalho, educação profissional integrada, as questões da diversidade e geracional, a intersetorialidade, as Tecnologias da Comunicação e Informação, sustentabilidade e educação ao longo da vida, entre outros conceitos, para que se constituam redes educativas que atendam à especificidade da modalidade (FÓRUNS DE EJA DO BRASIL, 2015, p. 07).

De acordo com os Fóruns de EJA, a melhoria com relação a formação dos educadores, não carece apenas de boa vontade. É necessário que haja um conjunto de ações mais consistentes, que conte com os investimentos necessários. Porém, a realidade vem mostrando, que mesmo com o MEC disponibilizando recursos para esse fim, as IES resistem em realizar as transformações.

Em 2008, o MEC organizou a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – ATDIAEJA. Essa Agenda, se constituiu em ação

conjunta do poder público e da sociedade civil, em favor da garantia do direito à educação, que teve como uma de suas diretrizes:

> Estimular a constituição de redes sociais de cooperação visando ao protagonismo dos atores sociais na construção de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos: gestores, educadores, fóruns de EJA, fóruns de Educação do Campo, Universidades, Movimentos Sociais e Sindicais, entre outros (MEC/ATDIAEJA, 2008).

Dos participantes envolvidos na implantação da ATDIAEJA, pode-se destacar a presença das IES públicas de cada estado, nos encontros nacionais, fazendo parte, também, das Comissões Estaduais. Na oportunidade, como uma das estratégias pela ATDIAEJA, foram lançados 3 Editais de formação para as IES, a exemplo a Resolução/FNDE/CD n° 48 de 2008, que estabelecia as orientações para a apresentação, seleção e apoio financeiro a projetos referentes "à oferta de cursos de formação continuada na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no formato de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização".

Contudo, um número bastante reduzido de IES públicas se dispôs a realizar a formação continuada dos professores da EJA. Em Roraima, por exemplo, não tivemos a adesão de nenhuma IES.

Formação Continuada como possibilidade para as aprendizagens profissionais

No cenário educacional muito se tem tratado, sobre a qualidade do ensino. Essas discussões estão presentes na produção acadêmica, em reportagens da mídia falada e escrita, em livros,

revistas, periódicos e artigos publicados, sendo a maioria delas, produto de pesquisas realizadas em espaços escolares.

Quase sempre, as discussões evidenciam a precariedade da formação docente e da qualificação dos profissionais da educação, como elemento chave para a melhoria da qualidade da educação. As queixas mais frequentes são no sentido de que alguns professores com formação superior, tanto no início, como no final da carreira, se encontram despreparados para uma atuação mais eficaz.

Nesse âmbito, as atividades de ensino e de aprendizagem, exigem, cada vez mais, que pesquisadores se dediquem à temática Formação Continuada. Sendo aqui definida, como espaço onde se pode discutir e experimentar os conceitos e os procedimentos do ensino e da aprendizagem, em contínuo processo de reflexão. Nessa direção, Silva (2008), assim argumenta:

> [...] a formação do educador ocorre em espaço ocupado por ele, interagindo com outros educadores, através da aprendizagem e do ensino, da reflexão e da organização de sua prática pedagógica. Existe uma pluralidade de espaços formativos para o educador, tais como, a igreja, as reuniões de planejamento de sua escola, as reuniões de pais e mestres, o percurso de sua casa para a escola, os programas de formação oficiais, municipais, estaduais ou federais (SILVA, 2008, p. 67).

Na LDB Nº 9394/96, em seu Art. 62, § 1.º, § 2.º, está evidente a preocupação com a formação continuada e a capacitação dos profissionais, ficando esta tarefa, a cargo dos três entes federados, que devem providenciar a sua realização, em regime de colaboração. Sendo esta, uma exigência que se faz necessária, principalmente em

processos formativos para os professores que atuam na EJA, tendo em vista, que a modalidade requer conhecimentos específicos.

É nessa vertente, que a formação continuada se estabelece como uma exigência para o exercício profissional, partindo do princípio, que o conhecimento ocorre constantemente, como afirma Benincá (2002). Para ele, o conceito de formação continuada decorre da compreensão de ser humano que embasa o pensamento pedagógico freiriano, entendido como finito e inconcluso.

Em Freire (1987), os homens são seres inacabados e a educação deve assumir um caráter problematizador e permanente, tendo em vista, a inconclusão dos seres humanos e suas características históricas. Na visão do educador:

> Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela tem, daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (FREIRE, 1987, p. 73).

Nessa mesma linha, Benincá (2002, p. 99) adverte que "a preocupação com a humanização, tarefa permanente de todo o ser humano, implica admitir o confronto dialético da desumanização". É a partir desse olhar, que o professor precisa de constante atualização, para que possa transformar-se, transformando também, a sua prática. Segundo o autor, a formação continuada apresenta como pressuposto, o processo político-pedagógico e uma antropologia fenomenológica hermenêutica, com o seguinte enfoque:

> Isso implica um passado que se faz história, um presente em permanente transformação e um futuro a ser construído. O passado se faz história e realidade, embora seja sempre uma determinada leitura dos acontecimentos e textos já construídos, o futuro, porém, é sempre um presente em transformação, enquanto desejado e utopia (BENINCÁ, 2002, p. 100-101).

Ainda de acordo com a visão do autor, a educação continuada, pode ser compreendida a partir de três enfoques: no primeiro, o "processo é informal e espontâneo: refere-se ao conhecimento comum e sua expressão mais significativa, manifesta-se na consciência prática" (BENINCÁ, 2002, p. 102). Nesse caso, o conhecimento é empírico, adquirido na vivência cotidiana, não podendo ser considerado suficiente, para que o profissional possa enfrentar os desafios da profissão.

No segundo enfoque, "a atualização do professor pode ser caracterizada como um esforço em retornar as instituições de ensino em busca de cursos de atualização, como palestras, seminários, especializações, mestrado e doutorado" (BENINCÁ, 2002, p. 103). Essa forma de atualização, caracterizada em esforço pessoal para retornar a IES, também deve ser acrescida por estratégias de incentivo, principalmente, no que se relaciona a promoção funcional, e, consequentemente, financeira.

O terceiro enfoque, está direcionado "a relação teoria e prática no cotidiano dos professores, que trabalham com o método da práxis pedagógica, caracterizando-se pela autoformação e pela formação coletiva" (BENINCÁ, 2002, p. 104). Nesse caso, o docente passou por programa de formação, onde se valorizou a pesquisa científica, como forma de melhor conhecer a realidade. Com isso ele conseguirá desenvolver o seu trabalho de uma forma reflexiva.

Os enfoques apresentados formam um conjunto de procedimentos que convergem para a qualificação e melhor desempenho profissional do docente. Observa-se, que tudo isso ocorre quando a prática pedagógica do docente é objeto de investigação. Conforme Benincá:

> Como a prática pedagógica é o objeto de investigação, é uma fonte permanente de conhecimentos; é comum a todos os professores, independentemente da sua formação específica e do conhecimento que ele trabalha. Por isso, o projeto de pesquisa em questão não visa apenas à produção de conhecimentos, mas, ao mesmo tempo, possibilita a qualificação do professor (BENINCÁ, 2002, p. 104).

Nesse caso, fica evidente, que a prática do professor é fonte permanente de conhecimento, o que é considerado, por estudiosos como um método de autoformação e de trabalho coletivo. Também, como processo metódico de observação da prática, quando registrada e refletida de forma sistêmica. Ressalta-se, que o processo investigativo, também recai sobre o professor, quando requer deste, a formação de novas atitudes. Nessa condição, o professor se mantém sempre atualizado e preparado para o exercício da docência. Dessa maneira:

> A formação continuada de professores da EJA também parte do princípio de que ensinar está vinculado ao processo de aprendizagem, como afirma Monteiro (2007): Reforçando essa compreensão Freire (2005) afirma que ensinar exige pesquisa - o que faz do professor um investigador e aprendiz. Acreditamos que estas características vão além de uma atitude pessoal do professor, reforçando a

> compreensão de vários estudiosos do assunto, de que o processo de formação dos professores não se completa nos cursos preparatórios iniciais, nem nos cursos de formação continuada (MONTEIRO, 2007, p. 60).

Nesse sentido, o processo de aprendizagem para o professor deve ser contínuo, jamais se restringindo a periodicidade ou etapas isoladas. Também, vai além das instituições, pois deve estar presente constantemente, interagindo prática e teoria. Portanto, "o trabalho de formação exige que o educador se reconheça como detentor de certa teoria em relação ao trabalho que desempenha" (BARRETO, 2006, p. 96).

Enfim, a formação continuada não pode ser confundida com momentos onde os professores se reúnem para ouvir informes administrativos. Deve se constituir, a partir da prática e da investigação sobre os principais desafios que se estabelecem no interior das instituições de ensino. Se transformando em um "querer saber", que deve encontrar respostas a partir da investigação da prática, alicerçada e fundamentada por estudos e pesquisas.

Especificidades dos Educadores da EJA e os Saberes Necessários à Prática Docente

A EJA, como modalidade de ensino, diferenciada, em relação à educação direcionada às crianças e adolescentes, necessita de elementos apropriados para atender às especificidades típicas do processo, no que se refere aos educandos, educadores, ambiente físico, programas e metodologia própria. É nesse espaço, que o educador pode se destacar, não apenas em relação ao currículo

escolar, más, também, exercendo função social e política junto aos educandos.

Na dinâmica do trabalho docente, o educador depara-se com situações diversificadas em relação aos conteúdos ministrados em sala de aula e ao relacionamento com os seus alunos. Esse confronto deve despertar reflexões, para compreensão do seu papel e para o repensar da sua atuação. Nessa ótica Perrenoud (2001) assim contribui:

> O aprendizado só é possível na prática. Esta coloca o professor em contato com conhecimentos que não estão disponíveis em outra parte e permite-lhe assimilar condutas, rotinas circunstanciadas, isto é, nas circunstâncias e no momento em que elas são eficazes. Além disso, permite vivenciar seus resultados. Esse aprendizado na ação supõe um posicionamento de ator (insider) por parte do professor, ele pode agir nas situações, modificá-las experimentando novas condutas, mais do que sofrê-las (PERRENOUD, 2001, p. 93).

Diante das peculiaridades relacionadas a essa modalidade de ensino, o educador da EJA deve fazer, periodicamente, uma revisão crítica da sua atuação. Deve, também, permitir que os educandos manifestem suas opiniões a respeito do que se tem construído e reconstruído no processo do ensino e da aprendizagem, a partir da inter-relação entre os sujeitos, na sala de aula.

Esse fator reflete a necessidade do professor que atua na EJA, estar em permanente processo de formação, para cada vez mais, se apropriar dos aspectos preponderantes, capazes de contribuir com as aprendizagens dos educandos, que além de suas particularidades possuem uma educação não formal.

Na visão de Freire (2002), a educação de jovens e adultos não deve se converter em simples técnica mecânica do ler e escrever. É nesse sentido, que a formação de professores para EJA, não pode estar limitada a cursos de capacitação esporádicos. Observa-se, que as teorias e os estágios desenvolvidos durante a formação inicial, não são capazes de habilitar o professor para a docência em toda a sua amplitude, pois, necessita, ainda, de uma didática e de uma metodologia diferenciada, que considere as especificidades da modalidade.

Para Arbache (2001), a formação do professor da EJA deve se pautar nas especificidades, que dizem respeito ao conteúdo, à metodologia e a avaliação. Entretanto, verifica-se que a formação inicial do professor para atender essa modalidade é ainda incipiente. O que torna, imprescindível o desenvolvimento da formação continuada, ao longo da trajetória profissional, como forma de corrigir as deficiências identificadas e, consequentemente, contribuir para uma atividade docente mais eficaz.

Nessa ótica, o educador deve estar preparado para compreender e respeitar a pluralidade sociocultural, as identidades, os aspectos relacionados à classe, gênero, raça, saberes e linguagem dos alunos, valorizando a sua bagagem histórica, considerando sempre a unidade na diversidade. Ainda de acordo com o autor, "Visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a elas recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional" (ARBACHE, 2001, p. 22).

As características e especificidades dos educandos da EJA, também, presentes em documentos oficiais, necessitam ser socializadas em processos formativos, como consta no Parecer CNE/CEB nº 11/2000:

> O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re) inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si a exceção posta pelo art. 24, II, c. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber (PARECER CNE/CEB nº 11/2000).

Nessa direção, o educador da EJA necessita buscar formas diversificadas de intervenção que proporcionem um diálogo com os seus sujeitos, tendo em vista que, alguns desses educandos, também:

> [...] são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sociocultural. Logo, aos limites já postos pela vida, não se pode acrescentar outros que signifiquem uma nova discriminação destes estudantes como a de uma banalização da regra comum da LDB acima citada (PARECER CNE/CEB nº 11/2000).

A partir desse contexto, os professores necessitam assumir novas responsabilidades, que remete a um papel central, como mediadores do processo de apropriação, construção e elaboração de conhecimentos, assumindo uma postura crítica em relação ao ensino e a aprendizagem, primando pela aquisição de novos conhecimentos, por meio de pesquisas realizadas no cotidiano das instituições de ensino, como forma de melhor compreender a sua prática, alicerçada pela teoria.

Ainda com relação aos saberes necessários a prática docente, convém explicitar os conhecimentos sobre a concepção Andragógica, que está relacionada ao ensino de adultos. Essa concepção assumiu o formato de teoria da aprendizagem, encontrando suporte nas ideias de pensadores como: Eduardo C. Linderman (USA), Sigmund Freud, Carl Jung, Erick Erikson, Abraham H. Maslow, Carl R. Rogers, que deram suporte ao seu desenvolvimento, como uma ciência capaz de contribuir com a educação adultos. Para Ari Batista Oliveira:

> Num cenário de tantas mudanças, a educação do homem passa a ser segredo do ajuste a todas essas transformações. Educar o novo homem adulto da era tecnológica nos mesmos pressupostos da era industrial é por demais aniquilador. A grande necessidade, portanto, é a mudança de relacionamento educacional: do infantil para o adulto [...] Segundo Knowles (1976, p. 17), andragogia é a "arte e a ciência destinada a auxiliar os adultos a aprender e a compreender o processo de aprendizagem de adultos". A andragogia busca compreender o adulto considerando os aspectos psicológicos, biológicos e sociais (OLIVEIRA, 2001, p. 01).

Constituem princípios da concepção andragógica:

- A necessidade de os adultos conhecerem a finalidade de aprender certos conteúdos;
- A facilidade dos adultos em aprender pela experiência;

- A percepção dos adultos sobre a aprendizagem como resolução de problemas;
- A motivação para aprender é maior se for interna (necessidade individual), e se o conteúdo a ser aprendido possibilitar a sua aplicação imediata;
- Os adultos trazem uma bagagem de experiências que podem contribuir para sua própria aprendizagem.

A partir dessa concepção, convém considerar que o aluno adulto interage de forma diferente da criança, uma vez que ele traz para o contexto da sala de aula, experiências de vida e sente necessidade de aprender apenas aquilo que irá utilizar no seu dia-a-dia. A partir desse contexto, para que o educador ministre uma aula exitosa, necessita desenvolver uma postura de facilitador da aprendizagem. Em Oliveira (2001), estão presentes algumas características que devem ser incorporadas pelo facilitador, a partir da visão do norte-americano Carl Rogers:

- Transparência interpessoal, que se relaciona ao relacionamento individual do facilitador com os aprendizes;
- A inspiração de confiança, que se refere a expressão dos sentimentos, onde o aprendiz pode confessar, com tranquilidade as suas dificuldades e limitações;
- A aceitação individual, que está relacionada com as suas experiências de vida e devem ser levadas em consideração pelo facilitador; e,
- A comunicação, que se baseia no diálogo onde, além de poder se expressar sem medo de estar errando, o educando, também se interessa e valoriza o seu interlocutor (OLIVEIRA, 2001).

Também, é necessário que o educador seja capaz de manter uma relação onde os educandos sintam segurança, primando pelo diálogo, a confiança e a colaboração. Nessa perspectiva: "A andragogia, enquanto modelo para a educação de adultos, é caracterizada pela participação dos alunos, pela flexibilidade e pelo foco no processo, ao invés da ênfase no conteúdo" (OLIVEIRA, 2001, p. 08).

Nessa perspectiva, o trabalho docente, além de abordar os conteúdos, deve estabelecer relação com a experiência de vida dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos ativos, tanto no contexto social como no educacional. Considerando, também, os aspectos relacionados a seus problemas, medos, necessidades, cultura, oralidade, anseios, sonhos e valorização dos seus saberes. Essa postura, irá possibilitar uma aprendizagem mais integradora, abrangente e contextualizada, onde o educador estará voltado para proporcionar aos alunos a construção do conhecimento formal, com foco no crescimento pessoal e profissional.

O professor da EJA, deve ter uma formação pautada a partir desses pressupostos, só assim ele estará apto a conduzir o processo de ensino e da aprendizagem, admitindo situações inovadoras que possibilitem tanto o sucesso escolar do aluno, como o seu desempenho docente. Entretanto, a formação inicial não direciona para uma prática docente dessa natureza, em que a aula propicie uma organização que valorize a experiência dos alunos e os incentive para uma participação profícua, na construção de um conhecimento formal sólido. Nesse sentido, Zabala (1998) afirma:

> É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada

> uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação (ZABALA, 1998, p. 29).

Dessa maneira, as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo docente, devem estar voltadas para a forma crítica de ensinar. Essa criticidade depende, sobremaneira, da forma como esse professor está preparado. Nessa direção:

> [...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (PARECER CNE/CEB nº 11/2000).

O educador, portanto, deve estimular a participação dos alunos, contextualizando currículo escolar, com as experiências de vida, de forma que esses sujeitos sejam capazes de compreender o contexto socioeconômico, exercendo a cidadania plena. Todavia, essa postura, só será possível, se o professor estiver bem qualificado e capacitado para tal. Como aborda Piconez (1995):

> A maioria dos estudos sobre Educação de Adultos tem colocado, entre suas prioridades, a necessidade de formação de professores para educação tão peculiar. A inexistência de estudos sobre jovens e adultos nos cursos de formação de professores, seja em nível de 2º ou 3º graus, tem sido colocada com frequência. As próprias Faculdades de Educação começam a se dar conta nos últimos anos que seus currículos não contemplam estudos sobre a problemática do analfabetismo ou da educação de jovens e adultos, tratada, muitas vezes, como matéria espúria, com seu desenvolvimento caracterizado por descontinuidades ou como tarefa de perspectiva assistencialista ou filantrópica, e não na perspectiva de um direito de cidadania (PICONEZ, 1995, p. 37).

Observa-se, que diferentemente do processo educacional daqueles que estão cursando a educação básica na idade própria, o processo educativo entre adultos, não pode reproduzir a mesma estrutura, devendo ser consideradas às especificidades inerentes a esses sujeitos. Giubilei (2005), pesquisadora e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em EJA, afirma que o educador para ter sucesso com seus educandos, é necessário:

a) Valorizar os conhecimentos do aluno, ouvir suas experiências e suposições e relacionar essa sabedoria aos conceitos teóricos.

b) Dialogar sempre, com linguagem e tratamento adequado ao público.

c) Perguntar o que os estudantes sabem sobre o conteúdo e a opinião deles a respeito dos temas antes de abordá-los cientificamente. Dessa forma, o educador mostra que eles sabem mesmo sem se dar conta disso.

d) Compreender que educar jovens e adultos é um ato político e, para isso, ele deve saber estimular o exercício da cidadania (GIUBILEI, 2005, p. 130).

Por fim, valorizar e investir em processos formativos para os professores da EJA é primordial, considerando, que esses profissionais, devidamente qualificados, serão capazes de promover mudanças em suas práticas pedagógicas, contribuindo de forma significativa para a permanência e sucesso dos educandos.

Os Cursos de Formação Continuada para Docentes da EJA

Atualmente, o desafio do professor e da escola é estruturar o processo de ensino e de aprendizagem, atualizando conhecimentos e permitindo a entrada de novas tecnologias no cotidiano escolar. Espera-se que os educadores estejam atentos e bem preparados para contribuir, de forma significativa na formação dos educandos. Outro fator que se impõe como fundamental na profissão docente é a aprendizagem da "transposição didática" do conteúdo, seja ele teórico ou prático.

Assim, cada conteúdo que o professor estuda durante sua formação inicial, necessita estar relacionado com o ensino desse mesmo conteúdo, integrante do currículo escolar das etapas da Educação Básica. De igual maneira, os procedimentos desenvolvidos durante os processos de formação continuada, deverão corresponder diretamente com as atividades docentes, contribuindo na construção de conhecimentos, para uma proposta de trabalho inovadora.

Os saberes docentes adquiridos na prática e na formação continuada são imprescindíveis, pois, dificilmente, a formação

inicial proporciona a ação reflexiva, sobre os processos de desenvolvimento do aluno, em qualquer fase do processo de escolaridade. É na escola, especificamente, em conjunto com outros educadores, que o profissional vai aprimorar seus saberes para melhor aplicá-lo em sala de aula.

A formação continuada de professores para trabalhar, especificamente com a EJA, vem sendo discutida e exigida em contextos diferentes. Ao tratar do tema, Jardilino e Araújo advertem que "A formação dos professores para a EJA tem sido um tema recorrente, tanto na literatura acadêmica quanto na LDB e nos vários acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário" (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 94).

Há uma dicotomia quando se trata da oferta de cursos de formação, específicos para se atuar na EJA, tendo em vista, que poderia ocorrer uma fragmentação no contexto amplo da formação de professores. Outro fator que merece ser considerado é que não há contratação específica para esses profissionais, o que acarretaria um problema ainda maior, para as redes de ensino.

Ao tratar sobre a importância de desenvolver uma formação inicial e continuada, que leve em conta, tanto as necessidades de escolarização como as "características singulares" do alunado da EJA, Jardilino e Araújo (2014, p. 95) afirmam que: "É para esses sujeitos que os professores precisam ser preparados, seja em cursos de formação inicial, seja em ações de formação continuada ofertadas pela universidade". Na afirmativa, é possível destacar a responsabilidade direcionada as instituições formadoras, que devem estar atentas, no sentido de proporcionar tanto uma formação inicial consistente, como a formação continuada específica.

No entanto, sabe-se que apesar dos apelos, para que as IES promovam processos formativos, específicos para os profissionais

da EJA, o número de cursos de formação inicial e de projetos de extensão não atendem as expectativas da demanda.

Nesse sentido, Guiomar Namo de Melo, insiste em afirmar que apesar da importância do professor, na construção do novo homem no contexto social, as IES não correspondem a essa necessidade, no sentido de contribuir "com o desenhamento de uma nova professoralidade" (MELLO, 1999, p. 07), capaz de atender as expectativas e mudanças necessárias às práticas docentes, como afirma em artigo sobre a Formação de Professores para a Educação Básica:

> Uma vez consensuado o perfil de professores que a reforma necessita para aterrissar na sala de aula, é urgente levantar o que vem sendo feito que se identifica com esse perfil a fim de aprender com experiências bem sucedidas e ao mesmo tempo *rever* ou *reinventar* as agências formadoras existentes que quiserem e puderem dar respostas eficazes ao desafio de preparar professores (MELLO, 1999, p. 08).

Por sua vez, o poder público precisa se mover, com mais afinco, no sentido de estreitar o diálogo junto as IES, a partir do reconhecimento das características essenciais desses profissionais, para que se consiga promover estratégias mais eficazes, quanto a adoção de programas de formação continuada dos docentes, para atuar não apenas na EJA, mas, também nas demais modalidades de ensino.

A FORMAÇÃO CONTINUADA TENDO COMO DESAFIO A PRÁTICA AVALIATIVA

O tema avaliação é considerado complexo pela própria natureza intrínseca, que se posiciona, via de regra, como juízo de

valor, da tomada de decisão diante das ações educativas. Quando se trata de um processo de mudança e inovação, torna-se então, além de complexo, um assunto bastante polêmico. Ao se tratar da avaliação de aprendizagens, remete a uma reflexão sobre o que deve ser mudado, se é a metodologia utilizada ou o instrumento de avaliação aplicado.

Alguns aspectos apresentam-se como pilares da prática avaliativa, dentre eles, a consciência do educador, relacionada às transformações que afetam o cotidiano e que estão em pleno movimento, onde as validades epistemológicas devem estar em sintonia com as mudanças sociais e científicas. Sendo a escola, um ambiente acolhedor, inclusivo e encantador que conta com um professor, agente intelectual, reflexivo e transformador, aberto ao diálogo e decifrador dos percursos de construção do conhecimento.

Especificamente na EJA, destaca-se a pedagogia do encantamento, onde a avaliação precisa ser formativa, baseada na esperança, no diálogo, no respeito às diferenças, no reconhecimento da existência e na importância do diferente para uma vida mais humana e civilizada, como afirma Silva (2004):

> A escola é a instituição escolhida pela população para desenvolver práticas educativas sistematizadas no intuito de possibilitar a construção de identidades pessoais e coletivas. Processo pelo qual nos encantamos e nos transformamos em cidadãos para vivermos na floresta de pedra, complexa e conflituosa da sociedade. A passagem da condição natural do homem e da mulher para a cultural tomo como principal caminho a dinâmica educativa, sendo a escola a principal instituição responsável por orientar a construção identitária do sujeito (SILVA, 2004, p. 31).

A partir desse olhar, a avaliação deve ter a função sócio pedagógica, baseada em cinco pressupostos:

a) Educabilidade - baseia-se no fundamento de que todo aluno aprende, porém se diferenciam quanto ao ritmo e forma de aprender. É necessário que o professor descubra quais os percursos de seus alunos e direcione sua ação educativa, como mediadora entre a atividade mental do aluno e os significados e sentidos culturais dos conteúdos curriculares;

b) Pedagogia diferenciada - considerando que cada aluno aprende de forma diferente, isso exige um processo educativo que dialogue com a respectiva diversidade. Nessa situação o professor deve estabelecer estratégias de ensino que possibilitem ações de aprendizagens, pertinentes aos níveis sócio cognitivos dos alunos e significativas para o contexto educacional;

c) Pesquisa como princípio do trabalho pedagógico - a investigação pedagógica é essencial para o professor diferenciar a ação educativa, com consistência teórica e coerência com a realidade socioeducativa, sendo imprescindível pesquisar a natureza epistemológica e a função social dos conteúdos curriculares, de forma articulada com as teorias pedagógicas;

d) Centralidade nas aprendizagens significativas - o maior desafio consiste em possibilitar condições necessárias que proporcionem aprendizagens de qualidade social pelos alunos, superando as aprendizagens mecânicas. Assim, a aprendizagem significativa e construtiva ocorre num processo dialético em que os saberes, as crenças e os valores preexistentes, se transformam em novo conhecimento de estrutura cognitiva;

e) Escola como *lócus* de aprendizagem e aberta a mudanças - o professor toma o trabalho docente como

> objeto de reflexão e a escola deve garantir as condições para pesquisas, debates, planejamento e socialização de experiências, capazes de provocar mudanças inovadoras, que possibilite a efetiva aprendizagem dos alunos.

Observa-se, que para identificar se os objetivos foram alcançados, o professor lança mão do processo avaliativo, o que exige do docente uma constante relação entre a ação profissional e a formação docente, a partir da relação dialética e dialógica entre teoria e prática. Nesse sentido, a prática é o ícone de confrontação e de reconstrução da teoria. Na prática, o professor deve estabelecer previamente os objetivos a serem avaliados, conforme o planejamento e a metodologia materializada, cujo processo avaliativo deve estar em consonância com os objetivos curriculares.

O professor deve lançar mão de uma diversidade de instrumentos avaliativos, conforme a natureza dos conteúdos curriculares, escolhendo instrumentos que incentive a autonomia e a cooperação dos alunos, primando por uma avaliação contínua, sistemática e transversal, para atingir a organização da totalidade dos trabalhos pedagógicos. Para Silva:

> A avaliação continua pressupõe a consciência que o professor precisa ter de sua ação pedagógica. Uma avaliação constante, sistemática e contínua exige um zelo teórico e prático do educador em relação a seu trabalho. Teórico-prático porque é fundamental saber qual o chão epistemológico em que a ação docente está firmada e qual a direção que ela aponta (SILVA, 2004, p. 66).

Não obstante, o planejamento consiste em um dos requisitos essenciais para uma prática pedagógica eficaz, de procedimentos avaliativos contínuos de todo trabalho pedagógico realizado em sala de aula, como meio capaz de identificar problemas e apontar caminhos propositivos viáveis.

Tudo isso aponta para a intimidade em que os sujeitos em sala de aula estão envolvidos, onde a transversalidade do processo avaliativo torna-se dinâmico. Assim, os instrumentos avaliativos devem informar a relação estabelecida em cada etapa do trabalho desenvolvido na sala de aula, a partir da vivência pedagógica, demonstrando indicadores que apontem a lógica, a evolução, a operacionalização e as dificuldades de cada etapa.

Aprendizagens Docentes em Avaliação

Os instrumentos avaliativos utilizados pelo professor, devem privilegiar o desenvolvimento de saberes, competências e habilidades, a partir de procedimentos individuais e em grupo, que demonstram capacidades de análise e síntese; participação e organização de seminários para apresentação das práticas observadas; debates relacionados à temática do conteúdo estudado; e apresentação de relatos, vídeos, microaulas e outros meios necessários.

O cotidiano da avaliação vivenciada em sala de aula, envolve a dimensão de como a avaliação é compreendida pelo professor e pelos alunos, oportunizando corrigir os desvios identificados no processo. Considerando, que a escola deve promover o desenvolvimento integral, com a produção do saber nas diversas dimensões do conhecimento humano, preparando o aluno para a

vida, de forma crítica e consciente. Nessa perspectiva, Ferreira (2002) pondera que:

> O ensino é a principal função da escola e, dentro do processo ensino-aprendizagem, a prática avaliativa ocupa espaço de fundamental importância. Através de instrumentos como provas e testes, que têm a função de classificar o aluno, a avaliação é considerada momento de destaque (FERREIRA, 2002, p. 43).

Não se pode negar, que geralmente a escola promove a avaliação unilateral, nesse caso, somente o aluno passa pelo processo avaliativo, além de utilizar a forma mais tradicional. Para Vasconcelos (1998), na maioria dos casos, a avaliação é algo terrível, sendo utilizada apenas para determinar nota, que promove ou reprova o aluno.

A avaliação, da maneira que vem acontecendo, é uma "praga" que contamina toda a relação pedagógica. O condicionamento do aluno em função da nota, por exemplo, compromete muitas propostas de alteração da prática do conhecimento em sala de aula. "É impressionante o massacre a que o aluno é submetido na escola por meio da avaliação" (VASCONCELOS, 1998, p. 12-13).

É preciso compreender que o processo avaliativo deve estar a serviço da aprendizagem, cuja dinâmica está apoiada no princípio basilar em que a avaliação identifica resultados provisórios e obstáculos encontrados, que necessitam ser moldados para apresentar um diagnóstico preciso. Nessa direção, Perrenoud contribui com a seguinte afirmativa: "A avaliação formativa introduz uma ruptura porque propõe deslocar essa regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-la" (PERRENOUD, 1999, p. 15).

Finalmente, convém que o professor esteja continuamente em processo de formação, se atualizando permanentemente, para estar sempre qualificado e com condições para quebrar os paradigmas dos processos avaliativos tradicionais, diversificando esse procedimento, de forma a atender as necessidades dos conteúdos curriculares e as particularidades dos alunos.

CAPÍTULO 3

Marco Metodológico

MARCO METODOLÓGICO

Neste Capítulo discorre-se sobre a metodologia empregada na investigação, explicitando, inicialmente, o tipo de pesquisa e seus fundamentos. Na sequência, apresentam-se os métodos empregados no tratamento dos dados e as técnicas de pesquisas utilizadas, referenciando os respectivos Instrumentos de Coleta de Dados – ICDs, bem como a validação dos instrumentos. Apresenta-se ainda, o local da pesquisa e a caracterização dos sujeitos, finalizando o capítulo com a exposição dos procedimentos da pesquisa.

TIPO DE PESQUISA

Para este estudo, optou-se pela utilização dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, por entender que o fenômeno educacional, enquanto resultado do pensamento e da ação do homem, oportuniza uma riqueza de dados e de informações, que ao serem extraídos do contexto, da percepção dos sujeitos e das práticas exercidas, exigem um tratamento mais aberto e flexível em sua análise.

Não se trata, portanto, de desqualificar as pesquisas de cunho quantitativo, mas, entender a opção aqui definida, também, em razão da natureza do objeto de estudo e do problema elencado. Sendo que, a escolha por outro tipo de investigação, neste caso, limitaria o olhar desta pesquisadora.

A pesquisa com abordagem qualitativa reconhece a importância do manifesto nas falas dos sujeitos, o significado atribuído à realidade ou ao objeto investigado e, também, possibilita perceber o valor dos aspectos subjetivos, que nem sempre são fáceis

de serem identificados, mas que, ao integrar a análise, aproxima ainda mais o pesquisador do seu estudo.

Sendo esta, uma questão base na pesquisa em foco, em função das particularidades das aprendizagens profissionais, por parte dos educadores do 3º Segmento da EJA, lotados na Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil, que participaram da capacitação, constituindo assim, os sujeitos investigados.

Dessa maneira, buscou-se em Minayo (2010, p. 21) a compreensão que ajudou a traduzir melhor aquilo a que se propõe, pois para a autora, a abordagem qualitativa "trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes". E ainda:

> Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e seus semelhantes (MINAYO, 2010, p. 21).

Foi justamente este pensar e a ação de agir, em respeito ao universo de significados dados pelos sujeitos investigados, um dos grandes desafios deste estudo, que procurou captar, além do aparente explicitado no fenômeno, possível de ser alcançado em uma análise pontual, também, a relação que se estabeleceu entre a formação continuada e as aprendizagens dos professores do 3º Segmento da EJA, sobre o processo avaliativo.

A riqueza da pesquisa qualitativa pode ser referenciada, também, a partir do valor dado aos elementos da subjetividade dos sujeitos. A subjetividade é aqui entendida, como um processo pelo

qual, algo se torna característico e pertencente a um indivíduo, de modo singular e único.

Nessa perspectiva, o olhar para os docentes integrantes do curso de Capacitação em EJA, não poderia ser outro, senão o respeito à individualidade e a identidade de cada um. Enfim, o reconhecimento da heterogeneidade inerente aos sujeitos, tendo em vista que cada um possui uma história de vida, que é marcada por referências diversas e conhecimentos múltiplos, inclusive, a respeito daqueles socializados e vivenciados no módulo de Avaliação.

Outro desafio da pesquisa qualitativa, está na relação estabelecida entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. Esta questão, também se constituiu presente nesta investigação, pois a pesquisadora teve ao longo da sua trajetória profissional, experiências com a EJA, o que possibilitou a aquisição de conhecimentos específicos, desenvolvendo, também, um conjunto de concepções acerca dos desafios e possibilidades inerentes a modalidade.

Este aspecto, exigiu da pesquisadora um cuidado especial, sobretudo, em relação às análises, para não deixar que as convicções preconcebidas e o pensamento prático, construído ao longo da sua trajetória profissional, interferissem na análise criteriosa e delineada, conforme o rigor científico exige.

Quanto à natureza, esta investigação se enquadra na categoria pesquisa básica, tendo em vista, que possibilitou a aquisição de novos conhecimentos sobre as aprendizagens profissionais dos professores da EJA, com ênfase no processo de avaliação. Nessa perspectiva, Gerhardt e Silveira (2009, p. 33), analisam que a pesquisa básica "objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista".

No presente estudo investigativo, a pesquisa de campo constituiu uma necessidade, em razão de três objetivos específicos assim definidos:

- Conhecer as concepções e processos metodológicos que subsidiaram o Módulo III, a partir do material utilizado como apoio didático e as perceptivas assumidas pelo professor ministrante do curso;
- Identificar a percepção da Coordenação Pedagógica, com referência à formação Continuada na Modalidade EJA, a partir das mudanças na prática avaliativa dos professores, após a participação no Curso de Capacitação, e;
- Verificar as aprendizagens profissionais dos educadores, com ênfase nas práticas avaliativas a partir dos pressupostos teóricos- metodológicos desenvolvidos no Modulo III, do Curso de capacitação.

De acordo com Fonseca (2002) *apud* Gerhardt e Silveira (2009, p. 37): "A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, também é feita uma coleta de dados com as pessoas que participaram da amostra ou se constituem os próprios sujeitos da pesquisa".

MÉTODOS EMPREGADOS

A condução da pesquisa exigiu clareza dos passos a serem seguidos. Dentre eles, encontra-se a definição dos métodos de

análises, que por sua vez, requer correspondência ao tipo e abordagem da pesquisa.

Nessa vertente, Cervo e Bervian (2007), proporcionaram as explicações necessárias para a utilização dos diferentes métodos de pesquisa empregados nesta investigação. Ao tratar da importância do método na pesquisa científica os autores explicam que:

> Em seu sentido mais geral, o método é a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atingir um fim dado ou um resultado desejado. Nas ciências, entende-se por método o conjunto de processos que o espírito humano deve empregar na investigação e demonstração da verdade (CERVO; BERVIAN, 2007, p. 28).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Prodanov e Freitas (2013), colaboram no sentido de que:

> [...] métodos esclarecem os procedimentos lógicos que deverão ser seguidos no processo de investigação científica dos fatos da natureza e da sociedade. São, pois, métodos desenvolvidos a partir de elevado grau de abstração, que possibilitam ao pesquisador decidir acerca do alcance de sua investigação, das regras de explicação dos fatos e da validade de suas generalizações (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 27).

Em correspondência a pesquisa qualitativa e compreendendo a importância dos métodos de análises empregados, que além do rigor científico no tratamento dos dados, aqui nesta pesquisa, não objetivam inferências aos aspectos quantitativos, mas, evidenciam,

um tratamento qualitativo recorrendo-se a mais de um método, a saber:

a) Método Hermenêutico: empregado na pesquisa trazendo a interpretação dos dados e das informações coletadas, a partir das diferentes linguagens e comunicações identificadas, em estreita relação com o aporte teórico descrito no Capítulo 3 desta pesquisa. Nesse sentido, as palavras de Ghedin (2008), foram basilares no sentido de reforçar a importância do uso do método hermenêutico:

> Interpretar é um exercício de preenchimento dos sentidos ausentes no momento da ação e, ao mesmo tempo, uma construção no aspecto de presumir ou de ver aquilo que não estava evidente na ação [...] a hermenêutica situa-se na existência da linguagem, na qual e pela qual se processam os significados [...] a hermenêutica se situa como instrumento que permite o aclaramento dos horizontes de significados impostos pela força do próprio questionamento da realidade (GHEDIN, 2008, p. 161-163).

Por meio do método hermenêutico foi possível encontrar sentido para as concepções dos sujeitos da pesquisa, tendo em vista, que a hermenêutica é capaz de captar o sentido e o significado do discurso, pois "constitui o esforço do ser humano para compreender a própria maneira pela qual compreende as coisas. Ela se processa na direção do sentido, que significa a própria existência humana no mundo" (GHEDIN, 2008 p. 64).

b) Análise de Conteúdo: aplicado na análise de documentos, foi empregado neste estudo, em função do tratamento que possibilitou a exploração qualitativa das mensagens e informações

contidas nos materiais escritos, que foram manuseados em razão dos objetivos da pesquisa.

Nessa direção Bardin (1977) *apud* Triviños (2007, p. 161) evidência "as três etapas no tratamento dos dados com a análise de conteúdos: pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial". A pré-análise integrou a metodologia na organização do material e leitura flutuante que auxiliou na melhor definição dos indicadores da pesquisa, com referência ao objetivo determinado.

c) Método Analítico Descritivo: realizou-se a classificação e a categorização do conteúdo, em relação aos marcos legal e teórico da educação, que envolvem as políticas de formação continuada na modalidade EJA e processos avaliativos, culminando com a última etapa, a de interpretação referencial, realizada a partir da reflexão e aprofundamento entre o conteúdo manifesto, nos documentos e perspectivas interpretativas à luz das teorias apresentadas no Capítulo 3.

O emprego desse método, contribuiu de forma bastante significativa, pois se buscou o que propõe MORAES (1999) [...] "as descrições sistemáticas, qualitativas ajudam a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum". Corroborando, Oliveira (2008), afirma que esse método é capaz de possibilitar:

> O acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana seja

> ela verbal ou escrita, entre outros (OLIVEIRA, 2008, p. 570).

d) O uso do Método Dialético, em correspondência ao tipo de pesquisa deste estudo, visa decifrar a realidade presente nas diferentes concepções manifestadas pelos sujeitos, sem perder de vista a relação com as vivências anteriores ao curso e, ressignificadas no decorrer da capacitação. Entende-se, que ao aplicar este método, o estudo considerou que os fatos não podem ser revelados fora de um contexto social, político e econômico, em que os sujeitos da pesquisa se integram. Pois, "as contradições se transcendem dando origem a novas contradições que requerem soluções" (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 34).

Nessa perspectiva:

> O exercício dialético nos permite compreender que o homem enquanto ser histórico na produção de uma vida material estabelece relações de negação com o mundo e com ele próprio, criando contradições e gerando conflitos nas relações que se tornam a base da organização de sua vida social (DINIZ; SILVA, 2008, p. 01).

Sendo o homem um ser dialético, o método dialético, por sua vez, proporcionou uma melhor compreensão e explicação do objeto de estudo, que constitui o foco desta pesquisa.

Em Gil (2008, p. 14):

> [...] a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que estabelece que os fatos sociais não podem ser

> entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. (GIL, 2008, p. 14 *apud* PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 34).

TÉCNICAS DE PESQUISA

Na pesquisa qualitativa, o manuseio de mais de uma técnica, colabora para melhor aproximação do fenômeno em estudo e alcance ao problema investigado. O uso das técnicas, requer do pesquisador domínio na condução dessa técnica e validação do instrumento. Portanto, as técnicas empregadas foram: análise de documentos, entrevista e questionário.

a) **Análise de Documentos**: trata-se de uma técnica fundamental, que é capaz de revelar os dados a partir de diferentes documentos, que podem complementar as informações sobre o objeto de estudo ou explicitar contradições conceituais e operacionais. Os documentos analisados, são utilizados como forma de evidenciar informações importantes que podem ser pesquisadas ao longo do tempo, por diversas vezes e por diferentes razões. Nessa mesma vertente, Ludke e André assim contribuem:

> Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidencias que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Desse modo, como fontes naturais de informações, nesta pesquisa recorreu-se aos seguintes documentos: Material de Apoio didático do Professor, que foi o aporte utilizado no Módulo de Avaliação e o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil.

CARACTERIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS - ICD

Os Instrumentos de Coleta de Dados estão esquematizados em ICDs, conforme segue:

a) ICD nº 01 - Roteiro de Análise de Documento - Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil, que foi elaborado com os seguintes indicadores: Organização da Instituição de Ensino; Olhar da Escola Sobre os Educandos da EJA; Papel do Educador para a Educação Básica; Verificação do Rendimento Escolar e Avaliação; e, Concepção Metodológica e Plano de Trabalho Docente;

b) ICD nº 02 - Roteiro de Análise de Documento - Material de Apoio Didático, utilizado no decorrer do Módulo de Avaliação, tomou-se como indicadores: Concepção de Avaliação Explicitada; Teorias de Avaliação; Relação entre os sujeitos: avaliador e avaliado; Prática Avaliativa e Processo de Mudança; e, Instrumentos Avaliativos;

c) ICD nº 03 - Roteiro de Entrevista Orientada, construído com os seguintes indicadores: Formação Continuada para os educadores da EJA; Modalidade EJA e seus Sujeitos; Avaliação da Aprendizagem e, Avaliação do Modulo III - Avaliação. Para

GERHARDT E SILVEIRA (2009, p. 72), na entrevista orientada "O entrevistador focaliza sua atenção sobre uma experiência dada e seus efeitos; isso quer dizer que ele sabe por antecipação os tópicos ou informações que deseja obter com a entrevista";

d) ICD nº 04 - Roteiro de Entrevista Semiestruturada, tomou como objeto os seguintes indicadores: Modalidade EJA; Prática Avaliativa dos Educadores da EJA e Formação Inicial e Continuada dos Educadores da EJA. Para TRIVIÑOS (2007), entrevista semiestruturada, em geral, denomina-se "aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante" (TRIVIÑOS, 2007, p. 146);

e) ICD nº 05 - Questionário Hibrido, foi elaborado com os seguintes indicadores: Perfil dos Educadores, Formação Continuada e Aprendizagem Profissional. Sendo construído contendo um conjunto de questões abertas e fechadas, pré-elaboradas (relacionadas ao tema). Nas questões abertas, as alternativas buscaram captar as opiniões e concepções dos sujeitos professores, com referência as categorias do estudo. Nas questões fechadas, foram apresentadas as possibilidades de respostas, das quais os sujeitos deveriam limitar-se a indicação de apenas uma alternativa.

VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

O rigor científico exige compreensão acerca da importância dos instrumentos escolhidos para a coleta de dados, bem como de seu formato estrutural e manuseio ao ser aplicado. Segundo RUDIO

(1986, p. 114), "chama-se de instrumento de pesquisa o que é utilizado para a coleta de dados", dessa maneira, a validação do instrumento se faz necessária para não perder de vista o foco da pesquisa e auxiliar o pesquisador a identificar possíveis erros conceituais, emprego de vocabulário não acessível, problemas na organização, formato e estrutura do instrumento, distorção entre a relação quantidade de questões e objetividade ao interesse da pesquisa, dentre outros aspectos.

Nesta pesquisa, a validação dos instrumentos foi realizada em três momentos distintos, em razão do formato e característica dos próprios instrumentos. Para os ICDs 01 e 02, elencados como Roteiro para Análise de Documentos, contou-se com a colaboração de 03 (três) Doutores em Educação e 02 (dois) Mestres em Educação, que se dispuseram a participar de uma conversa, a partir da exposição síntese do Marco Teórico e Metodológico, culminando com a apresentação da proposição inicial dos ICDs.

O olhar crítico dos especialistas apontou a necessidade de centrar os indicadores ao objeto de estudo, sugerindo a supressão de indicadores ou subitens, em que os possíveis resultados não iriam colaborar para enriquecer a análise ou fazer estabelecer relações de comunicação na interpretação dos dados.

A validação do ICD 03, Roteiro de Entrevista Orientada - com o professor que ministrou o Modulo III - Avaliação e do ICD 04, Roteiro de Entrevista Semiestruturada - com a coordenadora pedagógica da escola, teve início com a apreciação por um professor de Língua Portuguesa, que ajudou na revisão da redação dos tópicos, assertivas ou perguntas.

Na sequência, realizou-se pré-teste aplicando as Entrevistas, sendo uma dirigida a um Coordenador Pedagógico de uma Escola da rede pública e a outra dirigida a um professor mestre em educação, com ampla experiência na modalidade EJA.

Neste pré-teste, foram verificados os seguintes itens: tempo da entrevista; cuidado para não induzir as respostas ou a manifestação de expressões que caracterizam discordância ou concordância; não incorrer na perda do foco da pesquisa, deixando o entrevistado livre, sem centrar no que foi perguntado; habilidade para incluir outras perguntas, quando necessário; e, a postura exigida no decorrer da coleta de dados.

As entrevistas pré-testes foram assistidas por 01 (um) Professor Doutor, que realizou as seguintes considerações a serem observadas:

a) agendar a entrevista para um horário em que o entrevistado estivesse disponível apenas para essa finalidade;

b) na fase inicial da pesquisa, realizar um período de aquecimento, em especial, para coletar os dados de identificação em um clima mais informal;

c) combinar com o entrevistado o tempo aproximado da entrevista, evidenciando o número de questões, para que ambos - pesquisador e entrevistado - primem pela objetividade;

d) ter cuidado com gestos que podem dar sentido de confirmação ou não das respostas;

e) mais clareza quanto às possíveis perguntas a serem acrescentadas no decorrer da conversa, caso seja necessário, solicitar ao entrevistado a formulação de síntese, para esclarecer uma questão ou aprofundar o que verbalizasse.

A validação do ICD nº. 5, Questionário Híbrido, destinado aos Professores do 3º Segmento da EJA, foi realizada por meio de pré-teste, para avaliar a clareza e a coerência das questões. O Pré-

teste foi aplicado a 06 (seis) professores do 3º Segmento da EJA, de outra escola e que também, participaram do Curso de Capacitação.

Sendo adotado o seguinte procedimento: contou com a colaboração dos professores em responder o questionário na presença da pesquisadora, que depois pediu para que eles avaliassem o questionário, a partir de um roteiro previamente definido.

LÓCUS DA PESQUISA

A Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil, *lócus* da pesquisa, pertence a rede pública estadual de ensino, está localizada na Avenida das Guianas nº 1201, Bairro: 13 de Setembro, município de Boa Vista, estado de Roraima. A unidade escolar foi criada no ano de 1983, por meio do Decreto Nº 097 de 16/12/1983 (DOE nº 228), do Ex-Território Federal de Roraima. Seu nome foi dado em homenagem a uma professora boavistense, filha de uma das famílias mais tradicionais de Roraima, personalidade marcante, que também era poetisa, ecologista, pintora e humanista.

A escola é credenciada por meio da Resolução CEE/RR nº 30 de 2011. Na oportunidade, atendia um total de 1.316 (mil trezentos e dezesseis) alunos, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Com relação a oferta, a escola atendia apenas alunos do Ensino Médio, sendo: Ensino Médio Regular com 09 turmas, no turno matutino e 14 turmas no vespertino; Ensino Médio Integrado a Educação Profissional (Curso Técnico de Nível Médio - Gestão Administrativa), com 05 turmas no turno matutino; e, o 3º Segmento da Educação de Jovens e Adultos, com 13 turmas, no turno noturno.

SUJEITOS DA PESQUISA

De acordo com SAMPIERI *et al*. (2006, p. 252), "Nos estudos qualitativos, em geral a população ou universo não é delimitada a *priori*". Por essa razão, em correspondência aos fundamentos da pesquisa qualitativa e ao objeto de estudo, os sujeitos desta pesquisa, não constituem em população e amostra para fins de estratificação, mas, foram selecionados em razão do envolvimento e da atuação profissional, no contexto desta pesquisa.

Desse modo, os sujeitos foram selecionados de forma intencional, tendo em vista a participação em todo o processo de desenvolvimento do Curso de Capacitação, e, mais especificamente, da participação no Módulo III, Avaliação - Características, Atendimento e Especificidades do Público da EJA: o que considerar em seu processo de avaliação?

Quadro 3 - Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Sujeitos da pesquisa	Formação Inicial	Pós-graduação			Tempo de experiência em educação (anos)	Tempo de experiência em EJA (anos)	Participação em cursos de Capacitação em EJA (quantidade)
		ES.	MS.	DR.			
PM	L. Pedagogia	-	x	-	23	19	03 cursos
CO	L. Pedagogia	x	-	-	20	03	11 cursos
ED1	Letras/Latim	x	-	-	11 a 15	6 a 10	2 cursos
ED2	L. Física	-	-	-	16 a 20	3 a 5	1 curso
ED3	L. Ciências	x	-	-	2 a 5	1 a 2	2 cursos
ED4	L. Química	x	-	-	20	11 a 20	3 cursos
ED5	L. Matemática	x	x	x	16 a 20	3 a 5	1 curso
ED6	Ciên. Biol.	-	-	-	11 a 15	6 a 10	2 cursos

Fonte: Elaboração própria. Legenda: Professor ministrante (PM); Coordenadora da Escola (CO) e Educadores (ED 1/6).

Constituíram os sujeitos da pesquisa: 01 (um) professor ministrante do Módulo de Avaliação, 01 (uma) coordenadora pedagógica da escola lócus da pesquisa e 6 (seis) professores do 3º Segmento da EJA, que participaram da capacitação, conforme Caracterização demonstrada no Quadro 3.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, inicialmente, ainda na fase de desenvolvimento do Projeto, foi realizado um minucioso levantamento bibliográfico, como forma de propiciar o aprofundamento da fundamentação teórica, necessária para a aproximação do problema do estudo.

Como o propósito do estudo foi investigar a Formação Continuada dos Educadores da EJA, a partir das aprendizagens desses educadores, ao participarem do curso de capacitação, foi necessário realizar uma leitura cuidadosa no Projeto do Curso, que foi idealizado e realizado pelo Fórum Estadual de EJA – FOFUMEJA/RR, em parceria com a Universidade Estadual de Roraima - UERR e as redes de ensino, estadual e municipal (município de Boa Vista).

Do conjunto de módulos desenvolvidos, fez-se a opção pela disciplina de Avaliação - Características, Atendimento e Especificidades do Público da EJA: O que considerar em seu processo de avaliação? Essa escolha se deu por reconhecer que o tema avaliação, de forma geral, ainda se configura, no espaço escolar, de forma bastante complexa.

A Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil, foi escolhida como *lócus* do estudo por dois motivos, a saber: em primeiro lugar, a coordenadora pedagógica esteve presente durante toda a capacitação. Em segundo lugar, por ser a instituição que contou com o maior número de professores participantes (um total de 20 professores iniciaram, mas apenas 10 concluíram), se comparada as demais escolas.

Em fevereiro de 2016, foi realizada a primeira visita a escola, com o objetivo de solicitar autorização da gestão, para a realização da pesquisa e para ter acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Interno. Paralelo a leitura dos documentos da escola, também, foi realizada a leitura no material selecionado para compor o Marco Teórico, servindo de suporte para uma melhor compreensão sobre a temática. Ao mesmo tempo, os Instrumentos de Coleta de Dados (ICDs), também, iam sendo elaborados.

A análise do PPP foi realizada durante o mês de março de 2016, por meio do ICD01/2016 - Roteiro de Análise do PPP. A análise desse documento atendeu ao objetivo: identificar os aportes teórico-metodológicos contidos no PPP da Escola sobre formação continuada, modalidade EJA e avaliação, que fizeram parte do ICD01.

No mesmo período, foi feito contato com o professor que ministrou o Módulo de Avaliação. Na oportunidade, foi solicitado o envio do Material de Apoio Didático - *Slide*s, utilizado por ele, durante o desenvolvimento da disciplina de Avaliação. Na sequência, foi realizada a análise desse material, em cumprimento ao objetivo de: conhecer as concepções e processos metodológicos que subsidiaram o Módulo III, a partir do material utilizado como apoio didático e as perceptivas assumidas pelo professor ministrante do curso. Essa análise foi possível, por meio do ICD02/2016 - Roteiro de Análise de Documento.

A realização da entrevista orientada, com o professor ministrante do Módulo de Avaliação, contribuiu no sentido de conhecer as concepções e as perceptivas por ele assumidas. A entrevista foi realizada no dia 06 de maio de 2016, em visita a Universidade Estadual de Roraima, por meio do ICD03/2016 - Entrevista Orientada.

Em obediência ao objetivo de: Identificar a percepção da Coordenadora Pedagógica, com referência à formação continuada na modalidade EJA, a partir das mudanças na prática avaliativa dos professores, após a participação no Curso de Capacitação, foi realizada a entrevista semiestruturada, com a coordenadora pedagógica, no dia 15 de agosto de 2016, em visita a escola *lócus* da pesquisa, por meio do ICD04/2016 - Roteiro de Entrevista Semiestruturada.

Em outubro de 2016, foram entregues os Questionários Híbridos para 10 (dez) professores que participaram da capacitação. No entanto, como a escola estava obedecendo a um Calendário diferenciado, em decorrência de uma greve, o período de férias foi em outro período e alguns professores foram transferidos da escola, o que proporcionou a perda de contato, prejudicando, sobremaneira, o desenvolvimento da pesquisa. Apenas em março de 2017, os questionários foram todos recolhidos e a análise pode ser efetivada.

A análise do ICD05/2017 - Questionário Hibrido, que teve como objetivo: verificar as aprendizagens profissionais dos educadores com ênfase as práticas avaliativas, a partir dos pressupostos teóricos- metodológicos desenvolvidos no Módulo III, do Curso de capacitação, foi realizada no mês de abril.

Quadro 4 – Design da Pesquisa

1 TÍTULO	A Formação Continuada dos Educadores da Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre os aportes teóricos metodológicos em avaliação e seus resultados na aprendizagem profissional dos educadores do 3º Segmento da EJA.
2 PROBLEMA	Como os aportes teóricos metodológicos em avaliação, desenvolvidos no Módulo III, resignificaram as aprendizagens profissionais dos educadores do 3º Segmento da EJA, sobre as práticas avaliativas na Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil?
3 OBJETIVO GERAL	Analisar as aprendizagens profissionais dos educadores do 3º Segmento da EJA com ênfase as práticas avaliativas, resultantes dos aportes teóricos metodológicos desenvolvidos no Módulo III do Curso de capacitação "Repensando a EJA em Roraima a partir dos Fundamentos Teóricos, Metodológicos e Avaliativos no Processo de Ensino e de Aprendizagem.

Nº	Objetivos Específicos	Tipo de Pesquisa	Métodos	Técnicas	Indicadores	Instrumentos de Coleta de Dados
a)	Identificar os aportes teórico-metodológicos contidos no PPP da Escola sobre formação continuada, modalidade EJA e avaliação.	Qualitativa	Hermenêutico Analítico Descritivo	Análise de Documentos	a) Organização da Instituição de Ensino; b) Olhar da Escola Sobre os Educandos da EJA; c) Papel do Educador para a Educação Básica; d) Verificação do Rendimento Escolar e Avaliação; e) Concepção Metodológica e Plano de Trabalho Docente.	ICD 01 - Roteiro de Análise do PPP
b)	Conhecer as concepções e processos metodológicos que subsidiaram o Módulo III, a partir do material utilizado como apoio didático e as perceptivas assumidas pelo professor ministrante do curso.		Análise de Conteúdos	Análise de Documentos	a) Concepção de Avaliação Explicitada; b) Teorias de Avaliação; c) Relação entre os sujeitos: avaliador e avaliado; d) Prática Avaliativa e Processo de Mudança; e) Instrumentos Avaliativos	ICD 02 - Roteiro de Análise de Documento - Material de Apoio Didático
				Entrevista	a) Formação Continuada para professores da EJA; b) Modalidade EJA e seus Sujeitos; c) Avaliação da Aprendizagem; d) Avaliação do Modulo III.	ICD 03 - Roteiro de Entrevista Orientada
c)	Identificar a percepção da Coordenadora Pedagógica, com referência a formação Continuada na Modalidade EJA, a partir das mudanças na prática avaliativa dos professores, após a participação no Curso de Capacitação.				a) Modalidade EJA; b) Prática Avaliativa dos Professores da EJA; c)Formação continuada.dos professores da EJA.	ICD 04 - Roteiro de Entrevista Semiestruturada
d)	Verificar as aprendizagens profissionais dos educadores com ênfase as práticas avaliativas, a partir dos pressupostos teóricos- metodológicos desenvolvidos no Modulo III, do Curso de capacitação.		Dialético/analítico Descritivo	Questionário Híbrido	a) Perfil dos Educadores b) Formação Continuada c) Aprendizagem Profissional	IDC 05 - Questionário Híbrido
e)	Elaborar proposta de formação continuada em EJA, que privilegie a formação em serviço, a partir das necessidades profissionais do educador, ênfase aos processos avaliativos.				Proposta de Formação	Documento final

CAPÍTULO 4

Resultados, Discussões e Análises

RESULTADOS, DISCUSSÕES E ANÁLISES

No presente Capítulo apresentam-se os resultados da pesquisa, organizados a partir das informações coletadas nos ICDs correspondentes a cada objetivo específico e a análise dos dados, conforme Metodologia explicitada no capítulo anterior. A sequência da análise também corresponde à ordem dos objetivos específicos propostos, e por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a forma de apresentação dos resultados, se apoia em evidências identificadas nos documentos analisados, depoimentos textuais dos sujeitos entrevistados e informações organizadas, a partir do tratamento dos dados coletados por meio dos questionários.

A análise qualitativa encontra-se referenciada nos indicadores de interesse da pesquisa e fundamentos teóricos definidos no Capítulo 3. O Capítulo finaliza com a apresentação de uma proposta de Formação Continuada, destinada aos Professores da EJA, tendo como eixo norteador: um diagnóstico inicial, como forma de saber quais as reais necessidades de formação dos educadores.

ICD01/2016 - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

O ICD01 refere-se à Análise de Documento, que tomou como estudo o PPP da Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil. Primeiramente, apresenta-se uma caracterização da escola, como forma de melhor situar esse espaço, enquanto *lócus* da pesquisa. Depois, apresenta-se a análise dos 5 (cinco) Indicadores a saber: a) Organização da Instituição de Ensino; b) Olhar da Escola Sobre os Educandos da EJA; c) Papel do Educador para a Educação Básica;

d) Verificação do Rendimento Escolar e Avaliação; e) Concepção Metodológica e Plano de Trabalho Docente. A análise realizou-se na ordem sequencial, a partir das informações relevantes para esta investigação, utilizando o método de análise de conteúdo.

Caracterização da Instituição de Ensino

Criada por meio do Decreto nº 96 de 16/12/1983, a Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil, está situada no Bairro 13 de Setembro, atendendo a comunidade do próprio bairro e adjacências. Na oportunidade, com 1.316 (mil trezentos e dezesseis) alunos, distribuídos em 19 salas de aula. Como oferta, a escola oferecia o Ensino Médio, Ensino Médio Integrado a Educação Profissional (Curso Técnico de Nível Médio - Gestão Administrativa) e o 3º Segmento da Educação de Jovens e Adultos.

Indicador: Organização da Instituição de Ensino

A escola conta com 2 (dois) documentos que norteiam e regem a sua forma de ser e de agir, são eles: Regimento Geral para as Escolas da Rede Pública do Estado de Roraima, aprovado por meio da Portaria nº 2980/16/SEED/GAB/RR, de 13 de dezembro de 2016 e o Projeto Político Pedagógico, documento este, analisado neste ICD.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) consiste em um documento que viabiliza e concretiza as principais ações educacionais, constituindo a forma de planejamento pedagógico, político e administrativo, quando estabelece a Missão, os Valores a Função Social e os objetivos da escola, bem como os mecanismos e

estratégias mais adequadas para alcançar esses objetivos, aspectos esses, que merecem ser aqui apresentados e discutidos.

De acordo o seu PPP, a escola preserva como Missão:

> Respeitar as diversidades e a interação do conhecimento científico com a vida, a história e a cultura da comunidade escolar. Proporcionando uma educação que forneça elementos que se criem situações de aprendizagem dialógica e promova no aluno a atuação de forma crítica e participativa na sociedade (PPP DA ESCOLA, 2015).

A Missão da escola, precisa se converter em comprometimento de toda a equipe, servindo de critério capaz de orientar a tomada de decisões, respondendo a questões relacionadas as atividades que a escola realiza, para quem realiza e como realiza. Nessa vertente, o manual: Como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola, do Ministério da Educação, postula que:

> A Missão é uma declaração sobre o que a escola é sua razão de ser, seus clientes e os serviços que presta. A missão define o que a escola é hoje, seu propósito e como deve atuar no dia a dia. Enquanto a visão de futuro sinaliza o que a escola pretende ser, a missão aponta o que ela é (XAVIER; AMARAL, 2005, p. 141).

A escola apresenta como valores: "Ética; Relacionamento humano; Respeito de ideias; Inovação, Criticidade, criatividade e Sabedoria" (PPP DA ESCOLA, 2015). Estes valores devem se

converter em fonte de inspiração e orientação, capazes de motivar e direcionar as ações de toda a equipe, de forma que venham contribuir para a unidade e a coerência no desenvolvimento das ações planejadas. De acordo com Xavier; Amaral (2005):

> São ideias fundamentais em torno das quais se constrói a escola. Representam as convicções dominantes, as crenças básicas, aquilo em que a maioria das pessoas da escola acredita. Os valores permeiam todas as atividades e relações existentes na escola e da escola com os alunos, com a família e com a comunidade. Os valores descrevem como a escola pretende atuar no cotidiano enquanto busca realizar sua visão (XAVIER; AMARAL, 2005, p. 141).

Como Função Social, a escola acredita ser necessário: "Promover, o aluno, acesso ao conhecimento sistematizado e, a partir deste, a produção de novos conhecimentos. Preocupar-se com a formação de cidadão consciente e participativo na sociedade em que está inserido" (PPP DA ESCOLA, 2015).

O papel da escola na sociedade vem se modificando ao longo dos anos, como forma de acompanhar os principais avanços, necessidades e transformações pelas quais a sociedade vem passando, sobretudo, imprimindo grande preocupação com a construção da cidadania.

Para tanto, a escola busca como objetivo geral uma "ação educativa, fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da Educação Básica e da gratuidade escolar" (PPP DA ESCOLA, 2015). Este objetivo representa aquilo que a escola pretende alcançar de forma ampla e geral.

Já os objetivos específicos, que devem estar em consonância com a Missão, a Função Social e os Valores definidos, apresentam, de forma mais detalhada, o conjunto de ações que a escola pretende alcançar, estabelecendo uma relação mais próxima com as especificidades referentes as ações que a escola deve realizar, no decorrer do período de validade do seu PPP.

De acordo com Xavier e Amaral (2005, p. 145), os objetivos específicos "definem o compromisso da escola e determinam o rumo a ser seguido no longo prazo. Servem como parâmetro para a atuação da escola e como garantia de um caminho sem turbulências e frequente alteração de rota, num clima de ordem e disciplina". São objetivos específicos da instituição:

> Proporcionar ao educando um saber qualificado tendo em vista a ampliação de suas habilidades, potencialidades e de sua trajetória estudantil e social; Dinamizar técnicas do trabalho pedagógico, garantindo o sucesso do educando de forma a construir cidadãos bem informados e competentes; Identificar normas e processos que intensificam ou dificultam o exercício cotidiano da democracia na escola, analisando o desenvolvimento de alunos, pais, professores e funcionários nos momentos de tomadas de decisão para que possam conduzir ações em busca de um bem comum (PPP DA ESCOLA, 2015).

No documento em análise, estão presentes os Projetos que a escola desenvolve, para potencializar as aprendizagens dos alunos, melhorar a interação com a comunidade e criar espaços de ação social no bairro, conforme explicitado no Quadro 5.

Quando 5 - Projetos Desenvolvidos pela Escola

Nº	NOME DO PROJETO	SITUAÇÃO ATUAL		Part. EJA
		E.D.	S.P.	
01	Multidisciplinar "PAZ NA ESCOLA"	x	-	x
02	"Despertar" – Parceria SEBRAE-RR/ MDB	x	-	-
03	Implantação de salas ambiente na escola Maria das Dores Brasil	x	-	x
04	Participação do Concurso da Agência Nacional de Águas, - Agenda 21 e Con-vida	x	-	-
05	Abafando o mosquito da dengue/ Bairro 13 de Setembro	x	-	-
06	Conhecendo o Brasil	x	-	x
07	Os gêneros literários no Contexto espanhol	x	-	x
08	Redes sociais como instrumento de apoio em uma Aprendizagem significativa	x	-	-
09	Geo Gebra na Escola (Parceria com PIBID/UFRR/MDB)	x	-	-
10	Olimpíadas brasileira de astronomia astronáuticas/OBA (Experimento físico-químico)	x	-	-
11	Utilização de jogos lúdicos no aprendizado de matemática Parceria com PBID/IFRR/MDB.	x	-	-
12	Judô na Escola	x		-
13	Participação da escola em Eventos/SNCT-RR / Semana Nacional de Ciência e Tecnologia	-	-	-
14	Avaliação da Geosmina por meio da percepção sensorial nos tambaquis (*Colossomamacropomum)* em tanques de piscicultura na área de nos municípios do Cantá, Alto Alegre, Amajarí e Bonfim. (Participação em Eventos Nacionais com Projetos Científicos / Mostratec RS)	-	x	-
15	Estudo da eficiência da semente de *Moringa oleífera* Lam (sachê /pó) como coagulante/floculante no tratamento da água potável para a comunidade indígena do Truarú do município de Boa Vista –RR. (Participação em eventos nacionais com projetos científicos/feira nacional de ciências jovem- PE)	x	-	-
16	Sarau Literário	x	-	x
17	Rodas de Leituras	-	x	-
18	Gincana literária	x	-	x
19	Ação literária e social no hospital a criança em Boa Vista-RR	x	-	-
20	Judô na Escola: Essência na formação social dos jovens e adolescentes de 08 a17 anos em vulnerabilidade social em Boa Vista - RR	x	-	-
21	Bandeiras	-	-	-
22	Mosaico: Conhecendo o município de Boa Vista-RR	x	-	-
24	Literatura, Cultura Roraimense e suas diversidades: Dança e música	x	-	-
25	Adesão ao PIBD da UFRR/MDB - (Desenvolvimento de projetos interdisciplinares)	-	-	-
26	Torneio de Xadrez/tênis de mesa/ IFRR – (Ação desenvolvida pelos acadêmicos de educação física)	-	-	-
27	Jovem Senador (Participação nacional)	-	-	-
28	Participação no torneio interclasse de Futebol de salão masculino e feminino MDB/IFRR	x	-	x
29	Apoio financeiro do PROEMIR	x	-	-

Fonte: Elaboração própria. Legenda: E.D. (em desenvolvimento). S.P. (suspenso).

Considera-se que todos os projetos são interessantes para o contexto da escola, mas, como o foco desta pesquisa centra-se no 3º Segmento da EJA, torna-se importante saber se os educandos da EJA tem participação nos projetos, tendo em vista, que geralmente as escolas que atendem a EJA, dispensam um tratamento diferenciado para a modalidade. Na análise da Figura é possível observar que dos 29 Projetos, 7 deles, contam com a participação da EJA, o que pode ser considerado um ponto positivo. Na visão de Jardilino e Araujo (2014):

> Interessa-nos mostrar a necessidade de pensarmos não apenas o atendimento educacional e as condições de oferta de EJA como um todo, mas, igualmente, a necessidade de promovermos ações específicas que precisam levar em consideração as particularidades desses sujeitos para os quais os projetos se voltam, considerando quem são, quais suas histórias de vida, quais as trajetórias formativas, os interesses, os desejos e as necessidades (JARDILINO; ARAUJO, 2014, p. 173).

Indicador: O Olhar da Escola sobre os Educandos da EJA

De acordo com o PPP, os educandos da EJA possuem um Perfil, que é identificado a partir de um diagnóstico feito pela escola, ao receber alunos novos. De acordo com esse diagnóstico, os educandos: “São oriundos da classe média ou baixa na maioria trabalhadores proletariados, desempregados, donas de casa, jovens, idosos, portadores de deficiências e com muitas diferenças culturais, etnias e religião” (PPP da escola, 2015). O conhecimento da

demanda constitui fator importante no desenvolvimento do processo do ensino e da aprendizagem, tendo em vista que:

> Os alunos e alunas de EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo mais relacionada ao **ver** e ao **fazer**, uma visão de mundo apoiada numa adesão espontânea e imediata às coisas que vê (CADERNOS EJA, 2006, p. 05).

Desse modo, é preciso reconhecer, que a visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, ou mesmo daquela que migra do ensino regular para a EJA, como forma de "ganhar tempo" é bastante peculiar. Dessa maneira:

> Ao escolher o caminho da escola, a interrogação passa a acompanhar o ver desse aluno, deixando-o preparado para **olhar**. Aberto à aprendizagem, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por um lado, um olhar receptivo, sensível, e, por outro, é um olhar ativo: olhar curioso, explorador, olhar que investiga, olhar que pensa (CADERNOS EJA, 2006, p. 05).

Por estas razões a escola deve se preparar para atender os educandos da EJA, com respeito as suas particularidades. Nessa ótica, o PPP, orienta no sentido de que a escola:

> [...] busca ser um espaço de sociabilidade, de transformação social e de construção de conhecimentos. Conhecimentos sustentados na perspectiva daqueles que aprendem saberes diversos e que tenham especialmente um significado, pois sabemos que muitas vezes este aluno vem cansado do trabalho, é mãe e precisa sair mais cedo porque deixou os filhos sozinhos ou na casa de alguém, enfim, buscam o que acham necessário ao acréscimo do seu aprendizado (PPP DA ESCOLA, 2015).

Considerou-se importante a postura assumida pela escola, a partir da concepção de que os educandos, sujeitos de suas próprias histórias de vida, possuem uma gama de experiências e constituem tipos humanos distintos, que chegam à escola com crenças e valores já formados, que precisam ser considerados pela instituição. Nessa vertente, a escola admite que:

> Em sala de aula, é clara a preocupação deles em saber se o conteúdo ministrado vai ou não servir no seu dia a dia. Comprovamos que os educandos só irão se empenhar em processos de aprendizagem que tragam para a sala de aula assuntos sobre os quais eles se interessam ou que estejam relacionados com o seu universo. Conseguindo se identificar nesse contexto, eles irão formar suas conclusões e construir as sínteses necessárias para o seu novo saber (PPP DA ESCOLA, 2015).

A partir da compreensão, presente no PPP, é importante saber se a escola, realmente desenvolve atividades capazes de contribuir com as vivências desses educandos, o que pressupõe que as novas

aprendizagens estejam em consonância com aquilo que eles desejam aprender, valorizando os seus conhecimentos prévios. Nesse sentido: "[...] o educando jovem e adulto espera aprender melhor sobre aquilo que já sabe para depois elaborar o processo de aprendizagem sobre aquilo que é desconhecido, ampliando os próprios interesses e horizontes" (PPP DA ESCOLA, 2015).

Agindo dessa maneira, a escola está buscando valorizar os conhecimentos de vida dos seus educandos, se comprometendo com as suas aprendizagens e com as condições de permanência, tendo em vista que, boa parte desses educandos ao buscarem a escola esperam dela um ambiente que os valorize, que atenda às suas necessidades e os veja como sujeitos atuantes na sociedade. De outra maneira, as possibilidades de abandono escolar são mais potencializadas, ainda.

Indicador: O Papel do Educador para a Educação Básica

De acordo com o PPP: "A escola acredita que o mundo moderno exige do educador habilidades e conhecimentos, que não eram mencionados em tempos atrás e que para promover a aprendizagem dos alunos seja fundamental que o docente desenvolva - se continuamente" (PPP da Escola, 2015).

A premissa de que o educador deve estar em constante desenvolvimento, constitui fator importante, tendo em vista que a profissão docente exige que o profissional, na maioria das vezes, tome decisões imediatas e desenvolva ações não previstas, nem sempre havendo tempo suficiente para o desenvolvimento de uma atitude analítica, mais reflexiva e crítica.

O Quadro 6 apresenta as características que escola considera relevante para o professor.

Quadro 6 - Perfil do Professor para a Educação Básica

Nº	PERFIL PARA SER PROFESSOR IDEAL
01	Dominar os conteúdos curriculares das disciplinas.
02	Ter consciência das características de desenvolvimento dos alunos.
03	Conhecer as didáticas das disciplinas.
04	Conhecer as diretrizes curriculares das disciplinas.
05	Organizar os objetivos e conteúdos de maneira coerente com o currículo, o desenvolvimento dos estudantes e seu nível de aprendizagem.
06	Selecionar recursos de aprendizagem de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos.
07	Escolher estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem.
08	Estabelecer um clima favorável para a aprendizagem.
09	Expressar altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem de todos.
10	Instituir e manter normas de convivência em sala.
11	Demonstrar e promover atitudes e comportamentos positivos.
12	Comunicar-se efetivamente com os pais de alunos.
13	Aplicar estratégias de ensino desafiantes.
14	Utilizar métodos e procedimentos que promovam o desenvolvimento do pensamento crítico
15	Otimizar o tempo disponível para o ensino.
16	Avaliar e monitorar a compreensão dos conteúdos.
17	Buscar aprimorar seu trabalho constantemente com base na reflexão sistemática, na autoavaliação e no estudo.
18	Trabalhar em equipe.
19	Possuir informação atualizada sobre as responsabilidades de sua profissão.
20	Conhecer o sistema educacional e as políticas vigentes.

Fonte: Elaboração própria. Baseada em: PPP da Escola.

De acordo as características apresentadas, é possível perceber que são grandes as exigências relativas aos professores. Ao refletir acerca do perfil necessário para trabalhar com a EJA, percebe-se que este quadro necessita ser aprimorado, tendo em vista, as especificidades da modalidade e dos seus sujeitos, que requer um olhar mais cuidadoso acerca das competências e habilidades que o educador precisa desenvolver. Para melhor explicitar a afirmativa, convém apresentar o "conceito de educação básica de jovens e adultos", que na visão de Gadotti e Romão, difere daquele que é dispensado à educação básica regular.

> A educação básica de jovens e adultos é aquela que possibilita ao educando, ler, escrever e compreender a língua nacional, o domínio dos símbolos e das operações matemáticas básicas, dos conhecimentos sociais essenciais das ciências sociais e naturais, e o acesso aos meios de comunicação cultural, entre os quais o lazer, a arte, a comunicação e o esporte (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 141).

Para os autores, esses conhecimentos não dizem respeito somente ao desenvolvimento dos conteúdos do currículo escolar. Sendo esta, uma concepção ingênua relativa aos conhecimentos necessários para trabalhar na EJA. Ingênua porque o adulto necessita dos conhecimentos de forma imediata, pois eles os utilizam diariamente na sua trajetória de vida, porque são adultos e, é nessa condição que produzem a sua própria existência. Na mesma linha, os autores explicam que:

> O conceito de EJA (Educação de Jovens e Adultos) amplia-se ao integrar processos educativos desenvolvidos em múltiplas dimensões: a do

> conhecimento, das práticas sociais, do trabalho, do confronto de problemas coletivos e da construção da cidadania (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 141).

Isso ocorre, a partir da vivência diária dos educandos, no confronto com os desafios pelos quais são submetidos. Dessa maneira:

> A EJA ultrapassa o âmbito das ações que se desenvolvem na escola, acontecendo nos movimentos sociais, como, por exemplo, nos sindicatos, associações de bairro, conselhos de moradores, comunidades eclesiais de base, movimento dos sem-terra e comissões interinstitucionais de saúde, entre outros (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 141).

Indicador: Verificação do Rendimento Escolar e Avaliação

Quanto a verificação do rendimento escolar e a avaliação, o PPP diz que: "A avaliação é uma prática pedagógica intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, com a função de diagnosticar o nível de apropriação do conhecimento pelo aluno". Em Libânio (1994, p. 195), "A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem".

Se a avaliação constitui ação tão importante e necessária, isso requer um olhar cuidadoso sobre as concepções que a orientam, o que pressupõe conhecimentos específicos por parte de quem exerce essa tarefa, principalmente, porque ela deve ocorrer durante todo o processo educativo. Nessa direção:

> A avaliação é contínua, cumulativa e processual devendo refletir o desenvolvimento global do aluno e considerar as características individuais deste no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (PPP DA ESCOLA, 2015).

Para que a avaliação ocorra durante todo o processo educativo, carece de diversificados instrumentos, como forma de oportunizar aos educandos, alternativas diversas, capazes de expressar aquilo que conseguiram aprender. Especificamente na EJA, o olhar avaliativo deve procurar captar, também, os conhecimentos de vida, como forma de valorização das aprendizagens, como um todo.

Nessa direção, o PPP orienta no sentido de que: "A avaliação deverá utilizar procedimentos que assegurem o acompanhamento do pleno desenvolvimento do aluno, evitando - se a comparação dos alunos entre si". Caso contrário, o processo constituirá em grande desafio para os educandos, que necessitam sentir na avaliação, uma forma de estímulo para continuarem na trajetória escolar. Para tanto, o PPP explica: "Os resultados das atividades avaliativas serão analisados durante o período letivo, pelo aluno e pelo professor, observando os avanços e as necessidades detectadas, para o estabelecimento de novas ações pedagógicas" (PPP da escola, 2015).

Em LIBÂNIO (1994), a avaliação consiste em tarefa conjunta, pois:

> Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar

> o trabalho para as correções necessárias (LIBANEO, 1994, p. 195).

Indicador: Concepção Metodológica e Plano de Trabalho Docente

No que concerne à Concepção Metodológica, o PPP da escola define que:

> O (re) pensar metodológico da Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil, tem como princípio o diálogo do conhecimento cientifico acumulado durante a história e o conhecimento do senso comum, no qual é válido para darmos sentido as nossas vidas e enriquecer a nossa relação com o outro e com o mundo. A concepção metodológica terá a possibilidade de execução de projetos de conteúdo contextualizado, numa perspectiva interdisciplinar a busca da construção coletiva de pesquisa e do conhecimento, superando a dicotomia de ensino/pesquisa (PPP DA ESCOLA).

Ao definir como princípio para o repensar metodológico, o diálogo entre conhecimento científico e o senso comum, a escola está primando pela própria razão metodológica que deve permear a EJA, tendo em vista, que os educandos dessa modalidade de ensino, constituem sujeitos que chegam à escola com um saber próprio, que é oriundo do senso comum.

Nessa perspectiva, "O contexto cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre o seu saber e o que a escola pode proporcionar, evitando, assim, o desinteresse, os conflitos e a expectativa de

fracasso que acabam proporcionando um alto índice de evasão" (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 143).

Ao tratar da qualidade, currículo e metodologia, para a EJA, os autores. Explicam que:

> As experiências inovadoras que almejam uma nova qualidade em educação básica de jovens e adultos, orienta-se na perspectiva epistemológica que toma o jovem e o adulto como construtores de conhecimentos, interagindo com a natureza e o mundo social, tendo como ponto fundamental o respeito à cultura dos sujeitos (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 145).

Quanto à possibilidade de trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar, constitui um ganho, que foi possível identificar na entrevista com a coordenadora pedagógica. Reflexões estas, que se encontram presentes no ICD04:

> O planejamento e a metodologia para o desenvolvimento desse currículo ocorrem de forma interdisciplinar, por meio de projetos, o que facilita muito. Assim, um professor vai ajudando o outro no sentido de que aquilo que falta em uma determinada disciplina, possa ser complementada pelo outro professor (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Com relação ao Plano de Trabalho Docente (Diretrizes da Prática Pedagógica), o PPP define como sendo: "uma parte da Proposta Pedagógica de cada disciplina e serve para o professor organizar o ensino-aprendizagem dentro da sala de aula". O Plano de Trabalho Docente, relativo ao Planejamento do professor, é

desenvolvido durante o período letivo, sendo composto das seguintes partes: Identificação; Ementa da disciplina; Concepção da disciplina; Conteúdos; Encaminhamento Metodológico; Recursos Didáticos; Instrumentos de Avaliação; Critérios de Avaliação e Referências Bibliográficas.

Ao tratar dos vários tipos de planejamentos, deteve-se aqui para referenciar 3 (três) tipos de planos apresentados no Caderno MEC (BRASIL/MEC 2006, p. 31) e que estão em consonância com a definição constante no PPP.

Em primeiro lugar, tem o Plano de Curso, que "é a organização do conjunto de matérias que vão ser ensinadas e desenvolvidas durante o período de duração de um curso. O plano sistematiza a proposta geral de trabalho do professor" (BRASIL/MEC 2006, p. 31).

Em segundo lugar, está o Plano de Ensino que deve conter "o plano de disciplinas, de unidades e experiências propostas pela escola, professores, alunos ou pela comunidade. Ele é mais específico e concreto em relação aos outros planos" (BRASIL/MEC, 2006, p.34). Este parece estar mais próximo do que dispõe o PPP.

Em terceiro lugar, está o Plano de Aula, sendo este "o plano mais próximo da prática do professor e da sala de aula. Refere-se totalmente ao aspecto didático" (BRASIL/MEC, 2006, p. 31).

Cabe lembrar, que qualquer um dos planos apresentados (de ensino, de curso ou de aula) consistem em atividades fundamentais, que o docente deve elaborar como forma de preparar o currículo escolar, de maneira que venha proporcionar uma organização relativa ao tempo, ao espaço, aos anseios dos alunos, da comunidade interna e externa, e, acima de tudo, à ordem que os conteúdos necessitam tomar, no que se relaciona ao seu desenvolvimento, durante o período letivo (BRASIL/MEC, 2006, p. 31).

É necessário reconhecer, que: "se o professor não vê objetivo em planejar, com certeza não irá se desenvolver significativamente nesta atividade; pode até fazer para 'inglês ver'" (VASCONCELOS, 2000, p. 35). Concorda-se com o autor, a partir do pressuposto, de que muitos planejamentos são elaborados apenas para cumprir exigência burocrática.

Ao definir planejamento, Vasconcelos nos brinda com o seu olhar sobre essa ação tão importante. Para ele, "planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal" (VASCONCELOS, 2000, p. 35).

Dadas as especificadas inerentes a EJA, já tantas vezes aqui explicitadas, no que concerne aos conhecimentos dos sujeitos e dos seus saberes, a ação de planejar constitui algo que requer maior atenção e maior comprometimento, não só por parte dos educadores, más, também, do coordenador pedagógico, que deve desenvolver, junto ao grupo de professores, estudos e reflexões acerca do processo avaliativo, para que fique evidente que a ação de avaliar, requer um estudo anterior e uma preparação maior, como forma de potencializar o trabalho a ser desenvolvido.

Os Cadernos MEC, orientam no sentido de que, "planejar não é apenas relacionar atividades a serem desenvolvidas" (BRASIL/MEC, 2006, p. 35), planejar é um processo que exige: "Conhecer a realidade sobre a qual se vai trabalhar; Propor ações para influir nela e; Desenvolver as ações propostas avaliando sempre seus resultados para a continuidade do mesmo processo: avaliação, planejamento, execução e avaliação" (BRASIL/MEC, 2006, p. 35).

Especificamente, com relação ao planejamento inicial na EJA, os Cadernos MEC, determinam que existem "questões fundamentais" que, se estabelecem como elementos preparatórios

para o planejamento, nessa modalidade de ensino e que carecem de respostas:

> Quem são seus alunos? Em que trabalham? O que já sabem?
>
> O que esperam aprender?
>
> Quais são os objetivos da prática educativa que vai ser desenvolvida?
>
> Como será feita a avaliação inicial?
>
> O que vai ser ensinado?
>
> Qual o tempo que dispomos? Quantas horas de aula os alunos terão por dia?
>
> Como distribuir os conteúdos que serão trabalhados?
>
> Como ensinar os conteúdos previstos? Que métodos e técnicas poderão ajudar? Que atividades desenvolver com os alunos?
>
> Com quais recursos materiais poderá contar? Como utilizá-los?
>
> Como esperamos avaliar de forma contínua? (BRASIL/MEC, 2006, p. 36).

A intervenção da coordenação pedagógica, nesse momento é importante, no sentido de proporcionar o apoio e as informações necessárias, que deverão ser colhidas por meio de um diagnóstico inicial, antes dos professores iniciarem o seu planejamento. Nesse sentido, de acordo com o Quadro de Metas, constante no PPP, consiste em atribuição da coordenação pedagógica: ”Utilizar as informações geradas pelos diversos sistemas de registros existentes no colégio para elaboração e planejamento das ações” (PPP DA ESCOLA, 2015).

ICD02/2016 - MATERIAL DE APOIO DIDÁTICO - *SLIDE*

Na análise do ICD02, referente ao material de apoio didático (*slide*), utilizado pelo professor, no Módulo de Avaliação, optou-se, inicialmente em pontuar, sem a intenção de realizar interpretações mais profundas, alguns aspectos do Projeto do Curso: "Repensando a EJA em Roraima a partir dos fundamentos teóricos, metodológicos e avaliativos no processo de ensino e de aprendizagem".

A análise do ICD, tem como limite o olhar interpretativo ao material de apoio didático (*slide*), utilizado pelo professor responsável pela aplicação do Módulo de Avaliação, com a finalidade de cumprir o objetivo específico, constante no Projeto do Curso: "Discutir os processos avaliativos, bem como elaborar instrumentos condizentes ao público, respeitando suas especificidades, seu tempo e seu espaço de formação". Como primeiro ponto, apresenta-se a Caracterização do Projeto de Formação.

Na sequência, apresenta-se a análise e discussão do ICD02, referenciando os 5 (cinco) indicadores, a saber: a) Concepção de Avaliação Explicitada; b) Teorias de Avaliação; c) Relação entre os sujeitos: avaliador e avaliado; d) Prática Avaliativa e Processo de Mudança; e, e) Instrumentos Avaliativos. O processo de análise e discussão ocorre de forma interpretativa, a partir do que foi possível abstrair, objetivamente, do material de apoio didático, empregando o método de análise de conteúdo.

Caracterização do Projeto de Formação

O Projeto do curso "Repensando a EJA em Roraima a partir dos fundamentos teóricos, metodológicos e avaliativos no processo

de ensino e de aprendizagem", elaborado e proposto pelo Fórum EJA/RR, que em sua ação de monitoramento, acompanhamento e articulação das políticas públicas voltadas para a modalidade, apresentou o Projeto a UERR, que apoiou a ação e autorizou a realização do curso, seguindo os trâmites e exigências como Capacitação, objetivo correspondente as atividades caracterizadas como extensão universitária.

O Curso foi organizado com uma carga horária total de 120 (cento e vinte) horas, distribuídas em 09 (nove) encontros, com temáticas específicas, definidas no processo de concepção do Curso, que contou com a participação dos educandos, educadores, gestores e coordenadores pedagógicos da EJA. A Capacitação foi desenvolvida no período compreendido entre julho de 2015 a novembro de 2016.

As temáticas integrantes do processo de formação foram: Fundamentos Históricos, Sociológicos e Legais da EJA; Características e Perfil dos Educandos; EJA no Sistema Prisional; Educação Inclusiva na EJA; Avaliação; Oficinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia; Projetos de Aprendizagem; Oficina de Interação Profissional e Experiências Compartilhadas.

Como objetivo geral o Curso se propôs a: Capacitar os professores estaduais e municipais que atuam com a modalidade da EJA, de forma a promover debates, discussões e troca de experiências entre as áreas de conhecimentos e garantir sua lotação em turmas de EJA, em 2016.

Os objetivos específicos foram assim estabelecidos:

a) Capacitar os professores da EJA para que em 2016 garanta a lotação dos mesmos a partir de formação

específica atendendo a solicitação dos gestores e alunos da EJA;

b) Debater e Compreender o distanciamento entre os educandos de EJA e os do Ensino Regular, de forma que os princípios teórico-metodológicos devem ser específicos ao público de EJA;

c) Discutir os processos avaliativos, bem como elaborar instrumentos condizentes ao público, respeitando suas especificidades, seu tempo e seu espaço de formação;

d) Promover oficinas numa perspectiva interdisciplinar envolvendo as 4 áreas de conhecimento.

Para o desenvolvimento do tema Avaliação, foi realizado um encontro com 8 horas de duração. O professor ministrante organizou o seu conteúdo a partir do seguinte Título: Avaliação: Características, atendimento e especificidades da EJA - o que considerar em seu processo de avaliação?

Indicador: Concepção de Avaliação Explicitada

A luz dos estudos referenciados ao longo deste trabalho, o título evidencia os aspectos que norteiam as reflexões em torno da modalidade EJA e que devem ser orientadores das políticas públicas educacionais, ou seja, a necessidade de compreensão da finalidade e características inerentes a modalidade, atendimento em sua forma, estrutura e organização curricular e, ainda, as especificidades da modalidade a partir das particularidades sociocultural dos sujeitos.

A análise do Título proposto vem sugerir um processo de reflexão sobre a avaliação, considerando, os aspectos fundantes que norteiam a modalidade EJA e demarca, assim, um campo de

posicionamento frente à teoria avaliativa, ou seja, a partir da concepção de que avaliar implica em conhecer os sujeitos e a realidade a ser avaliada. A esse respeito, as palavras de Zabala (1998, p. 199) enriquecem tal entendimento:

> [...] o ponto de partida é a singularidade de cada aluno. [...] Aceitamos que cada aluno chega à escola com uma bagagem determinada e diferente em relação às experiências vividas, conforme o ambiente sociocultural. [...] E uma das primeiras fases do processo consiste em conhecer o que cada um dos alunos sabe [...].

Indicador: Teorias de Avaliação

A Concepção de Avaliação e teorias identificadas no material de apoio didático, em *slide* corresponde às teorias educacionais que discutem os processos avaliativos, na perspectiva de romper com a cultura fortemente demarcada e reforçada pelo caráter autoritário, excludente e seletivo, que vem sendo imposto pelas concepções tradicionais de educação.

Ao referir-se à avaliação tradicional, Vasconcellos (1998, p. 13) destaca que: "é impressionante o massacre a que o aluno é submetido na escola pela avaliação". Nessa vertente, a avaliação compreende uma ação voltada para o controle de comportamentos ou manutenção da disciplina e silêncio dos alunos, em sala de aula.

A concepção de avaliação proposta no Curso apontou em outra direção, na perspectiva de superação desse massacre ao aluno, enfatizando, respeito aos sujeitos, no que se refere as suas construções e particularidades, na forma de manifestar os conhecimentos construídos na escola e na vida. Sendo esta, uma

questão considerada essencial, em qualquer fase e etapa do processo educacional, conforme citação de Hoffmann (2008, p. 27), apresentada no *Slide*: "Avaliar aprendizagens exige ultrapassar leituras preconcebidas sobre as manifestações dos alunos, buscando-se leituras positivas e multidimensionais".

A partir da reflexão apresentada, é possível perceber o olhar avaliativo estendido para além do "selecionar os mais aptos." Tendo em vista, que o professor, ao buscar outras leituras, para as manifestações dos seus alunos, numa perspectiva multidimensional, é capaz de enxergar a partir das vivências e experiências dos sujeitos. O mesmo olhar, capaz de perceber as experiências e conhecimentos de vida, pode estabelecer estreita articulação com o uso e a aplicação dos conhecimentos construídos na escola. Dessa maneira, o processo avaliativo estará abarcando a formação integral do educando, o desenvolvimento de todas as suas capacidades e não apenas o cognitivo.

Nesse sentido, o material de apoio didático, em questão, apresentou uma necessidade do processo avaliativo, que precisa ser incorporada pelos educadores da EJA, que consiste no entendimento das exigências da avaliação: pesquisar, planejar, definir metas, clareza e criatividade. Estes elementos colaboram para a reflexão de que a avaliação se articula ao ensino, pois são aspectos indissociáveis da prática docente educativa. Além de fortalecer a concepção de educação, que deve nortear a prática dos educadores, sobretudo, a concepção freiriana. Para Freire:

> Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se) (FREIRE, 1980, p. 33).

Indicador: Relação entre os Sujeitos: avaliador e avaliado

Este indicador foi verificado nas palavras de Hoffmann (2008, p. 27), referenciada no material de apoio didático "O ato de avaliar é essencialmente interpretativo: há uma troca de mensagens entre quem avalia e quem está sendo avaliado [...]". Sendo esse um ponto considerado essencial nas reflexões em torno dos processos avaliativos, que não está dissociada da concepção de educação, a que o educador deve assumir.

Na concepção de Freire (2002), a educação transformadora leva a emancipação dos sujeitos. Em correspondência a esse propósito, a avaliação, precisa ser emancipadora. Isso implica no reconhecimento do sujeito, a partir da sua singularidade. Estando presente aí, uma maior proximidade, entre quem avalia e quem está sendo avaliado, estabelecendo uma relação de reciprocidade e de partilha de aprendizagens, pois o educador avaliador, também, aprende com o educando avaliado.

Parte do entendimento, de que a avaliação, deve aportar para o educador da EJA, também, as informações sobre o seu processo de ensino. Ou seja, os resultados das avaliações, além das informações diagnósticas sobre as aprendizagens dos educandos, retratam informações sobre o tipo de ensino desenvolvido por esse docente/educador e o conjunto de elementos que o constituem.

Nessa vertente, a relação que se estabelece entre os sujeitos, avaliador e avaliado, pressupõe uma intencionalidade, inerente do ato avaliativo. Na perspectiva da avaliação da aprendizagem, Vasconcelos (1998, p. 85) alerta no sentido de que "avaliar é ser capaz de acompanhar o processo de construção do conhecimento do educando, para ajudar a superar obstáculos". Por outro lado, para definir o avaliador, recorremos a Zabala (1998), ao inferir que o

avaliar relaciona-se, também, à necessidade de aperfeiçoamento da prática docente. E mais:

> O aperfeiçoamento da prática educativa é o objetivo básico de todo educador. E se entende este aperfeiçoamento como meio para que todos os alunos consigam o maior grau de competências, conforme suas possibilidades reais [...] referimo-nos tanto aos processos de aprendizagem como aos de ensino, já que, desde uma perspectiva profissional, o conhecimento de como os meninos e meninas aprendem é, em primeiro lugar, um meio para ajudá-los em seu crescimento, e em segundo lugar, é o instrumento que tem que nos permitir melhor a nossa atuação em aula (ZABALA, 1998, p. 201).

Indicador: Prática Avaliativa e Processo de Mudança

No material de apoio didático em *slide*, esses indicadores foram identificados a partir das palavras de Luckesi:

> No que se refere à avaliação da aprendizagem, credito que já estamos passando da hora de transformar conceitos em práticas. A avaliação da aprendizagem exige a apropriação dos conceitos de forma encarnada, traduzidos no cotidiano das nossas salas de aulas. Não bastam somente bons discursos, importam boas ações baseadas em conceitos adequados (LUCKESI *apud* MATERIAL DE APOIO DIDÁTICO, 2016).

Percebe-se, na afirmativa, uma "chamada", para que os professores possam ousar na construção de um novo processo avaliativo, colocando em prática as possibilidades pensadas, a partir de ideias mais abertas e flexíveis quanto às práticas avaliativas, que vem sendo aplicadas, configurando, em mudanças no fazer pedagógico. Em Esteban (2001) a palavra "possibilidade", alimenta o sentido de um convite ao professor, para inovar. Convite este, que se converte em uma forma de encorajamento para o desconhecido, para uma nova prática. A esse respeito, o professor que ministrou a disciplina de Avaliação, também explicitou, em outro *slide*, a seguinte afirmativa:

> A avaliação da aprendizagem vai depender muito da prática pedagógica do professor. É ele que definirá as regras a serem adotadas para o processo de avaliação. Mas, não deve esquecer que uma avaliação mal realizada, implicará em prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem e no final, muitas vezes, só o aluno é punido com o fracasso refletido no resultado escolar (ESTEBAN, 2001).

Nessa vertente, Silva (2004, p. 61), ao tratar do "caráter democrático e transparente da avaliação", elenca três questões que devem se converter em decisões coletivas, se estabelecendo como condições necessárias para a realização de um processo avaliativo democrático, a saber: "definir os objetos e os sujeitos a serem avaliados; determinar as dimensões a serem avaliadas; demarcar os pontos de chegada que se pretende atingir".

A avaliação para os educandos da EJA necessita ter esse caráter, devendo ser tratada na dimensão sociopolítica da modalidade, ou seja, no reconhecimento da multiplicidade cultural dos educandos, o que implica na efetivação da prática pedagógica,

neste mesmo viés, com compromisso social, político e ético, a partir de um currículo escolar contextualizado e com estratégias problematizadoras.

A esse respeito, Silva (2004, p. 63) afirma que: "Tendo a avaliação [...] uma natureza intencional e sistemática, ela precisa materializar-se através de metodologias, de procedimentos didáticos previamente planejados e flexibilizados durante sua efetivação."

Indicador: Instrumentos Avaliativos

A discussão sobre a natureza dos instrumentos avaliativos está referenciada no material de apoio em *Slide*, onde o professor evidenciou alguns pontos como possibilidades, a saber: observação, realização de entrevista; realização de dinâmicas; construção de portfólio, entre os quais, destacou também, os instrumentos mais comuns (exercícios, provas, deveres de casa e relatórios). A construção dos instrumentos avaliativos está associada à concepção de educação, processo ensino e aprendizagem e consequentemente, de avaliação. Em Silva (2004, p. 79), encontramos a afirmação de que se faz "necessário que os instrumentos perpassem as situações de planejamento, de ensino e de aprendizagem para gerir informações e regulá-las para que não sejam compreendidas como mecanismos de controle, de adaptação e de seleção".

A partir do material de apoio didático, em *Slide*, pode-se, objetivamente, inferir que há uma concepção de avaliação que exige ressignificar a prática docente, mas que isso não se trata apenas de um querer individual do professor, como ressalta Silva:

> [...] as mudanças que ocorrem nas práticas educativas exigem duas coisas. Primeiro profissionalismo do

> professor, que zele por sua prática profissional, que se encante e se preocupe permanentemente em aprofundar sua compreensão sobre o fenômeno educativo para aperfeiçoar seu fazer docente. Segundo, não menos importante, é a seriedade dos sistemas de educação [...] efetivar políticas educacionais que reestruturem os sistemas de ensino e de aprendizagem em busca da qualidade social (SILVA, 2004, p. 83).

ICD03/2016 ENTREVISTA ORIENTADA - PROFESSOR DO MÓDULO III

De acordo com ICD03, a Entrevista Orientada foi organizada em duas partes. A primeira buscou coletar dados que possibilitaram traçar o perfil do professor ministrante. Na segunda parte, a coleta de informações organizou-se a partir de 4 (quatro) indicadores, sendo estes constituídos por subitens, a saber:

a) Formação Continuada para os Educadores da EJA - com 4 (quatro) subitens: Concepção de Formação Continuada; Relação entre Formação Inicial e Continuada; Importância da Formação Continuada para os Educadores da EJA; Organização e Desafios dos Processos de Formação Continuada.

b) Modalidade EJA e seus Sujeitos - com 7 (sete) subitens: Função social da EJA; Percepção sobre a EJA no Brasil; Percepção sobre a EJA em Roraima; Papel das Políticas Educacionais para a EJA e sua Efetividade na Escola; Organização do Espaço e Tempo Escolar para atender a Modalidade; Desafios do Currículo Escolar para a EJA; e, Percepção sobre os Sujeitos da EJA.

c) Avaliação da Aprendizagem - com 2 (dois) subitens: Função e finalidades da Avaliação e Desafios da Prática Avaliativa Voltada para os Sujeitos da EJA.

d) Avaliação do Módulo III - Avaliação, com 3 (três) subitens: Interesse e Dificuldades dos Participantes; Efetividade do Módulo de Avaliação e; O que considera que poderia ter acrescentado no desenvolvimento do Módulo, no sentido de torná-lo mais eficaz?

A coleta de dados sobre o perfil do professor foi importante por permitir uma melhor compreensão sobre a sua formação, experiências e trajetória profissional, sendo significativo o revelado nesta etapa, principalmente, no que se refere às vivências com a modalidade EJA, que são incorporadas na primeira parte desta análise.

A análise dos 4 (quatro) indicadores, encontra-se fundamentada na teoria assumida no Capitulo 3 e, em alguns casos, utilizou-se também, a legislação vigente referente a modalidade EJA.

Perfil do Professor Ministrante do Módulo III

De acordo com perfil identificado, o professor tem formação inicial em Pedagogia e Mestrado em Educação, pela Universidade de Sorocaba (UNISO), tendo concluído no ano de 2005. Atualmente, está atuando como docente na Universidade Estadual de Roraima (UERR), onde vem ministrando, dentre outras, a disciplina de Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, no curso de Graduação em Pedagogia. Sendo este, o único contato, considerado por ele, na atualidade, com a modalidade EJA.

Ao ser perguntado sobre a sua experiência com a EJA, o professor elencou quatro situações, consideradas significativas, no sentido de ter proporcionado um contato direto com os sujeitos: educandos e educadores. A primeira experiência, considerada por ele, a mais importante, foi a oportunidade de ter sido aluno da EJA.

A segunda, remonta ao período em que esteve no seminário, desenvolvendo um trabalho nas comunidades eclesiais de base, com o processo de formação política. Sendo que, o público alvo desse trabalho era constituído por adultos trabalhadores que estudavam na EJA. De acordo com a sua visão, esta experiência lhe proporcionou conhecimentos sobre a EJA e, por conseguinte, um contato direto com a concepção Freiriana.

A terceira experiência, também considerada bastante relevante, foi durante a construção da sua Dissertação de Mestrado, que teve como título a "Violência Linguística na Vida e na Escola". Tendo realizado a sua pesquisa no Bairro Operário, em Sorocaba, com os jovens trabalhadores que, também, frequentavam a EJA.

De acordo com o professor: "A forma própria de usar a linguagem acaba constituindo um espaço de exclusão. E, quando você não dispõe de um material condizente com a experiência linguística desses sujeitos, você tem um processo de exclusão e violência linguística". Para ele, este fator, "interdita e bloqueia o outro. Isso ocorre quando se leva para a sala de aula um material alienígena à realidade dos educandos, que cala e interdita esses sujeitos, proibindo que eles se manifestem e causando um processo de abandono e de distanciamento".

A quarta experiência, tratou de situação recente, quando deu aula para uma turma de graduação em Pedagogia, ministrando a Disciplina de Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, na região do Truaru (comunidade indígena, localizada na zona rural de Boa Vista - Roraima). Tendo realizado pesquisas com 5 (cinco)

comunidades indígenas, para saber se nessas comunidades estava sendo ofertada a EJA, se tinha procura por essa educação e quais seriam os argumentos para a não oferta.

Na pesquisa, juntamente com a turma, foi buscando informações relativas ao número de habitantes. Deduziu que há comunidades, com aproximadamente 1.200 habitantes, onde não se oferta a EJA, mesmo que tenha pessoas querendo estudar.

Vale reconhecer, que durante toda a entrevista foi possível identificar, que o professor possui uma afinidade bastante próxima com a EJA. Tanto no que se refere ao conhecimento das concepções que a norteia, como, no que se relaciona as especificidades dos seus sujeitos: educandos e educadores.

A análise dos quatro indicadores a seguir, corresponde ao segundo objetivo específico: Conhecer as concepções e processos metodológicos que subsidiaram o Módulo III, considerando a análise do Material de apoio didático em *slide*s, com ênfase nas concepções e perspectivas assumidas pelo professor ministrante do curso, bem como do aporte teórico utilizado para embasar essas concepções.

Indicador: Formação Continuada para os Educadores da EJA

A discussão sobre a formação continuada para professores, suscita ampla reflexão acerca das mais diferentes concepções e os fins para que se destina. Mas, há um ponto central nesta questão que vários pesquisadores da área concordam: é que esta formação deve ser permanente, devendo ser desenvolvida, o mais próximo possível da realidade vivenciada pelos professores, na escola e, principalmente a partir de suas experiências da sala de aula.

Concepção de Formação Continuada

O Professor entrevistado parte da compreensão de que a formação continuada apresenta grandes desafios, sendo pouco compreendida, seja em sua abrangência, ou em sua relevância. Tomando como referência a própria vivência, deixou explícito que qualquer ação, projeto ou formação, voltada para a modalidade EJA, deve tomar como princípio: "A concepção freiriana, de que somos seres inacabados e assim, a formação continuada não tem início e nem fim, não podendo ser confundida com pequenos momentos de acesso à informação ou a universidade".

Nessa direção, Freire (1987, p. 72) percebe "o homem como ser inconcluso, consciente da sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca de ser mais". De acordo com o professor ministrante, a formação contínua deve ser realizada, de forma ininterrupta. Freire (1987, p. 72) parte da ideia de que o homem é um ser histórico e assim, "[...] é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada".

Em sua concepção, o professor entende o papel que a escola deve desempenhar no processo de formação continuada dos educadores, da seguinte maneira: "No caso da escola a formação deve constituir em processo ininterrupto, comprometido, objetivo e acima de tudo, de constitutividade da pessoa". E, ainda: "O professor deve reconhecer que carece estar em constante processo de formação, por conta da diversidade encontrada nos sujeitos, ou seja, seus alunos".

Ainda em Freire (2002), essa formação permanente é resultado do conceito da "condição de inacabamento do ser humano e a consciência desse inacabamento". Nessa perspectiva, o homem é

um ser inconcluso e deve ser consciente de sua inconclusão, por meio do movimento permanente de ser mais:

> A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo falto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais (FREIRE, 1997 p. 20).

Concorda-se com o professor entrevistado e com Freira, sobre o valor da formação continuada e, por ela se constituir em grande desafio, o qual, não se tem uma visão bem definida sobre em que, ela realmente consiste. Em Freire (1987), a formação permanente de educadores conduz a dois processos. O primeiro defende que para aprender, o sujeito ocupa simultaneamente duas posições, a de quem aprende (aprendiz) e a de quem ensina.

Nessa perspectiva, o pensar de um é sempre um diálogo com o pensamento do outro. O Segundo processo propõe romper com a visão de um ensino que toma como ponto principal a transmissão de um conhecimento, que está pronto e acabado. Esse modelo de educação foi denominado por Freire (1987) de "educação bancária". Sendo uma educação que tem fim em si mesma, sem estabelecer conexão entre a produção histórica e a realidade. A realidade, na visão de Freire, constitui ponto principal no processo educacional.

Na perspectiva do professor entrevistado, qualquer ação educacional que não leve em consideração a condição humana, em seu processo de desenvolvimento e possibilidade de aprender de forma permanente, torna-se: "um processo fragmentado e essa

fragmentação ocorre, porque há interesses políticos e falta de compreensão de que a EJA, não é simplesmente para recuperar o tempo perdido".

Relação entre Formação Inicial e Continuada

A Formação inicial para o exercício do magistério tem sido discutida do ponto de vista da sua efetividade. Em Jardilino e Araújo (2014, p. 140), "Os estudos sobre formação de professores multiplicam-se nos últimos tempos, apontando diferentes maneiras de se compreender os processos dessa formação". Nessa perspectiva há correntes que anseiam por mudanças nos cursos de formação de professores, como forma de minimizar os impactos da falta de qualidade do ensino ofertado nas escolas, principalmente as públicas (SENHORAS, 2022; SILVEIRA *et al*., 2021; OLIVEIRA; SANTOS, 2022).

Se, o papel da formação inicial, consiste em fornecer uma base sólida como possibilidade para que o futuro profissional possa desenvolver um conhecimento pedagógico, mais específico para trabalhar com o público da EJA. Cabe aqui uma reflexão sobre essa questão bastante preocupante. Machado (2008, p. 165) pondera sobre a "quase total ausência de formação específica para atuar com jovens e adultos, que ainda é marca nos cursos de Licenciatura no país".

Nesta mesma direção, explicitou o professor entrevistado: "Como temos uma formação inicial com muitas lacunas, os profissionais levam essas lacunas para a sua atuação". Na sua visão, "uma dessas lacunas consiste na não formação para atuar na EJA. Se a preocupação política, pedagógica e compatível, de fato,

permanece, o que se deve fazer é suprir e melhorar essas lacunas trabalhando-as, na formação continuada".

De acordo com a visão explicitada, se a formação inicial não tem dado conta, sozinha, da tarefa de formar os professores, com as condições necessárias para atuar nas etapas e modalidades da Educação Básica, resta como possibilidade, a formação continuada, que vem assumir uma sobrecarga. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, "Ao lado da formação inicial, a articulação entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras se impõe para efeito de formação em serviço sob a forma, por exemplo, de cursos de especialização".

Essa questão, foi bastante evidenciada pelo professor entrevistado, que também considera que as instituições de educação superior e as redes de ensino devem manter uma relação mais próxima, em se tratando do tema formação, evidenciando uma crítica aos cursos de formação de professores, por admitir uma formação inicial bastante aligeirada e fragmentada, que precisa ser complementada com um sólido processo de formação em serviço, como política compensatória.

Em Silva (2005, p. 190), "[...] a formação continuada entraria para reparar lacunas na formação inicial, contribuindo ainda mais para o aligeiramento dos cursos e justificando a criação de cursos curtos que teriam como alicerce a experiência prática profissional". De forma correlata, o professor ministrante considera que essa concepção tem influência, também, nas políticas que definem a concepção e os fins da formação continuada dos professores. Ainda em Silva:

> A formação contínua contextualizada por um outro enfoque, seria um fator importante na construção do conhecimento do professor. Ela teria muito mais sentido se fosse utilizada para aperfeiçoar o professor

> em exercício, que passou por um bom processo teórico na universidade, principalmente sobre as mudanças significativas que ocorre na educação (SILVA, 2005, p. 190).

Concordando com as duas posições, pondera-se que a formação continuada tem o objetivo de contribuir com os profissionais, no sentido de tentar sanar os desafios e dúvidas que surgem no cotidiano das escolas e das salas de aula, não devendo ser pensada como compensatória, para uma formação inicial fragmentada e cheia de lacunas.

Importância da Formação Continuada para os educadores da EJA

No cenário educacional brasileiro, ainda que discussões venham ocorrendo, acerca da necessidade de criação de cursos de formação inicial, específicos para atuar na EJA, a iniciativa se concretizou em apenas algumas IES. Mesmo assim, a formação continuada permanece necessária e fundamental, pois, as mudanças no campo das políticas públicas e na sociedade são recorrentes, o que exige constante aperfeiçoamento.

Dessa maneira, o modelo da formação continuada a ser implementado, exige uma responsabilidade organizacional dos processos formativos, principalmente, no que se refere aos novos conhecimentos a serem abordados, como afirma o professor entrevistado, ao expressar: “a relevância dessa formação está, em primeiro lugar, no ponto de vista técnico pedagógico, depois do ponto de vista do conteúdo”.

Para ele “a formação continuada torna-se essencial, na medida em que possibilita a aproximação do conhecimento com a

forma peculiar de aprender e a vivência do aluno". A partir da sua vivência como ex-aluno da EJA, o entrevistado reconhece que "o professor precisa compreender bem as especificidades de seus alunos, como forma de melhor organizar o processo educativo".

A questão enfatizada por ele, corresponde à perspectiva do conteúdo curricular, onde: "o conteúdo curricular, sendo o mesmo do ensino regular, não significa que seja dada a mesma apresentação. Isso pressupõe leitura e aprofundamento por parte do professor (como eu elaboro e reelaboro)". O que, para ele "constitui conteúdo pedagógico e conteúdo técnico, este último porque o aluno do ensino regular teve uma base diferente do aluno da EJA, sendo necessária uma abordagem diferente".

Nessa visão, o currículo precisa ser ressignificado, a partir de elementos concretos que estejam na base dos sujeitos da EJA. O professor ministrante, apresenta 2 (dois) pontos, que a seu ver, devem ser considerados, em se tratando da Formação Continuada para os educadores da EJA. O primeiro é o "técnico pedagógico", que segundo ele, "está relacionado ao desempenho do docente, que se desenvolve por meio de ações mais amplas que vão além do simplesmente ensinar o que se conhece (saberes relacionados aos conteúdos)".

Aqui, a preocupação está no campo da formação pedagógica, que se estabelece por meio de um currículo formativo, que verse sobre os saberes, competências e conhecimentos necessários à docência. Esses elementos constituintes da prática pedagógica (saberes do professor), a saber: um planejamento condizente com a realidade do educando, métodos capazes de possibilitar a aprendizagem, recursos pedagógicos adequados, relacionamento, avaliação voltada para o desempenho do aluno, dentre outras exigências que devem fazer parte do currículo dos cursos de formação.

Nessa perspectiva, Freire, em Pedagogia da Autonomia, esclarece que:

> Ensinar não é transferir conhecimento; ensinar exige rigorosidade metódica; ensinar exige pesquisa; ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; ensinar exige criticidade; ensinar exige estética e ética; ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo; ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural (FREIRE, 1996, p. 07-08).

O segundo ponto evidenciado pelo professor entrevistado, corresponde ao conteúdo, de onde se destaca: "mesmo que os conteúdos sejam os mesmos aplicados no ensino regular, devem ter outro tratamento. Necessitando, portanto, um olhar cuidadoso por parte dos educadores". Sendo, na sua visão "um conhecimento que é inerente ao professor, a partir do seu processo de formação inicial, em determinado curso de Licenciatura, onde, acredita-se, que ele detenha os conhecimentos referentes à disciplina que vai ministrar".

Nessa vertente inscreve-se a concepção bancária, que trata da forma como os conhecimentos relativos aos conteúdos, são "repassados" para os educandos. De acordo com Freire:

> Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante - o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se

> algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito - o narrador - e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos (FREIRE, 1987, p. 57).

Essa característica, presente na prática da alguns educadores, não condiz com aquilo que deve ser praticado no contexto da EJA, tendo em vista que:

> A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será (FREIRE, 1987, p. 57).

Organização e Desafios dos Processos de Formação Continuada

O processo de organização da formação continuada para os professores da EJA, não deve ser desvinculado dos fins sociais e emancipatórios, fortemente presentes nos ideais da educação popular. De outra maneira, o educador da EJA terá pouca chance de compreender as especificidades dos sujeitos educandos. Nessa direção, Gadotti orienta no sentido de que:

> Um dos princípios originários da educação Popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito ao senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de

> descobrir a teoria presente na prática, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário (GADOTTI, 2011, p. 37-38).

Em Freire (2011, p. 21): "O conceito de educação de adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular na medida em que a realidade começa fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras". Para Freire, os educadores devem desenvolver uma compreensão crítica sobre o que ocorre na comunidade. Dessa maneira, ele adverte:

> Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados [...] os conteúdos a serem ministrados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos - trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos -, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores (FREIRE, 2011, p. 23).

Tudo isso, pode ser traduzido, no respeito às especificidades dos sujeitos e a heterogeneidade presente nos espaços sociais e escolares. Sendo que, a formação continuada para os educadores da EJA, necessita contribuir, para a compreensão de todos esses processos.

Em sua fala o professor entrevistado, evidenciou três aspectos que considera importantes no processo de organização de um projeto de capacitação, a saber: "Dividir a rede de ensino por regiões; fazer um acompanhamento sistemático na maneira de

proceder na EJA, em cada rede (pelas equipes responsáveis pela modalidade) e, resgatar a ideia do multiplicador, primando pela elaboração de material próprio".

No primeiro ponto, que trata do processo de organização da capacitação, concorda-se com o professor entrevistado, tendo em vista, que ao dividir a rede de ensino por regiões, pode-se trabalhar com grupos menores, onde essa formação seja precedida de um diagnóstico, que possibilite informações mais precisas sobre aspectos importantes, tais como o perfil, o tempo disponível para participar dos encontros, e, principalmente, sobre os conhecimentos prévios, que devem ser levados em consideração na elaboração do projeto de formação continuada.

O segundo ponto, que trata do acompanhamento sistemático pelas equipes, constitui ação importante. Se este acompanhamento ocorrer dentro de um projeto/programa, de forma organizada, as redes de ensino terão a possibilidade de conhecer os sujeitos educadores. A partir daí, será bem mais fácil contribuir com as escolas, no processo de organização da capacitação, providenciando o suporte necessário.

A formação continuada deve ser assumida pelas instâncias gestoras da educação, como política pública, desenvolvida em articulação entre as escolas, instituições formadoras e o órgão gestor, na mediação entre a realidade e aonde se quer chegar. Nessa direção: "A formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras" (Parecer CNE/CEB nº 11/2000).

O terceiro ponto, que trata de "resgatar a ideia do multiplicador", pressupõe a presença de multiplicadores e que estes, também, necessitam de formação, como requisito necessário para

uma melhor atuação como formador/multiplicador, a partir das especificidades da modalidade.

Com referência aos desafios da Formação Continuada para os professores da EJA, concorda-se com o professor entrevistado, quando ele reconhece as dificuldades inerentes à formação. Na sua fala, ficou evidente a preocupação com as especificidades dos sujeitos, que em sua concepção, "esse é um conteúdo de caráter político-social, que o docente deve assumir ao trabalhar com a modalidade EJA".

Se, de forma geral, a formação continuada constitui desafio. Em virtude das características inerentes aos docentes que trabalham na EJA, a situação torna-se mais crítica ainda. Tomando esse ponto para discussão, pode-se destacar 3 aspectos, que dificultam a realização dessa formação.

Em primeiro lugar, está o docente da EJA, com formação inicial em cursos de Licenciatura, que não contam com nenhuma disciplina que trate especificamente da modalidade EJA, a exemplo do curso de licenciatura em pedagogia, que possui um componente curricular que trata dos fundamentos e políticas pertinentes a EJA, que pode proporcionar um conhecimento, ainda que superficial, mas, capaz de possibilitar reflexões.

Em segundo lugar, esses docentes, quase sempre dividem sua jornada de trabalho com o ensino regular, ficando a EJA, apenas como possibilidade de complementação dessa carga horária, sem contar com a atenção que a modalidade exige.

Em terceiro lugar, mesmo que o docente esteja lotado apenas na EJA, na maioria dos casos, são profissionais que atuam em outras áreas, durante o dia, não sobrando tempo para se dedicar as exigências da docência, como planejar bem as aulas, participar de reuniões ou encontros pedagógicos e cursos de formação continuada.

Ao destacar e sugerir a produção de material próprio, como um dos desafios, para se trabalhar a formação dos educadores, o professor explicou que: “consiste em atentado a integridade dos sujeitos da EJA, ter que se deparar com o mesmo material que é utilizado na rede regular de ensino”.

Ainda a respeito da organização dos processos de formação continuada, o professor entrevistado, insistiu, apresentando como sugestão a criação de regiões de formação, tanto na capital como no interior. Explicando que: “convém criar uma rede de formação. Na capital, temos bairros com características de interior. Ao articular esses bairros por região, teríamos experiências trocadas e construídas de forma mais próxima”.

INDICADOR: MODALIDADE EJA E SEUS SUJEITOS

Função social da EJA

As conquistas que impulsionaram a EJA no Brasil estão relacionadas à luta pela educação popular, evidenciada, principalmente, pelos movimentos sociais, sobretudo, pela busca da emancipação da condição de dominação imposta pelo Estado.

Para o professor entrevistado, “esse movimento de conquistas para a EJA ampliou o olhar das políticas públicas educacionais, antes destinadas apenas à escolarização das crianças. A partir da Constituição de 1988, que tem como fundamento a educação como direito de todos, esses sujeitos foram legalmente reconhecidos”. Na visão do professor:

> Assim, entendida, a função social da EJA, historicamente representa ruptura. Em uma sociedade em que todos os holofotes estão voltados para a formação de crianças, você tem a possibilidade de olhar para o lado e ver esses sujeitos, que cotidianamente constroem a história, porque são trabalhadores. Isso representa um marco na dignidade humana (PROFESSOR ENTREVISTADO).

Para conhecer as rupturas, as quais o professor se refere, convém voltar o olhar para a trajetória da EJA, no contexto nacional, onde, a população economicamente desfavorecida, que constitui público alvo da modalidade, sempre foi preterida no contexto das políticas educacionais. Porém, a Legislação vigente (já apresentada e discutida neste estudo), estabelece que todas as pessoas, independentemente da idade ou condição social, tem direito aos processos formais de educação.

No cenário internacional, os documentos e acordos resultantes da Conferência Mundial de Educação para Todos, estabelecem definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, para todas as pessoas. No Art. 3, que trata da universalização do acesso e da promoção da equidade, a Declaração de Educação para Todos, apresenta a necessidade de melhorar a qualidade e reduzir as desigualdades (UNESCO, 1998).

> Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e

> estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação (UNESCO, 1998, p. 04).

Na compreensão do professor entrevistado, não trata apenas de reconhecê-los como sujeitos de direito, mas, sobretudo, de ampliar as possibilidades para que esses sujeitos tenham uma escola de qualidade. Para ele: "Agindo assim, a EJA estará cumprindo a sua função social. O que constituirá um marco histórico, que resultará, acima de tudo, no reconhecimento dos próprios sujeitos, que se percebem como detentores de capacidades".

Para entender a função social da EJA, torna-se necessário buscar compreender o sentido do processo educativo (educação formal), na vida dos educandos, que não tiveram acesso ou continuidade da escolarização na idade considerada própria. Nesse sentido:

> A Educação de Jovens e Adultos (EJA), como modalidade educacional que atende a educandos-trabalhadores, tem como finalidades e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual (PARANÁ, 2006, p. 27).

A perspectiva político educacional, apontada pelo professor entrevistado, tem base teórica nos princípios enunciados por Paulo Freire (1987) que, ao defender a educação popular, percebia o papel dos sujeitos a partir da capacidade para intervir na realidade. Nessa direção, o professor entrevistado entende que incentivar os sujeitos

a voltarem a estudar é, acima de tudo: “reconhecer que esses sujeitos possuem capacidades de intervir em suas próprias realidades”.

Percepção sobre a EJA no Brasil

De acordo com o professor entrevistado, a EJA no Brasil tem vivenciado avanços e retrocessos, ao longo da história. Para ele: “Sendo importante destacar o papel desempenhado pelos movimentos sociais, que tentam colocar a modalidade em evidência, principalmente aquela relacionada às minorias”.

Para tratar dos avanços e retrocessos referentes a EJA no Brasil, busca-se subsídios nas Constituições Federais e na legislação educacional, que demonstram, que ao longo da história dessa modalidade de ensino, os processos formais de educação, destinados a população pobre e menos favorecida, sempre esteve, e ainda é relegada a um segundo plano.

Ao realizar uma análise nessa literatura, quanto às transformações ocorridas nas políticas de EJA, no Brasil, face aos direitos reconhecidos na legislação e nos compromissos assumidos em fóruns internacionais, Di Pierro e Haddad (2015), destacam:

> [...] a ampliação do reconhecimento jurídico de direitos dos jovens e adultos à formação e a institucionalização da modalidade nas políticas de educação básica. O resultado das políticas de EJA, entretanto, frustrou as expectativas e ficou distante dos direitos proclamados e das metas compromissadas, evidenciando que a cultura do direito à educação ao longo da vida não está ainda enraizada na sociedade e nos governos (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 197).

Com relação a força dos movimentos sociais, no sentido de articular mudanças visando o direito das pessoas ao processo formal de educação, os autores, evidenciam que, "no Brasil, a mobilização da sociedade civil foi propulsora da conquista de direitos, como o reconhecimento dos jovens e adultos dentre os sujeitos do direito humano à educação, antes restrito às crianças e adolescentes" (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 197).

A realidade mostra que os avanços ficaram apenas no campo das discussões e da legislação. Na prática, a matrícula na EJA vem ocorrendo de forma decrescente, a cada ano. Situação essa, presente na fala do professor entrevistado, que apresentou como exemplo, a exigência do limite do número de alunos para implantação de turmas de EJA, o que na sua visão, tem relação com a concepção neoliberal, que vem sendo imposta, em todas as áreas.

Percepção sobre a EJA em Roraima

De acordo com o professor entrevistado, a sua aproximação com a EJA, tem se efetivado por meio dos povos indígenas. A sua percepção com relação aos não indígenas, carece virar uma página triste que é o olhar insignificante com a formação dos professores, o que, para ele: "faz voltar ao tema do compromisso social das instituições com essa formação, o que inclui as universidades, mas também as secretarias de educação". Pois, "as secretarias de educação deveriam ter programas permanentes de formação dos profissionais, que atuam na EJA. Por não ter a formação permanente, vejo com bastante medo a atuação desses profissionais, que no estado de Roraima tem pouca ação" (PROFESSOR ENTREVISTADO).

Ao tratar da qualidade do ensino, questão aqui bastante discutida, o professor afirma que para promover uma educação com qualidade para essa parcela considerável da população roraimense, muitas mudanças precisam acontecer, dentre elas: "As escolas devem ter condições de oferecer mais oportunidades de acesso, permanência e de terminalidade".

Quanto aos recursos para que a formação continuada possa ocorrer, convém tratar desse tema no capítulo que trata da formação continuada, onde, serão apresentados os dados referentes a este processo, partindo de uma análise cuidadosa, onde serão destacadas as responsabilidades dos entes federativos e das universidades.

Papel das políticas educacionais para a EJA e sua efetividade na escola

Quanto à efetividade das políticas educacionais em Roraima, o professor lembra que: "como não há políticas estaduais, a rede se vale apenas das políticas nacionais, o que está errado. Não há políticas porque ainda não conseguimos nos fazer ouvir politicamente, com a força necessária" (PROFESSOR ENTREVISTADO).

A afirmação de que Roraima não conta com políticas específicas para a EJA, é verdadeira. O que temos, na realidade são as políticas nacionais, que se estabelecem por meio dos Programas Nacionais de Alimentação Escolar, Transporte Escolar e do Livro Didático. Sendo que, a apresentação e as discussões acerca da efetividade dessas políticas estão presentes na análise do IDC 04 - Entrevista Semiestruturada, com a coordenadora pedagógica da escola *lócus* da pesquisa.

Para o professor entrevistado, a falta de políticas estaduais, leva a outro ponto: "Se as políticas implementadas no chão da escola, são oriundas daquilo que está orientado pelo nacional, nós temos uma contradição no que se refere ao olhar para a realidade desses sujeitos". E, ainda: "precisamos de políticas estaduais para que seja justificada essa reivindicação que consiste no olhar para as realidades desses sujeitos" (PROFESSOR ENTREVISTADO).

Organização do Espaço e tempo escolar para atender a modalidade

Para o professor entrevistado, a organização do espaço e do tempo escolar, tem duas vertentes que consiste em: "um problema técnico e um pedagógico". Com relação ao técnico, está relacionado a jornada de trabalho do professor: "que pode ser equacionado mediante um projeto que deixe claro, administrativamente, que o docente necessita de tempo para ministrar as aulas e um tempo para que ele possa desenvolver as atividades relacionadas às especificidades da clientela da EJA".

Na visão do professor, o educador dessa modalidade, a exemplo dos educandos, merecem um tratamento diferenciado, em virtude dos conhecimentos que necessitam desenvolver para vencer os desafios de trabalhar com sujeitos, que carregam consigo as marcas de insucessos e conhecimentos de vida, que não podem ser desconsiderados no espaço escolar.

Desse modo, a responsabilidade pela formação desse profissional, necessita estar pautada em políticas de formação que pense espaços e tempos, para a sua realização. Assim, pode-se compreender a defesa do professor, em favor de que é necessário

pensar sobre o que ele chama de “problema técnico”, como Silva afirma:

> Nega-se a construção de uma identidade do professor intelectual e pesquisador da educação e abre-se espaço para uma formação que assume caráter técnico, surgindo assim um novo perfil profissional baseado na concepção de competência que passa a ser de responsabilidades do professor (SILVA, 2005, p. 190).

Em relação ao problema pedagógico: “tem a ver com o tempo para o desenvolvimento de uma formação que pense no estudo de estratégias diferenciadas, que possibilitem ao educador, repensar a forma como desenvolver o conteúdo”. Para ele, dentro dessas estratégias devem estar presentes: “a pesquisa, a dedicação e o olhar para esses sujeitos, que precisam aprender dentro de outra dinâmica” (aqui se trata do tempo para o educador).

Ao tratar do compromisso do educador de jovens e adultos, Romão diz que:

> Na atuação pedagógica deve ser acrescentada a dimensão educativa, que lhe é imputada por força da sua própria definição institucional. O professor é um educador... e, não querendo sê-lo, torna-se um deseducador”. Professor-instrutor qualquer um pode ser, dado que é possível ensinar relativamente com o que se sabe; mas professor educador nem todos podem ser, uma vez que só se educa o que se é (ROMÃO, 2011, p. 72).

É necessário reconhecer, que este processo não pode ser entendido apenas como responsabilidade do educador. Tendo em vista que: "Há, portanto, uma ênfase no aprimoramento individual da formação que vai exigir desse profissional uma permanente validação através de avaliações as quais ele será submetido para provar que pode ocupar determinado posto ou não" (SILVA, 2005, p. 190).

O tema "tempo escolar", discutido acima, se relaciona ao tempo do professor, cabendo aqui, também tratar do tempo para o educando. Tendo em vista que, ao tratar do tempo pedagógico, é preciso lembrar sobre a questão da carga horária (aligeirada), que educandos e educadores dispõem para o desenvolvimento dos conteúdos.

Convém explicitar, já que abaixo falaremos de currículo, que a EJA trabalha com uma proposta diferenciada (apresentada e discutida no ICD04), onde essa questão, de um tempo "menor" de carga horária (400 horas no semestre), para cada série, está aprovada pelo Conselho de Educação e encontra respaldo na legislação nacional.

Nesse sentido, o professor entrevistado, acredita que há como solucionar a questão do "tempo escolar", que é muito discutida pelos educadores da EJA, quando reclamam que os alunos precisariam de um tempo maior para o desenvolvimento de cada Série, a exemplo do ensino regular, que trabalha os mesmos conteúdos, com uma carga horária mínima de 800 horas (anual).

Na orientação do entrevistado, tem a ver com uma formação continuada, que possibilite ao professor o estudo de novas metodologias, que contribuam no sentido de que os docentes possam compreender que os educandos da EJA, trazem para o contexto escolar, conhecimentos diversos, adquiridos no seu dia a dia, diferentemente das crianças. Ao desenvolver os conteúdos, o

educador precisa levar em conta esses conhecimentos, estabelecendo um diálogo entre os dois conhecimentos (formal e de vida). Nessa perspectiva, muitas questões, que estão presentes nos conteúdos, são vivenciadas pelos educandos, não necessitando de serem trabalhadas com o mesmo grau de profundidade.

De acordo com Soares e Pedroso:

> Para além dessas preposições, cabe destacar que a singularidade dessa modalidade educativa em relação às outras engendra uma dinâmica própria do público que ela atende. Quando nos referimos ao educando jovem e adulto, não nos reportamos a qualquer sujeito vivenciando a etapa de vida jovem ou adulta, e sim a um público particular e com características específicas (SOARES; PEDROSO, 2013, p. 252).

As características apresentadas pelo professor entrevistado, que dialogam com os autores referenciados e, se estabelecem como estratégias necessárias para se repensar tempos e espaços na EJA, são pertinentes e vão sempre ao encontro da formação continuada do educador. Restando ainda, o (re)pensar sobre as responsabilidades por essa formação, que precisa ser compartilhada entre as redes de ensino, as escolas e os educadores.

Desafios do Currículo Escolar para a EJA

De acordo com o entrevistado, "pensar num currículo diferente implica pensar no peso que repousa sobre o sujeito da EJA, de que ele precisa ter o mesmo domínio de conteúdo que o aluno do regular". Ao afirmar que está advogando acerca de uma formação

diferente para esses sujeitos trabalhadores, ele explica que: "convém pensar sobre o que realmente esses sujeitos precisam aprender e para que aprender? (São sujeitos trabalhadores. é o seu José da banca de jornal, seu Antônio da feira, é a dona Maria costureira etc.)".

A preocupação com um currículo diferenciado para a EJA, tem assumido ponto de destaque, necessitando de uma análise mais cuidadosa, a qual se buscou apoio, na Resolução CNE/CEB Nº 1/2000, que determina, em seu Art. 4º, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 3/98, "se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino médio". Essa particularidade vem demonstrar uma preocupação com a qualidade dos cursos de EJA.

Ao tratar dos componentes curriculares que devem fazer parte do currículo e o modelo pedagógico que deve ser desenvolvido na EJA, a mesma Resolução traz a seguinte orientação, no Art. 5º:

> Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 01/2000).

Todavia, as discussões acerca dessa questão, no contexto das instituições de ensino se situam no sentido de que os educandos não conseguem acompanhar o currículo, pela ausência de base. Essa perspectiva incide no erro de, muitas vezes, proporcionar aos

educandos uma educação sem qualidade, que parte de uma visão recorrente e errônea. Nesse sentido, Maria Margarida Machado, pesquisadora e atuante no campo da EJA, explica que:

> Há, portanto, no imaginário da sociedade brasileira, vários conceitos que se cristalizaram a partir das experiências de Mobral e ensino supletivo como, por exemplo, a ideia de que o aluno jovem e adulto que retorna à escola tem pressa e, por isso, precisa de "um curso rápido e fácil" para receber sua certificação, o que justificaria a oferta de cursos sem muita exigência no processo de avaliação. Outra concepção corrente é a de que os alunos não querem saber de nada, por isso não é necessário se preocupar com a qualidade do que vai ser ofertado; inclusive os mais jovens são os que em geral são tachados de indisciplinados e desinteressados. Há, ainda, aquela ideia de que todos os que passaram pelo Mobral e pelo supletivo - ou estão nos cursos noturnos - são sujeitos com "conhecimentos menores" (MACHADO, 2008, p. 162).

O pensamento expresso por Machado, consiste em "ideia fixa", por parte de muitos professores, coordenadores e gestores, que não se esforçam no sentido de procurar conhecer e desenvolver um "modelo pedagógico" capaz de "dar sentido" ao currículo da EJA, aproveitando o conhecimento de vida do aluno, que constitui riqueza que muitas vezes é desprezada, ou desqualificada. Ainda de acordo com a visão autora:

> Há, de fato, no jovem ou adulto que retorna, depois de vários anos fora da escola, uma ansiedade para recuperar o "tempo perdido", inclusive pelas pressões do mercado de trabalho. Todavia, isso não justifica a

> oferta de uma escolarização aligeirada, já que a educação básica precisa primar pelo princípio da igualdade de direito de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade (MACHADO, 2008, p. 162).

Nas palavras do professor entrevistado, está presente, também, a preocupação com o desenvolvimento de um currículo, que leve em consideração as especificidades dos sujeitos da EJA. Questão essa, que, para ele, carece de atenção especial, pela própria especificidade inerente a modalidade.

Percepção sobre os sujeitos da EJA

Nas palavras emocionadas do professor, foi possível identificar a paixão e o respeito que ele destina a essa modalidade de ensino, considerando ter sido aluno da EJA e ter vencido, chegando a cursar a educação superior, se especializar, ter concluído um mestrado (com a pesquisa, que teve como sujeitos, os educandos da EJA, com foco na violência linguística) e, estar atuando na educação superior, como docente do curso de pedagogia, ministrando a disciplina de EJA, para ele, constitui motivo de orgulho.

Ser um pesquisador na área, tendo participado desse momento de formação para os educadores da EJA, e, ainda, estar feliz em saber que a sua mãe, aos 67 anos, voltou a estudar na EJA, constitui, a própria essência dos sujeitos dessa modalidade de ensino. Desse modo, torna-se desnecessário, aqui, apresentar mais argumentos sobre a sua percepção sobre os sujeitos da EJA.

Experiências exitosas, iguais a essa, devem ser socializadas nos espaços de formação de professores e nas salas de aulas da EJA,

como forma de potencializar os anseios e as expectativas dos educandos e educadores. Nessa perspectiva, busca-se novamente, em MACHADO a contribuição exata, para a definição daquilo que o professor vem explicitar na resposta acerca da sua percepção sobre os sujeitos da EJA.

> [...] a concepção de que esses alunos são desinteressados, preguiçosos e estão ali apenas para obter certificado, não faz justiça aos inúmeros trabalhadores e trabalhadoras que retornam, após anos de dificuldades de conciliar a dinâmica da vida, trabalho, família e escola, na expectativa de aprender algo que facilite, em alguma medida, o seu cotidiano (MACHADO, 2008, p. 162).

A pesquisadora em EJA, brinda ainda, com aquilo que acredita ser a postura adequada para as escolas de EJA:

> [...] quando a escola que atende esses alunos jovens e adultos consegue reconhecê-los como sujeitos de direito à educação, passa, inclusive, a perceber que os seus conhecimentos prévios e o aprendizado acumulado ao longo da vida têm muito a contribuir para o conhecimento produzido pelas diversas áreas da ciência e, mais, que possuem grande capacidade de confronto com o conhecimento sistematizado, contribuindo na produção de novos (MACHADO, 2008, p. 162).

Na visão de estudiosos como Freire (1987/1980/1996/2011), Freitas (2004), Gadotti e Romão (2011), Jardilino e Araújo (2014), Machado (2008), Miguel (2005), Paiva (1995), Sergio e Soares (2006), Arroyo (2006), Di Pierro (2006), dentre outros

pesquisadores, os educadores constituem, também, sujeitos dessa modalidade, necessitando de atenção especial, por conta dos elementos que devem constituir a sua prática pedagógica, que difere, sobremaneira, daqueles exigidos para qualquer outro docente da educação básica.

Em especial, Jardilino e Araújo, ao tratarem dessa questão, no livro intitulado "Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas", dedicam um capítulo, para tratar dos "sujeitos educadores". Com destaque, para os desafios inerentes a formação inicial e continuada, a valorização dos saberes docentes e os conhecimentos necessários à prática docente, apresentando por último, os desafios inerentes aos educandos.

INDICADOR: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Função e Finalidades da Avaliação

Avaliar é uma atividade, essencialmente humana, presente e necessária nas mais diferentes situações cotidianas. A esse respeito, Vasconcellos (1998, p. 82) afirma que: "avaliar é uma necessidade de qualquer processo humano consciente: saber se está se atingindo aquilo que foi proposto, saber se a intencionalidade está se concretizando, analisar porque não, e ver o que fazer".

Da mesma forma, é inegável a importância das práticas avaliativas no contexto escolar. No entanto, estudiosos desse campo, como Hoffmann (2001), Perronoud (1999), Romão (1999) e Silva (2004), dentre outros (as), chamam a atenção para a compreensão acerca da função e finalidade que a escola dispensa a essa prática, que sempre está carregada por uma intencionalidade. No mínimo, a intenção se manifesta em duas direções antagônicas, ou se percebe o

conhecimento como pronto e acabado, ou, em via contrária, como processo, sempre em construção e reconstrução.

As duas visões explicitadas trazem consequências para as práticas avaliativas. Na compreensão do professor entrevistado, "a avaliação é uma necessidade do processo educacional. Um balizador que busca corrigir os furos dados pelo profissional em suas ações. Uma forma do professor repensar a práticas e retroalimentar o processo educativo".

Nesse sentido, a avaliação constitui fator primordial do processo educativo e assim, se distancia do pensamento instituído nas práticas avaliativas tradicionais. O professor entrevistado compreende que este é um tema bastante complexo, sendo, também, o entendimento expresso por Silva (2004), que, ao tratar dos desafios epistemológicos e práticos da avaliação, acrescenta que há uma série de outros conhecimentos que o professor necessita desenvolver para melhor compreendê-la, a exemplo, perceber as implicações da avaliação, enquanto prática ou na perspectiva democrática, mais flexível.

A avaliação tradicional atende ao significado de classificar, repreender e definir o destino dos alunos a partir de um currículo escolar pré-estabelecido e estático. Nessa direção, a avaliação assume função seletiva, excludente e ao mesmo tempo, impeditiva para ajudar a reconfigurar as aprendizagens dos alunos e também dos professores. Nesse modelo, a avaliação não possibilita ao professor o repensar de suas práticas, pois os alunos são os únicos responsáveis pelo sucesso ou insucesso em suas aprendizagens.

Contrapondo a avaliação tradicional, Gomes (2014, p. 03) destaca que: "A avaliação tem se comportado como instrumento meramente seletivo, quando deveria ter caráter emancipador, reflexivo e de tomada de decisões com vistas à qualidade do ensino e à democratização do conhecimento".

Para Silva (2004), ainda que falte consenso acerca do entendimento do que seja avaliação e sua prática, faz-se necessário entender que "Sua compreensão depende vários elementos, entre eles: a concepção de conhecimento, de sociedade, de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, entre outros, que nós profissionais da educação possuímos" (SILVA, 2004, p. 58).

Segundo o Professor entrevistado, a avaliação tem valor central na vida do educador, e ainda: "Não estou com isso, dizendo ser esta uma tarefa fácil. Para avaliar na EJA é preciso entender a sua especificidade e as características próprias inerentes a esta modalidade".

O entendimento do professor corresponde e se direciona para a compreensão da avaliação que se afasta da concepção tradicional. Ele aponta, em sua visão, uma função social mais flexível, aberta e capaz de possibilitar novas aprendizagens e revisão das ações educativas, permitindo, dessa maneira, o processo de retroalimentação da práxis docente.

De acordo com o docente, vista dessa forma, "a avaliação pode levar o professor a repensar a sua prática, o que vai contribuir como elemento balizador no processo educativo". No Caderno MEC, a avaliação vista dessa maneira "vai indicando as dificuldades e facilidades que estão sendo encontradas pelos alunos e professores" (BRASIL/MEC, 2006, p. 17).

Na visão de Mendés:

> Todos falam de avaliação, mas cada um conceitua e interpreta esse termo com significados distintos: ou se faz uso dispares, com fins e intenções diversos, ou então é aplicado com pouca variedade de instrumentos, segundo princípios e normas diferentes, para dar a entender que, em sua aplicação segue critérios de qualidade (MENDÉS, 2002, p. 13).

De maneira especial, a utilização de vários instrumentos de avaliação na EJA, pode possibilitar que o aluno expresse melhor as suas aprendizagens. Assim, o professor não deve permitir que apenas os resultados das "provas", assumam um caráter classificatório, e que sejam supervalorizados, em detrimento de outros instrumentos, que o professor pode utilizar para perceber as dificuldades e os avanços dos alunos, tendo como finalidade, a proposição de novas estratégias para a superação das dificuldades diagnosticadas.

Enfim, é preciso aceitar a avaliação na dimensão dada por Vasconcellos: sendo "[...] pela confirmação do acerto da prática, seja pela possibilidade de se refletir e buscar alternativas de caminhada" (1998, p. 82). Esse movimento é capaz de auxiliar educando e educador em suas aprendizagens, pois a aprendizagem é permanente. Em cada nova situação e relações sociais o sujeito aprende e ensina simultaneamente.

O docente que pensa a sua práxis e tem consciência acerca de suas necessidades formativas, compreende a importância de investir em processos de autoformação, passando, também, a se interessar mais pelas ações de formação continuada.

Desafios da prática avaliativa voltada para os sujeitos da EJA

A avaliação, de forma geral, seja ela na Educação Básica ou Superior tem sua complexidade. A EJA enquanto modalidade da Educação Básica não está fora do contexto dessa complexidade, muito pelo contrário, a questão se agrava em razão das características inerentes a proposta curricular, a organização do tempo - espaço escolar, especificidades dos sujeitos, dentre outras questões.

Para o professor entrevistado, avaliar implica em um "desvelamento dos nossos defeitos e fragilidades enquanto profissionais". Ao elencar os vários fatores, que na sua visão, dificultam a ação de avaliar, estão presentes: "a falta de experiência do profissional e o desenvolvimento de ações que lhe impedem de realizar a avaliação, como deveria realizar".

Ao tratar das dificuldades relacionadas à "falta de tempo" e a "inexperiência do profissional", como elementos que podem contribuir para que o processo avaliativo não ocorra de forma satisfatória, lembra que "muitas vezes, os educadores dão bastante valor a avaliação, que assume característica de julgamento e que tem muito mais a função de medir e aferir uma nota, ao aluno, responsabilizando-o pelo seu sucesso ou fracasso". O que, na EJA, pode se converter em medida capaz de fazer com que o aluno fique "amedrontado" e abandone o processo educativo.

Outro desafio apontado pelo professor entrevistado, refere-se às deficiências na formação inicial do docente, seja ela, pelo pouco tempo de estudos e reflexões sobre os processos avaliativos, ou mesmo pelas posturas aprendidas ao logo das vivências e experiências enquanto aluno.

Nessa vertente, ele acredita que "quando o professor entra na sala de aula veste a armadura do super herói". Porém, a "avaliação quebra a armadura, que funciona como uma forma de defesa, advinda de deficiências na formação inicial, em não reconhecer que no processo educacional, todos aprendem, jogando por terra toda a máxima freiriana", onde: "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2005, p. 22).

Ressalta-se, que o processo avaliativo deve estar a serviço de educadores e de educandos, funcionando como forma de contribuir com as aprendizagens desses sujeitos. É, a partir de processos

formativos, que os profissionais podem melhor compreender o valor da avaliação. A esse respeito, Silva postula que:

> É preciso permanente atualização por parte de nós, professores, na dimensão profissional e pessoal, para que possam aprender a ser mais em um processo de transformação de nós mesmos e do meio. É importante que as instituições desenvolvam projetos de formação continuada para que os profissionais da educação possam se aperfeiçoar constantemente (SILVA, 2004, p. 50).

É comum ouvir professores afirmando, no final do bimestre, "que os alunos não querem nada", sem procurar perceber que o processo avaliativo, por ele desenvolvido é capaz de revelar, também, aspectos importantes sobre o seu trabalho. A isso, o professor entrevistado chamou de "desvelamento dos nossos defeitos".

O uso da avaliação como "poder", também foi outro desafio apontado pelo professor. Na sua visão, urge a necessidade de superação, pois: "Quando eu não me reconheço como aprendiz, também não vejo a possibilidade de aprender com o aluno. O sujeito da EJA quer ser respeitado a partir de uma vivência que precisa ser reconhecida".

Se a avaliação se pauta no "poder" de um sujeito sobre o outro, se traduzindo no poder do professor, que faz uso da avaliação como arma disciplinadora, visando controlar o aluno. Essa avaliação cumpre eficientemente o papel de coroar um sistema corrompido pelos valores alienantes do capital, baseado, principalmente, na hierarquização onde ao aluno é imputada toda a responsabilidade pelo fracasso (GOMES, 2014).

O professor evidenciou, também, as distorções construídas acerca do processo avaliativo e que precisam ser superadas no âmbito da escola e dos processos formativos. Na sua percepção, "a avaliação ocupa lugar central e necessário na formação do professor. Sendo necessário, reconhecer a importância que os espaços de formação continuada desempenham, frente à revisitação das práticas reais do educador em sala de aula".

Para Benincá (2002, p. 101) isso significa "a pedagogia da práxis, que por sua natureza, requer a transformação dos sujeitos nela envolvidos". O professor entrevistado ressaltou a importância do processo de formação continuada, considerar as experiências dos professores a partir da leitura de suas realidades, no âmbito da escola e da sala de aula. Pois, para ele: "o aprendizado sobre avaliação não deve estar pautado apenas nas experiências livrescas. Os autores e as teorias são importantes, mas, é preciso estar baseado na sensibilidade, principalmente, quando se trata da EJA".

Buscando apoio no Caderno MEC, que trata do tema avaliação, especificamente em relação a EJA.

> A avaliação torna-se aliada do (a) professor (a) e dos alunos, quando:
>
> - Reconhece e valoriza os progressos do aluno;
> - Indica os objetivos não alcançados de forma clara;
> - Sugere formas para conseguir a superação.
>
> A avaliação pouco contribui para o trabalho do (a) professor (a) e dos alunos quando:
>
> - O aluno acaba sem entender o que errou;
> - O aluno não tem oportunidade de resolver suas dúvidas;

- Leva o aluno a se sentir diminuído (BRASIL, 2006, p. 25).

A partir desses pressupostos, o processo avaliativo que assume essas características, possibilita que o professor realize uma avaliação positiva do trabalho pedagógico, por ele desenvolvido. Desse modo, a avaliação contribui com o processo educativo, funcionando como aliada para a tomada de decisões e, também, para a avaliação do trabalho docente.

Nessa perspectiva, a avaliação busca analisar e "acompanhar interativa e regulativamente se objetivos pedagógicos estão sendo atingidos" (SILVA, 2004, p. 58). E, ainda: "Os processos avaliativos visam aproximar as formas de planejar, de ensinar, de aprender e também de avaliar através da coleta do maior número possível de informações que sejam relevantes para a melhoria da qualidade social do trabalho pedagógico" (SILVA, 2004, p. 58).

Enfim, de acordo com o professor entrevistado, o docente precisa estar aberto para mudar e "tomar consciência de suas necessidades profissionais, pois, a dinâmica da realidade sempre impõe ao trabalho docente, perceber as novas exigências da realidade social e, consequentemente, da sala de aula". Razão esta, que exige do professor um reaprender, permanente em sua atuação profissional.

INDICADOR: AVALIAÇÃO DO MODULO III – AVALIAÇÃO

Interesse e Dificuldades dos Participantes

Os processos de formação continuada nem sempre são elaborados e executados em função das necessidades dos

educadores. Quando isso ocorre, tem repercussão de forma direta, na participação e interesse desses sujeitos, que muitas vezes não percebem a importância desse processo. Essa prática, distanciada de suas necessidades, também não colabora com o seu desenvolvimento profissional. Entretanto, o Curso em análise, já referenciado nos resultados do ICD02, foi planejado com a participação do FORUM Estadual de EJA, Instituições de Educação Superior, Coordenadores, Gestores das escolas da rede de ensino e Professores da modalidade EJA.

O olhar do professor responsável pela condução do processo, no módulo em questão, foi fundamental, na medida em que possibilitou uma perspectiva auto avaliativa, do seu fazer, como também trazer as inferências a partir das relações estabelecidas com os participantes. Para assim, subsidiar os novos processos formativos e, principalmente, a revisão do Projeto desenvolvido.

Ao tratar sobre as principais dificuldades no desenvolvimento do Módulo III, o professor ministrante informa que: "As dificuldades estavam mais relacionadas com a diversidade de sujeitos trabalhando em disciplinas diferentes, onde cada um direcionava o olhar apenas para a sua disciplina, sem estabelecer relação com os educandos da EJA".

Isso ocorreu, porque o curso foi organizado tendo apenas uma turma, composta por, aproximadamente 200 (duzentos) professores, dos três Segmentos da EJA, de diferentes áreas do conhecimento, todos com preocupação para compreender sobre os processos avaliativos, apenas nas respectivas disciplinas, sem estabelecer relação com o processo de construção dos conhecimentos de vida dos sujeitos educandos.

De acordo com o professor entrevistado: "Trabalhar de forma interdisciplinar é o ideal. Porém, é preciso que todos que trabalham com a EJA, falem a mesma linguagem e que o professor não esteja

ali só cumprindo carga horária, que compreenda a história e as especificidades da modalidade".

Na sua visão o trabalho interdisciplinar na escola, ainda é um desafio nas práticas docentes, ficando mais complexo, quando a política de organização da proposta e diretriz educacional não contempla, seja em seus projetos orientadores das escolas ou em seus planos de carreiras, questões fundamentais como: hora e espaços para o professor se dedicar a planejar com seus pares, discutindo o que ensinar e como articular os saberes possíveis, rompendo com a fragmentação dos conteúdos escolares.

De forma geral, o professor considerou que os participantes foram receptivos ao diálogo proposto, exceto em algumas situações, onde ele percebeu um processo um pouco evasivo, sem muita articulação entre avaliar e considerar as características e especificidades do trabalho educativo e político, na modalidade EJA.

Efetividade do Módulo de Avaliação

Ao avaliar, o sujeito avaliador se torna um investigador, ora de sua própria atuação, ora das construções e saberes de seus alunos. Isso configura, no campo da avaliação, em algo rico, tendo em vista que o avaliador é também sujeito da avaliação. Nesse sentido, o professor destacou pontos essenciais a respeito da estrutura do Curso, como também do aspecto metodológico utilizado, conforme segue:

> Considero o tempo, de 8 horas para o desenvolvimento do módulo, muito pouco, em se tratando de um tema tão abrangente. Por conta do tempo pequeno, a dinâmica da atividade acabou

> ficando comprometida. Necessitaria de outros momentos para o desenvolvimento de experiências e pesquisas com educandos e educadores, valorizando essa relação entre os dois sujeitos, no sentido de como proceder no processo avaliativo, de forma menos traumática para ambos (PROFESSOR ENTREVISTADO).

O professor está correto com relação ao tempo destinado para aplicação do Módulo, por se tratar de um tema tão abrangente e que admite tantos conceitos e tantas formas de se desenvolver. O ideal seria que esse estudo fosse realizado, conforme sugerido, dentro de outro formato de capacitação, ou até mesmo por escola. Assim, se teria a possibilidade de desenvolver estudos mais específicos, que partisse de uma análise sobre as dificuldades de cada educador, no ato de avaliar e, dos educandos na perspectiva de serem avaliados.

O que considera que poderia ter acrescentado no desenvolvimento do módulo, para torná-lo mais eficaz?

De acordo com o professor entrevistado: "é preciso insistir para que as universidades tomem esse lugar na formação continuada. Mesmo sabendo, que lamentavelmente, elas não querem". E, também: "insistir com a ideia fundante da EJA, que é a formação do formador ou dos multiplicadores de formação". Outro aspecto destacado foi que: "as Secretarias de educação devem ter um papel essencial, tomando como exemplo, a ideia de formar pequenos grupos de formação, onde o Fórum tivesse uma culminância dessas experiências".

Com relação à disponibilidade das universidades assumirem a formação continuada dos professores em exercício, é preciso

observar que o MEC tem incentivado essas instituições para realização de processos formativos. Sendo que, já houve várias iniciativas que disponibilizaram apoio financeiro para a realização dessa formação. Porém, pouquíssimas IES assumiram este compromisso.

Com relação a ideia de trabalhar com a formação do formador ou multiplicadores de formação, considera-se que esta seja uma saída satisfatória, tendo em vista, que a realidade vem mostrando, que nem a universidade, que detém uma equipe de professores do mais alto nível se interessou por esse processo, a maioria delas, sob a alegação de que em seus quadros de professores, não possuem docentes com condições para assumir essa tarefa.

Cabendo aqui expressar uma preocupação: se, as instituições da educação superior, responsáveis pela formação profissional, de forma geral, admitem a falta de profissionais capazes de empreender esse desafio. Então, resta mesmo, que as secretarias de educação se organizem e invistam na criação das redes de formação. Para o professor entrevistado, "Essas redes podem ser organizadas por meio da criação de grupos de estudos, primeiramente, dentro do Centro de Formação dos Profissionais da Educação, visando à formação dos formadores".

Num segundo momento, ocorre a formação dos multiplicadores de formação (no caso pode-se contar com os coordenadores pedagógicos das escolas). E, num terceiro momento, os coordenadores pedagógicos ficam responsáveis pela formação dos seus professores, em cada instituição de ensino, que ofertam a modalidade. Compartilhando conhecimentos pedagógicos, a partir dos conhecimentos adquiridos e da prática vivenciada (professor entrevistado).

Nessa perspectiva, Bolzan postula que:

> O conhecimento pedagógico compartilhado se caracteriza por um conjunto de fatores: o conhecimento teórico e conceitual que embasa a prática, a experiência prática apresentada e discutida, a reflexão, realizada a partir da análise da experiência vivida na prática da sala de aula e a transformação ocorrida no indivíduo e no grupo, por meio do exame e da reflexão sobre a atuação pedagógica (BOLZAN, 2002, p. 89).

De acordo com o professor entrevistado, experiências como essa (criação das redes de formação), vem sendo desenvolvidas, com sucesso, em muitas redes de ensino, em outras unidades da federação.

ICD04/2016 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

O ICD04, Roteiro da Entrevista Semiestruturada, foi organizado com uma questão inicial, tratando do perfil da coordenadora pedagógica e, posteriormente, apresentam-se os 3 (três) indicadores sequenciados, sendo que, cada indicador possui um determinado número de questões, a saber: Modalidade EJA (com 6 perguntas); Prática Avaliativa dos Professores da EJA (com 3 perguntas); e Formação Inicial e Continuada (com 2 perguntas).

Em função das respostas da Coordenadora pedagógica, e tendo em vista a necessidade de melhor alcançar os indicadores da pesquisa, mais 2 (duas) perguntas foram acrescentadas no indicador "D", no momento da aplicação da entrevista.

Perfil da Coordenadora Pedagógica da Escola

De acordo com perfil identificado, a coordenadora da escola *lócus* da pesquisa é Formada em Pedagogia, com pós-graduação em Gestão escolar e em PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A formação em Pedagogia, para o desenvolvimento do trabalho na coordenação pedagógica é considerada de suma importância, tendo em vista que o curso de licenciatura em pedagogia, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, é aquele que forma o profissional para atuar em diversas dimensões da Educação:

> 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 em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Resolução CNE/CP nº 1/2006).

No Parágrafo único, do mesmo artigo, "as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino [...]". De forma mais específica, estabelece, ainda, que o profissional pedagogo pode atuar com alunos da EJA, quando no inciso III, determina ser atribuição do pedagogo, a incumbência de "fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como

daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria" (Resolução CNE/CP nº 1/2006).

Nesse particular, convém destacar que dos cursos que formam os profissionais para atuar na área educacional, raras exceções, a Pedagogia é o único que tem em sua Matriz Curricular, uma disciplina que trata, especificamente, dos fundamentos e especificidades da EJA.

No inciso IV do Art. 8º, ao tratar do "estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências". A alínea "d" estabelece que este estágio deve ser realizado, além de outras áreas, também:

> b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
>
> c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
>
> d) na Educação de Jovens e Adultos;
>
> e) a participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
>
> f) em reuniões de formação pedagógica (Resolução CNE/CP nº 1/2006).

Com relação aos anos de experiência da coordenadora, dos 22 (vinte e dois) anos de atuação em educação, apenas 3 (três) anos desenvolveu atividades na docência, os demais (19 anos), foram dedicados a EJA, sendo que, na maioria deles, esteve atuando como coordenadora pedagógica na modalidade. Isso constitui um fator de

suma importância, tendo em vista, que além da formação específica para trabalhar na coordenação, o tempo de experiência em educação foi em sua grande maioria, desenvolvido na EJA.

Outro fator que merece destaque é a formação em nível de pós-graduação, que foi no campo da gestão e também, no campo da EJA, o que constitui um ganho para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola. Sabe-se, que para um melhor desempenho do profissional, convém alinhar a formação acadêmica com a função profissional, como veículos capazes de favorecer a sua participação nas atividades desenvolvidas, de acordo com as competências e habilidades pretendidas na função.

Quanto as atribuições e finalidades da coordenação pedagógica, estão presentes no Art. 16, do Regimento Geral para as Instituições Públicas da Rede Estadual do Ensino de Roraima, aprovado por meio da Portaria Nº 02980/16/SEED/GAB/RR, de 13 de dezembro de 2016, que determina: "A Coordenação Pedagógica tem por finalidade planejar, orientar, acompanhar e avaliar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao projeto educativo, promovendo ações que contribuam para a implementação do currículo".

INDICADOR: MODALIDADE EJA

Na sua concepção qual a função social da EJA?

Para a coordenadora, a função social da EJA: "pressupõe a oferta de um ensino voltado para a qualidade e que leve em conta os conhecimentos do dia a dia, que são aqueles conhecimentos que os alunos trazem consigo, voltados para a questão social e cultural".

Nessa resposta, foi possível perceber que a função social da EJA, que vem sendo discutida e está presente em vários documentos internacionais e nacionais, bem como em outros dispositivos, condiz, em parte, com a interpretação explicitada. Pois, também, esta modalidade de ensino deve proporcionar aos seus sujeitos, a construção de conhecimentos de vida e, por toda a vida, tendo como base o caráter de incompletude do ser humano, Freire (1987).

Na função Reparadora da EJA essa concepção, também, está presente:

> A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante (PARECER CNE/CEB nº 11/2000).

De acordo com a coordenadora, a escola tem grande preocupação com o diagnóstico de entrada dos educandos da EJA, e, como forma de melhor conhecer a sua clientela, realiza "um levantamento inicial sobre a situação de cada aluno, logo que entram na escola".

Essa iniciativa condiz com aquilo que se pretende e se acredita, para que a modalidade possa se firmar no campo do direito aos processos de escolarização, tendo em vista, que ao conhecer seus alunos, a escola tem maiores possibilidades de "adotar modelos de atendimento em EJA que convirjam para as diferentes necessidades e situações concretas de vida da população, respeitando suas

características de aluno trabalhador" (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 147).

Para a coordenadora, o conhecimento da sua clientela, possibilita que a escola saiba avaliar as perspectivas futuras dos alunos iniciantes, assim: "procura preparar o aluno para o vestibular e para o mercado de trabalho, sempre respeitando os parâmetros e nunca fugindo da legalidade e do direito". Essa preocupação é considerada pertinente, a partir da ideia de que esses educandos são sujeitos que pretendem seguir a sua trajetória estudantil e a escola se preocupa com essa questão, valorizando e contribuindo com o progresso de cada educando.

Para tanto, torna-se prudente, que o processo educativo a ser desenvolvido, deve oferecer uma educação com qualidade, de caráter permanente, que seja capaz de contribuir para a criação de uma sociedade baseada na igualdade e na diversidade, que possa proporcionar aos seus sujeitos, múltiplas maneiras de socialização, que ocorram por meio de diversas formas de conhecimentos e culturas.

Como você percebe a materialização das políticas educacionais voltadas para a EJA na escola?

De acordo com a resposta da coordenadora: "As políticas destinadas a EJA são materializadas na escola, de forma satisfatória, todos os alunos são atendidos a partir de um levantamento feito inicialmente, no início de cada Semestre". Essas políticas, que se convertem por meio do atendimento com alimentação escolar e livro didático, constituem estratégias importantes para a permanência do aluno na escola, tendo em vista as especificidades da clientela. Nessa perspectiva:

> [...] as matrículas presenciais da EJA passaram a ser consideradas também nos programas federais de alimentação e transporte escolar, do livro didático e descentralização de recursos para as escolas, melhorando substancialmente as condições de oferta, de ensino-aprendizagem e de permanência dos estudantes na escola (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 200).

Portanto, observa-se avanços consideráveis para o fortalecimento da modalidade EJA, que se traduzem por meio de políticas públicas, que antes se destinavam apenas ao ensino de crianças e adolescentes, na faixa etária considerada própria.

Que práticas você evidencia como efetividade da política educacional voltada para EJA na escola?

As políticas públicas em educação é tema de conhecimento necessário para os profissionais. Para a Coordenadora essas políticas se efetivam da seguinte forma: "a distribuição do livro didático ocorre regularmente, de acordo com a quantidade de alunos. Porém, em virtude de eles virem do trabalho direto para a escola, os livros ficam retidos na biblioteca para serem utilizados sempre que o professor necessitar".

O livro, de forma geral, constitui um material didático muito importante, que contribui de forma significativa em favor do processo do ensino e da aprendizagem. Sendo, um instrumento de apoio para o professor, por possibilitar uma organização dos conteúdos a serem ministrados e um suporte teórico e prático para o aluno.

Ao tratar do tema, Soares (2015, p. 17) explica que: “o livro impresso ainda é o principal instrumento didático utilizado dentro das escolas, e o "suporte" didático mais "privilegiado" quanto ao número de programas do governo que objetivam sua manutenção”. Na educação de jovens e adultos, em especial, este importante instrumento didático assume um valor ainda maior, em virtude da carga horária reduzida.

Sabe-se que os livros didáticos, são de propriedade do aluno. Porém, como estratégia para que os alunos não os levem para casa e os esqueçam, dada as características desses educandos, que muitas vezes vão do trabalho direto para a escola, a coordenadora informa que: “os livros ficam retidos na biblioteca, mas, caso os alunos necessitem realizar pesquisas, quando não estão na escola, podem solicitar, que serão disponibilizados”.

Essa Característica constitui algo positivo, denotando uma preocupação bastante pertinente com o atendimento das necessidades dos alunos, por meio do reconhecimento das suas dificuldades como trabalhadores que, também, estudam. Todavia, por mais que seja importante e necessário, convém que os educadores da EJA, não utilizem o livro como única possibilidade e única fonte de ajuda pedagógica. Tendo em vista, que o uso indiscriminado desse material vem sendo bastante criticado, no cenário educacional.

Nessa direção, Soares (2015, p. 17) nos adverte no sentido de que, o livro didático carrega com ele interesses políticos ao se estabelecer como um veículo ideológico que “veicula conteúdos que a classe dominante deseja que sejam ensinados, muitas vezes apresentando apenas a versão dos vencedores”. Na mesma direção:

> Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações. Como todo e qualquer

> livro, o didático também propicia diferentes leituras para diferentes leitores, e é em função da liderança que tem na utilização coletiva do livro didático que o professor precisa preparar com cuidado os modos de utilização dele, isto é, as atividades escolares através das quais um livro didático vai se fazer presente no curso em que foi adotado (LAJOLO,1996, p. 08-09 *apud* SOARES, 2015, p. 18).

Todavia, a realidade nos mostra, que na maioria das escolas, o livro didático tem sido praticamente o único instrumento de apoio ao docente e fonte de estudos e pesquisas para os alunos.

Com relação a alimentação escolar, a coordenadora afirmou que: "em virtude das condições de vida e de trabalho, a merenda da EJA é mais privilegiada do que aquela que é servida para os alunos do ensino regular. No cardápio constam itens como: macarronada, arroz feijão, carne, risoto, dentre outros itens".

A preocupação com uma alimentação mais consistente se justifica, pois "aproximadamente 80% dos alunos vem direto do trabalho para a escola, necessitando de uma alimentação mais reforçada. Assim, as necessidades de alimentação desses educandos são totalmente satisfeitas". Percebe-se, novamente, uma preocupação da escola com o bem estar dos educandos.

É evidente, que uma alimentação saudável e adequada está fortemente relacionada ao sucesso do processo educacional e, consequentemente da qualidade de vida. A eficácia da condição nutricional traz imensos benefícios à vida escolar desses educandos, dadas as suas condições de vida e de trabalho. Onde, na maioria dos casos, seguem do trabalho direto para a escola.

Nos dois pontos apresentados, relativos ao livro didático, que consiste no Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA), e no Programa Nacional de

Alimentação Escolar (PNAE), que veio garantir, a alimentação escolar para os alunos da Educação Básica, incluindo a EJA, é possível comprovar que a escola vem cumprindo com o que determina a legislação, o que constitui um ganho, tendo em vista, que as duas políticas são consideradas essenciais, para que os educandos tenham melhores condições de permanência na escola.

Na sua concepção quem são os sujeitos da EJA?

De acordo com a coordenadora, por meio do diagnostico inicial:

> Foi detectada uma particularidade muito forte. No semestre anterior, a EJA era composta por pessoas de mais idade (pais de família, pedreiros, motoristas, quase todos autônomos). Já no semestre atual: dos 468 alunos matriculados, mais da metade são jovens na faixa etária compreendida entre 18 a 30 anos (COORDENADORA DA ESCOLA).

Outra característica desses educandos, que deve constituir uma preocupação por parte da instituição, diz respeito a questão da migração de alunos da educação básica regular, para a EJA: "São alunos que vinham sofrendo reprovações, no ensino regular da própria escola e ao chegarem aos 18 anos pediram transferência para a EJA, como forma de ganharem tempo. Assim, mais de 50% das novas matrículas é clientela da própria escola".

Sendo esta, uma problemática que merece um olhar mais cuidadoso por parte da instituição, já que vem sendo bastante discutida na atualidade, a transferência de alunos do ensino regular,

para a EJA. Essa modalidade de ensino, de acordo com a legislação vigente, se destina a população que não teve "oportunidade ou continuidade" de estudar na idade própria. Aqui percebe-se, que se ocorre essa migração em índice tão elevado (50%), é porque a escola não vem desenvolvendo de maneira satisfatória, o trabalho pedagógico com os alunos do ensino médio regular.

Todavia, na fala da coordenadora ficou evidenciado que a instituição de ensino busca conhecer a comunidade interna, sendo essa uma estratégia importante, em face da heterogeneidade característica dessa demanda, que tem um perfil que necessita ser considerado. Nessa direção:

> [...] são adultos ou jovens adultos, via de regra, mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub - representados nessa etapa da escolaridade (PARECER CNE/CEB nº 15/1998).

Na mesma vertente, Jardilino e Araújo (2014, p. 171) confirmam que "É preciso conhecer, entretanto, os sujeitos da EJA, suas trajetórias, identificando seu perfil, suas expectativas e vivências, para que eles possam ser considerados na construção de propostas e projetos que venham atender-lhes de maneira mais próxima e específica".

A discussão em torno da importância de conhecer os sujeitos da EJA é bastante recorrente e carece de melhores esclarecimentos e investimentos, porque vão além do ensino e da aprendizagem dos conteúdos, necessita suprir outras necessidades que funcionam como

possibilidades para que estes educandos tenham melhores condições de permanência e de terminalidade, com qualidade.

Dessa maneira, o Ministério da Educação, visando apoiar os educadores nesse sentido, publicou a coleção: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. O material disponibilizado é composto de cinco cadernos temáticos (já aqui referenciados), que tratam de "situações concretas, familiares aos professores e professoras, e permite a visualização de modelos que podem ser comparados com suas práticas, a partir das quais são ampliadas as questões teóricas" (BRASIL/MEC, 2006, p. 01).

O primeiro caderno, intitulado, "Alunas e Alunos da EJA", contém um conjunto de informações, estratégias e procedimentos que auxiliam os educadores a conhecerem quem são os seus alunos e alunas. As questões abordam o perfil do público da educação de jovens e adultos, tais como: porque procuram os cursos, o que querem saber, o que já sabem e o que não sabem, suas relações com o mundo do trabalho e na sociedade onde vivem. Resta saber se a escola tem conhecimento desse material e o utiliza como forma de contribuir para um melhor conhecimento dos seus educandos.

Como você percebe a relação tempo-espaço e currículo na EJA?

Para a coordenadora: "o tempo é considerado pouco, os seis meses previstos, se convertem em cinco, sendo muito corrido. O currículo é trabalhado da forma mais simplificada possível, aplicando as partes básicas que o aluno precisa para se desenvolver na sala de aula". Com relação ao horário, foi informado que as aulas têm início às 19h e término às 21h30, em decorrência da disponibilidade de tempo dos educandos. Valendo salientar, que a

escola não vem cumprindo com a Carga horária prevista nas normativas legais, aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Ao tratar do planejamento e da metodologia para o desenvolvimento do currículo, ficou evidenciado que ocorre de forma interdisciplinar, por meio de projetos (conforme Quadro 4), o que facilita muito, pois: "um professor vai ajudando o outro no sentido de que aquilo que falta em uma determinada disciplina possa ser complementado pelo outro professor".

Na resposta da coordenadora, foi possível perceber três pontos que merecem ser destacados e analisados, separadamente: o primeiro trata da questão tempo espaço, que na sua visão é "considerado pouco". Sendo que, na sua fala não se percebeu a preocupação com o espaço, que constitui um desafio na EJA. Más, que a escola vem solucionando com louvor.

O formato dos cursos para os educandos da EJA, em desenvolvimento, segue orientação da Resolução CEE/RR nº 23, de 02 de maio de 2001, que estabelece as normas para a Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental e Médio no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Roraima.

A Proposta de Reestruturação dos Cursos de EJA, aprovada em 2002, por meio do Parecer CEE/RR nº 59/2002 (segue as orientações da Resolução CEE/RR nº 23/2001) e apresenta informações e orientações que servem de base para subsidiar os gestores administrativos e pedagógicos da Rede Estadual, que ofertam a modalidade.

O Quadro 6 demonstra a forma como devem ser desenvolvidos os cursos de EJA, no âmbito da rede estadual, a partir da sua proposta, que diz: "os cursos de EJA serão ofertados nas formas de cursos presenciais com avaliação no processo, por Série e por Componente Curricular" (PARECER CEE/RR nº 59/2002).

Quadro 6 - Proposta de Reestruturação dos Cursos de EJA

Segmentos	Nº de Semestres	Série Equivalente	Estratégia de Ensino	Nº de Horas
1º	04	1ª a 4ª	Seriado Semestral	1.600
2º	04	5ª a 8ª	Seriado Semestral	1.600
	—		Por Componente Curricular	1.200
3º	03	1º ao 3º	Seriado Semestral	1.200
	—		Por Componente Curricular	

Fonte: Proposta de Reestruturação dos Cursos de EJA aprovada pelo CEE/RR em 2002.

Na análise dos dados presentes no Quadro 6, comparando com a realidade da oferta, fica evidente que a rede estadual não vem cumprindo com o que consta na legislação (LDB nº 9394/1996, Diretrizes Nacionais e Resolução CEE/RR nº 23/2002), que determina ser necessário possibilitar às pessoas as "oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho".

A rede estadual só oferta o Curso Presencial, semestral, com Avaliação no Processo, o qual tem matrícula no início de cada semestre letivo. Esse curso, possui Carga horária de 1. 200h (mil e duzentas horas), distribuídas em 100 dias letivos, com 4 horas diárias de efetivo trabalho escolar. De acordo com a coordenadora, dadas as especificidades dos educandos, estes apresentam dificuldades para acompanhar, tanto as exigências do currículo, como da Carga Horária exigida.

O Curso por Componente Curricular, que atenderia a clientela oriunda de outros modelos, anteriormente desenvolvidos, não é disponibilizado para a sociedade, o que consiste em mais um dos motivos que contribui fortemente para o abandono escolar, tendo em vista, que muitos alunos possuem disciplinas concluídas em

outros cursos como: Antigo Modular (desenvolvido pelos extintos Centros de Educação de Jovens e Adultos); Telecurso 2000, Exames de Suplência Geral, Supletivo e 1º Grau - SPG (Lei 5692/1971), dentre outros.

Ao tratar da questão do horário de entrada e de saída dos alunos, fica evidente que a Carga horária, determinada na Proposta de cursos, não vem sendo cumprida de forma satisfatória. Isso ocorre, em razão do modelo de curso ofertado que não vem privilegiando as condições de vida dos adultos trabalhadores. O curso ideal para estes sujeitos seria o Curso por Componente Curricular, que daria a possibilidade de matrícula nas disciplinas que o aluno tivesse condições de cursar, a partir da sua "condição de vida e trabalho".

O segundo ponto trata do currículo, que de acordo com a coordenadora, vem sendo trabalhado de forma simplificada, "sendo aplicadas somente as partes básicas". Nesse sentido, o PPP da escola determina que: "o currículo da modalidade de Educação de Jovens e Adultos compõe-se de: Base Nacional Comum e de uma Parte Diversificada, observadas as diretrizes curriculares para o ensino médio" (PPP DA ESCOLA, 2015).

O PPP diz, ainda, que o currículo da EJA deve levar em consideração 3 aspectos: o primeiro, diz respeito a equidade, que está relacionada a "distribuição específica dos componentes curriculares afim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação" (PPP DA ESCOLA, 2015).

Cabe lembrar que a EJA segue as mesmas determinações emanadas para o Ensino Médio regular, com relação à escolha dos componentes curriculares, que consiste na Base Nacional Comum (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 1 de 2000).

Nessa característica, está embutida a preocupação e o cuidado no sentido de que os educandos da EJA, não sejam submetidos a uma "educação menor", dando-lhes a oportunidade ao prosseguimento de estudos com qualidade, podendo participar, em concursos públicos ou a continuação dos estudos em cursos superiores, podendo concorrer nas mesmas condições, dos demais alunos, dentro do princípio da equidade.

O segundo aspecto trata da diferença, que se relaciona a "identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores" (PPP DA ESCOLA, 2015).

Este princípio exige que o currículo na EJA possibilite a apreciação da diferença. Onde, a organização curricular possa estar voltada para os anseios, necessidades e particularidades dos educandos. O tempo curricular se configura como um instrumento básico do processo, constituindo um dos elementos importantes para que se possa compreender a organização do currículo vivenciado na escola e o seu impacto, no processo do ensino e da aprendizagem. Nessa perspectiva:

> [...] o tempo curricular para jovens e adultos exige um conjunto de atividades e experiências das mais diversas ordens, bem como, disciplinas ensinadas de uma determinada forma, que possa considerar as histórias de vida desses indivíduos, atendendo suas necessidades e, sobretudo, oportunizando a apropriação da leitura e da escrita, bem como de outros conhecimentos que lhes deem autonomia favorecendo o resgate da sua identidade enquanto cidadão e cidadã (SÉRGIO, 2016, p. 05).

Já o terceiro aspecto, relativo ao segundo ponto, trata da proporcionalidade, que está relacionada a:

> Disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (PPP DA ESCOLA, 2015).

A proporcionalidade vem corroborar com a questão, advertindo que deve ser assegurada a mesma "identidade formativa" inerente aos demais estudantes da Educação Básica. Sendo que, nesse aspecto, a escola necessita trabalhar o seu planejamento de forma que seja dispensado um tratamento diferenciado aos conteúdos, como forma de evidenciar e valorizar os conhecimentos de vida dos seus alunos. O que a coordenadora garante que ocorre.

Para Freire (2005, p. 11): "A leitura de mundo precede a leitura da palavra". De acordo com o autor, os conhecimentos do cotidiano, anteriores ao ingresso do aluno na escola, não podem ser desprezados, em detrimento dos conhecimentos produzidos pela humanidade e sistematizados. Ao tratar do currículo, Freire considera que este, não pode assumir uma posição de hierarquia, tendo em vista que:

> A educação autentica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseio, de dúvidas, de esperança, ou desesperanças que implicam temas

> significativos a base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 84).

Para o autor, o currículo deve ser fortalecido a partir da leitura que os educandos trazem da vida cotidiana. Nessa vertente os conteúdos não devem ser apenas, "repassados/transmitidos" para os alunos, nem, tampouco, devem partir, apenas dos conhecimentos de vida, da "leitura de mundo", mas, devem ir de um para o outro (educandos e educadores), em diálogo permanente, evidenciando, tanto o currículo formal quanto o currículo oculto.

O que deve ser considerado no processo de avaliação da aprendizagem dos sujeitos da EJA?

De acordo com a coordenadora, "no processo de avaliação tudo que é cobrado é importante e, como não há um currículo específico para a EJA, os professores priorizam aquilo que consideram de fundamental importância para o desenvolvimento do aluno". Com relação a esta afirmativa, convém justificar com o que está disposto no Art. 4º da Resolução CNE/CEB nº 1/2000: "As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 3/98, se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino médio".

Dessa maneira, os mesmos componentes curriculares e os conteúdos, pertencentes a da Base Nacional Comum, deverão ser trabalhados na EJA. Sendo que, o que deve ser diferente é o tratamento que o professor irá dar aos conteúdos e as metodologias, que devem ser específicas e direcionadas para adultos. Nessa direção, determina o Conselho Nacional de Educação:

> Art. 5º Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino (RESOLUÇÃO CNE/CEB 01/2000).

De acordo com o parágrafo único, do mesmo artigo:

> Como 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 [...] (RESOLUÇÃO CNE/CEB 01/2000).

A interpretação desse artigo mostra que não há um currículo específico para a EJA. Mas, que deve haver um modelo pedagógico diferenciado que possibilite um olhar cuidadoso para as especificidades dos sujeitos.

Quanto à avaliação da aprendizagem, que constitui questão bastante complexa na área da educação, de modo geral, na EJA, se converte em desafio que muitas vezes contribui para a baixa autoestima do aluno, que retorna à escola cheio de temor e insegurança. Nas palavras da coordenadora, durante toda a

entrevista, foi possível perceber, uma preocupação premente com a forma com que os alunos vem sendo avaliados.

Busca-se apoio, novamente, no PPP para conferir o que este importante documento, que representa um instrumento norteador das decisões da escola, estabelece sobre o processo avaliativo:

> A verificação do rendimento escolar na Educação de Jovens e Adultos desenvolverá através da avaliação processual, contínua e as peculiaridades que abrange a referida modalidade e onde prevalecerão os aspectos qualitativos sobre os fatores quantitativos no desempenho do aluno. [...] A avaliação ocorrerá em todo o processo de ensino-aprendizagem, em que o aluno desenvolva as suas potencialidades, junto com a intervenção do professor (PPP DA ESCOLA, 2015).

Sendo a avaliação um tema polêmico, que carece de maiores esclarecimentos e constitui importância singular neste estudo, buscou-se o aporte necessário no material disponibilizado pelo MEC, como forma de orientar as escolas sobre os processos avaliativos. Onde, está evidenciado que a avaliação foi considerada, durante muito tempo, como um instrumento que servia para "medir o nível de conhecimento dos alunos". Característica essa, também, presente, nas palavras da coordenadora.

Assim, no entendimento dos Cadernos MEC:

> Durante muito tempo, a avaliação foi considerada pelos professores e alunos como um instrumento para medir os acertos e erros dos estudantes, com o objetivo de dar a eles uma nota ou conceito. Era usada como uma espécie de fita métrica, colocada na mão

> do (a) professor (a) para medir o nível de conhecimentos dos alunos (BRASIL/MEC, 2006, p. 04).

O mesmo caderno afirma que: "a avaliação tem como função primeira orientar o trabalho do (a) professor (a) e o estudo dos alunos" (BRASIL/MEC, 2006, p. 05). Nessa vertente, o educador da EJA "deve sempre considerar o que os alunos já sabem sobre o que vai ser tratado na sala de aula. Afinal, é partindo do que se conhece que construímos novos conhecimentos" (BRASIL/MEC, 2006, p. 11).

Esses conhecimentos devem estar a serviço do planejamento de ensino, como elementos balizadores para a socialização e a aprendizagem dos novos conhecimentos. Dessa maneira, a avaliação:

> Assim compreendida, ela se faz presente, desde o início da prática educativa, quando oferece elementos para que o (a) professor (a) possa fazer o seu planejamento. Além disso, a avaliação acompanha todo o processo educativo, orientando o (a) professor (a) e os alunos na busca dos objetivos planejados (BRASIL, 2006, p. 05).

Como a escola faz um diagnóstico inicial para conhecer os seus alunos, advoga-se, no sentido de que o processo avaliativo tem início nesse momento. No decorrer do processo educativo na escola, "a avaliação possibilita aos alunos e (a) ao professor (a) rever até onde conseguiram atingir seus objetivos. Mostra, também, onde eles precisam agir para alcançar os seus objetivos" (BRASIL, 2006, p. 7). Nessa perspectiva:

> Durante o trabalho de sala de aula, ela oferece os dados para que o (a) professor (a) possa agir como um (a) orientador (a) sempre atento (a) para que todos consigam chegar, com ele (a) até a meta esperada. Para isso 'puxa pela mão' os que ficam atrasados, diminui os passos para ter certeza que o grupo está conseguindo acompanhá-lo (a), imagina formas para diminuir as dificuldades encontradas, levando todos a se envolver e se ajudar. Para desenvolver esse papel, o (a) professor (a) precisa da avaliação para estar atento (a) ao que acontece com seus alunos (BRASIL, 2006, p. 08).

INDICADOR: PRÁTICA AVALIATIVA DOS EDUCADORES DA EJA

Como os educadores efetivam a prática de avaliação?

De acordo a coordenadora: "o processo avaliativo é desenvolvido de forma contínua. Não foge daquilo que está presente no PPP, no Regimento Interno e na LDB. São 20 pontos para atitudinal, 30 pontos para trabalhos, correção de cadernos e pesquisas e, 50 pontos para as avaliações".

Na resposta da coordenadora está presente a preocupação em atender e fazer cumprir as normas emanadas pelo Conselho Estadual de Educação. O Regimento Interno, citado em sua resposta, em seu Capítulo IV, estabelece as normas relativas à Avaliação e Verificação do Rendimento Escolar, nos seguintes termos:

> Art. 61 A verificação do rendimento escolar na Educação Básica segue os preceitos estabelecidos no Capítulo II, do Título V da LDB e normas emanadas do CEE/RR, e fundamenta-se na necessidade de:

> I - Avaliação de forma contínua, cumulativa, abrangente, diagnóstica e interdisciplinar, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os fatores quantitativos do desempenho do aluno (PORTARIA Nº. 02980/2016/SEED/GAB/RR).

Na visão da coordenadora, ficou evidente a preocupação no sentido de que todas as atividades desenvolvidas sejam levadas em consideração, para efeito de computo de notas. Porém, segundo ela: "Os professores não abrem mão de uma avaliação escrita e sem pesquisa. Sendo, para eles, uma forma de testar os conhecimentos e saber se o aluno realmente aprendeu o conteúdo ministrado". Nesse sentido, Jussara Hoffmann lembra que:

> Os estudos em avaliação deixam para trás das verdades absolutas, dos critérios objetivos, das medidas padronizadas e das estatísticas, para alertar sobre o sentido essencial dos avaliativos de interpretação de valor sobre o objeto da avaliação, de um agir consciente e reflexivo frente às situações avaliativas e de exercício do diálogo entre os envolvidos (HOFFMANN, 2001, p. 18).

Todavia, a avaliação, que se impõe como um tema bastante complexo no contexto escolar, em se tratando da EJA, essa complexidade se torna ainda mais evidente, tendo em vista, que os sujeitos, em sua grande maioria possuem uma trajetória escolar marcada por descontinuidades e fracassos, tendo a avaliação como algo que os amedronta. Assim, a avaliação não deve assumir característica classificatória e sim diagnóstica, como forma de contribuir com as aprendizagens dos educandos.

Vista dessa maneira, "a avaliação educacional do ensino-aprendizagem é constituinte e integradora da ação educativa" (SILVA, 2004, p. 57-58). E, ainda:

> Constituinte porque faz parte do trabalho pedagógico, não é um apêndice ou um anexo, está inserida na relação dialógica entre planejar ensinar aprender. Integradora porque costura os elementos da prática educativa, fazendo o nexo necessário para que haja justamente o diálogo entre o planejamento, a ensinagem e a aprendizagem e a própria avaliação (SILVA, 2004, p. 57-58).

Nessa vertente, um processo avaliativo que possibilite vários mecanismos de avaliação, pode ser considerado aspecto bastante positivo, conforme determina o Regimento Interno no § 2º do inciso VII, Art. 61, "Vários mecanismos de avaliação devem ser utilizados de forma dirigida ou espontânea dentre os quais: observação, relatórios, questionários, pesquisas, testes/provas, entrevistas, fichas de acompanhamento, auto avaliação". Assim, ao afirmar que todas as atividades desenvolvidas pelos educandos são avaliadas pelos educadores, está presente uma preocupação com o avanço desses alunos.

A prática de avaliação efetivada pelos educadores corresponde à concepção definida no PPP da Escola?

De acordo com a coordenadora, o processo avaliativo vem sendo desenvolvido em consonância com o que está disposto no PPP da escola, que diz:

> A avaliação é uma prática pedagógica intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, com a função de

> diagnosticar o nível de apropriação do conhecimento pelo aluno. A avaliação é contínua, cumulativa e processual devendo refletir o desenvolvimento global do aluno e considerar as características individuais deste no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (PPP DA ESCOLA, 2015).

No PPP "é vedado submeter o aluno a uma única oportunidade e a um único instrumento de avaliação". Essa preocupação está bastante evidenciada nas afirmativas da coordenadora, podendo comprovar que a escola vem cumprindo, de forma satisfatória o que dispõe o documento. Nesse sentido:

> A avaliação da aprendizagem terá os registros de notas expressos em uma escala de 0 (zero) a 10,0 (dez vírgula zero).
>
> Parágrafo Único – O Sistema de Avaliação é bimestral, obedecendo ao previsto no sistema de avaliação da rede pública: Participação = 2,0 (dois vírgula zero) (distribuídos entre: relações interpessoais, pontualidade, assiduidade e participação); Trabalho = 3,0 (três vírgula zero) pontos; Prova/teste = 5,0 (cinquenta vírgula zero) pontos, resultante de no mínimo duas avaliações (instrumentos diversificados); Nota de Recuperação (NR) = 80 (oitenta virgula zero) pontos, totalizando a nota final de 10,0 (PPP DA ESCOLA, 2015).

Segundo a coordenadora, pode haver negociação com relação à atribuição de pontos para os trabalhos e provas, desde que o aluno não seja prejudicado: "a negociação diz respeito à necessidade de transparência no processo avaliativo para se evitar

possíveis autoritarismos por parte dos professores e para considerar e se aproximar da diversidade dos alunos" (SILVA, 2004, p. 61).

Quais eram as dificuldades apresentadas pelos educadores quanto à avaliação dos alunos antes da participação no Curso?

Para a coordenadora, antes de participarem da capacitação, ou ainda durante a mesma, "os professores viam a avaliação de forma seca, não havia, há 2 (dois) anos, práticas voltadas para os projetos e para avaliação interdisciplinar. O professor dava as suas aulas, aplicava as avaliações e entregava o quadro de notas".

De acordo com a resposta, o processo avaliativo desenvolvido anteriormente, não privilegiava e nem cumpria com a legislação vigente, sendo que, foi só após a participação dos educadores no Módulo III, que as mudanças começaram a ocorrer, na visão da coordenadora.

Partindo desse ponto, foi possível perceber que o Curso de formação continuada desenvolvido pelo FORUMEJA/RR, funcionou como um espaço onde os professores tiveram a oportunidade de aprender e refletir, um pouco mais sobre a os desafios da avaliação no processo educativo.

INDICADOR: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS EDUCADORES DA EJA

Os Educadores que atuam na EJA estão ministrando disciplinas em consonância com a sua formação inicial?

De acordo com a coordenadora, "nem sempre é possível que a lotação esteja de acordo com a disciplina de formação, em alguns

casos o professor precisa complementar a sua carga horária em disciplinas diferentes da sua formação".

Saber se os professores estão ministrando aulas em disciplinas de acordo com a sua formação, constitui questão importante, tendo em vista, que se a formação inicial, já é considerada insuficiente, por apresentar lacunas referentes aos saberes necessários à prática docente na EJA, o fato de professores estarem atuando em disciplinas diferentes da sua formação, leva a uma situação ainda pior.

A modalidade EJA, sempre foi tratada "como uma educação menor", relegada a segundo plano, tanto por parte das políticas nacionais, como pelo tratamento que recebe das redes de ensino. O docente lotado na EJA é aquele que precisa de completação de carga horária, tendo muitas vezes que se assumir "o que resta", sendo levado a ministrar aulas em disciplina que muitas vezes não tem domínio, isso porque, em muitos casos, estes docentes são detentores de outros contratos de trabalho durante o turno diurno. Nesses casos, a EJA está para estes docentes apenas como um "bico".

Por outro lado, a política de remuneração dos professores, nunca adequada à proporção do trabalho realizado, leva a precarização desse trabalho, uma vez que obriga o docente a trabalhar em mais de 2 (dois) turnos e, muitas vezes, em mais de uma escola e em mais de um emprego, como forma de aumentar a renda familiar.

De que maneira vem sendo desenvolvida a formação continuada dos educadores que atuam na EJA?

De acordo com a Coordenadora: "A formação Continuada dos professores ocorre normalmente, nos encontros pedagógicos,

onde são discutidas as questões relativas às dificuldades que vão surgindo". A partir disso, ela informou que seleciona textos referentes a essas dificuldades, para leitura e discussão. Diante dessa resposta, decidiu-se primeiramente, conferir no PPP da escola o que este instrumento diz sobre a forma como a formação deve ocorrer. De acordo com o Documento:

> Diversas atividades pedagógicas são realizadas durante o ano letivo, com o objetivo essencial de fazer com que a prática pedagógica seja aprimorada continuamente no exercício das atividades docentes. Durante os espaços encontrados para reflexões são realizadas atividades que levem os professores a refletir sobre seus processos formativos estimulando-os no desenvolvimento dessa competência através de: leitura de textos com temas relacionados à educação na atualidade, elaboração de questões a partir de análise de sua prática pedagógica, colocando ao grupo, discussão sobre avaliação, interdisciplinaridade, novas metodologias, projetos que envolvam toda comunidade escolar e iniciativas na busca de fontes de informações (PPP DA ESCOLA, 2015).

O confronto entre as duas afirmativas (Coordenadora e PPP) possibilitou constatar que os encontros para estudos ocorrem da forma estabelecida no PPP, e que a coordenadora, ciente da sua função, vem organizando esses momentos de estudos e de socialização dos saberes.

Isso porque, "promover e coordenar reuniões sistemáticas de estudos e trabalho para o aperfeiçoamento constante de todo o pessoal envolvido nos serviços de ensino". (PPP da Escola, 2015), consiste em uma das atribuições da coordenação pedagógica. Nesse sentido, Christov (2001, p. 09), postula que "a atribuição essencial

do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores."

Porém, a coordenação pedagógica, enquanto agente articulador dessa formação enfrenta dificuldades e desafios para a realização do seu trabalho, no cotidiano das instituições de ensino. Mesmo que essa formação se apresente como extremamente necessária, é muito comum que essa atividade acabe não se realizando, tendo em vista às dificuldades inerentes, as possibilidades que o coordenador tem para reunir os docentes.

Desse modo, interessou saber sobre os critérios de organização dos retornos e encontros pedagógicos, para a realização da formação em serviço. De acordo com a coordenadora, as reuniões são organizadas por área de estudo. Outro fator que dificulta a ação de formação na escola, é que a maioria das reuniões acaba se constituindo em espaços para as discussões administrativas, frente aos problemas estruturais e demais carências que a instituição enfrenta. Na visão de Torres:

> A própria designação 'reuniões pedagógicas' parece não indicar correspondência com seus objetivos, concorrendo o pedagógico com o administrativo e com as demandas do dia a dia, em um mesmo conjunto, o que pode contribuir para a sua descaracterização ou mesmo redução (TORRES, 2001, p. 47).

Dessa maneira, as reuniões pedagógicas podem se transformar em verdadeiros espaços para as "lamentações" acerca dos problemas cotidianos. Essa característica, torna-se um dos maiores desafios para o coordenador, que na maioria dos casos não tem as respostas para as queixas dos docentes. A partir dessa reflexão, Torres (2001) contribui com a seguinte afirmativa:

> Não se pode diminuir a discussão de temas vinculados ao administrativo, ou mesmo as emergências do cotidiano, uma vez que fazem parte e se inserem como elementos de um projeto pedagógico amplo; mas, faz-se necessário reposicionar e resgatar os objetivos das reuniões; qualquer discussão deveria voltar-se para a reflexão sobre a ação, de maneira mais ampla (TORRES, 2001, p. 47).

Nessa perspectiva, torna-se necessário que haja uma convergência positiva acerca das reflexões pedagógicas. Assim, a coordenação necessita do apoio da equipe administrativa, no sentido de que, esta possa vir a contribuir com as respostas necessárias, as indagações e dúvidas dos docentes. De outra forma, os estudos e reflexões pedagógicas não irão encontrar o lugar de destaque que merece e carece. Nesse sentido:

> A formação contínua de educadores que atuam na escola básica será mais bem sucedida, se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores (pedagógicos, de área, cursos e períodos), encará-la como valor e condições básicos para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação (FUSARI, 2001, p. 22).

Na análise da coordenadora, os encontros pedagógicos funcionam, de verdade, como palco para a análise das práticas dos educadores, o que constitui um fator importante, tendo em vista que, essa atividade tem se constituído em grande desafio que se estabelece no contexto das instituições de ensino, principalmente, pelas características que apresentam os educadores da EJA, que em sua grande maioria, cumprem carga horária em outros estabelecimentos, a partir de outros contratos de trabalho.

Qual a importância do curso, com referência ao Módulo de Avaliação, para o seu trabalho com os educadores da EJA?

Para a Coordenadora: "no início da capacitação, a única preocupação dos professores era a carga horária que o curso possibilitaria em seus currículos". Desse modo, ela afirmou que: "Uma preocupação minha no decorrer do curso foi que todos os temas/módulos abordados, fossem trabalhados, posteriormente, nos encontros pedagógicos, como forma de avaliar como tinha sido o aproveitamento dos professores".

Cabe lembrar, que a situação explicitada pela coordenadora é bastante recorrente. É comum os docentes participarem de cursos de formação, sem demonstrar muito interesse, apenas no intuito de melhorar o seu currículo. Neste caso, em especial, foi firmado um acordo entre a coordenação do Fórum de EJA e os secretários de educação (das redes estadual e municipal), para que a lotação dos professores em turmas de EJA, para o ano seguinte, ficasse condicionada a apresentação de certificado de participação em cursos de capacitação na área da EJA, de no mínimo 100h, ou cursos de especialização.

Essa exigência, proveniente do acordo firmado, teve respaldo, a partir de um dos objetivos específicos do curso de capacitação: "Capacitar os professores da EJA para que em 2016 garanta a lotação dos mesmos a partir de formação específica atendendo a solicitação dos gestores e alunos da EJA" (PROJETO DO CURSO).

Assim, ficou evidente, que o curso em questão necessitava ser o mais interessante possível, abordando temas que estivessem em consonância com as dúvidas e as necessidades de formação dos professores, como forma de não transformar o evento, em apenas

mais uma capacitação, que não viesse para possibilitar, tanto a socialização como aquisição e a produção de novos conhecimentos.

De acordo com a coordenadora, após a realização de cada Módulo do curso, a escola organizava momentos para discutir e refletir sobre os temas tratados. Assim, no encontro pedagógico posterior a aplicação do Módulo de Avaliação, os professores tiveram a oportunidade de falar abertamente sobre esse aproveitamento e, mais especificamente, sobre a prática avaliativa que estava sendo desenvolvida pela escola. Nessa direção, Giovanni (2001) explica que:

> A perspectiva do exercício profissional docente como prática reflexiva traz à tona a importância da criação de condições para que o professor efetive a sua 'formação em serviço' no interior da escola. Espaço, tempo e condições para o 'trabalho de pensar o trabalho' precisam ser priorizados, constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento profissional dos professores (GIOVANNI, 2001, p. 69).

Outro fator, que para a coordenadora veio contribuir positivamente, foi o fato de que a escola estava trabalhando, o mesmo tema (avaliação), nas discussões referentes ao seu PPP: "isso contribuiu, significativamente, para o processo de mudança, sobre a concepção de avaliação, que era vista como punição ou castigo, para uma avaliação aberta que não quer mostrar apenas o que o aluno não sabe".

E ainda, foi a partir disso que: "a avaliação passou a ser feita de forma interdisciplinar, dentro do "Projeto Empreendedorismo na EJA", onde os alunos tiveram os conteúdos teóricos e foram avaliados na prática, a partir daquilo que conseguiram produzir".

Refletir sobre a prática avaliativa, no espaço de trabalho, foi considerado importante, como forma de potencializar os conhecimentos compartilhados no desenvolvimento do Módulo de Avaliação. Ao tratar da reflexão crítica sobre a prática, FREIRE (2005, p. 38) contribui afirmando que: "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer".

Outro ponto que pode ser considerado positivo, quando se trata do trabalho pedagógico desenvolvido, foi o envolvimento da coordenadora, que participou de todos os módulos, de forma efetiva. Advoga-se no sentido de que esta participação tenha se constituído em importante razão para que os docentes tenham percebido o valor dos conhecimentos compartilhados.

De acordo com Garrido:

> Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam (GARRIDO, 2004, p. 10).

Como você avalia a participação dos educadores no curso?

A coordenadora avaliou a participação dos educadores, no curso, como positiva, lembrando que: "Dos 20 que iniciaram 10 conseguiram concluir (por motivos particulares). Complementando, ainda que: As mudanças com relação as práticas avaliativas, antes praticadas, são consideradas bastantes significativas e que a participação dos docentes no módulo de avaliação trouxe reflexões positivas".

Se considerarmos, que dos vinte professores que iniciaram o curso, apenas 10 conseguiram chagar até o final, temos um percentual de 50% de desistência, não podendo ser uma avaliação totalmente positiva, tendo em vista, que estes sujeitos tiveram o apoio da escola, durante todo o percurso, por meio do acompanhamento da sua coordenadora que, fazendo parte da diretoria do Fórum, teve participação, em todos os momentos da capacitação, desde a sua concepção até o seu término.

Porém, se considerarmos as mudanças nas práticas de avaliação, no contexto da instituição, conforme afirma a coordenadora pode-se concordar que a capacitação trouxe bons resultados para o coletivo.

O trabalho posterior, desenvolvido no contexto da escola (citado e referenciado na questão anterior), a partir das discussões nos encontros pedagógicos pode ter sido a tônica para as reflexões e mudanças que ocorreram na prática de avaliação dos docentes.

ICD05/2017 - QUESTIONÁRIO HÍBRIDO

O ICD05 foi distribuído para 10 (dez) educadores que participaram do Curso de capacitação "Repensando a EJA em Roraima a partir dos Fundamentos Teóricos, Metodológicos e Avaliativos no Processo de Ensino e de Aprendizagem", destes, um total de 6 (seis) se dispuseram a colaborar, constituindo-se nos sujeitos pesquisados. O Questionário Híbrido foi estruturado a partir de 3 (três) indicadores, a saber: Perfil dos Educadores; Formação Continuada e Aprendizagem Profissional.

Indicador: Perfil dos Educadores

O primeiro indicador, com 9 (nove) questões investigou sobre o Perfil dos educadores, por considerar um fator de suma

importância, conhecer o perfil dos sujeitos pesquisados, pois a trajetória de cada um pode revelar informações complementares ao estudo, a exemplo da formação inicial e continuada.

No caso da EJA, especialmente em decorrência de suas especificidades, das características dos educandos e, consequentemente, dos educadores, que necessitam de uma formação diferenciada dos demais, esse conhecimento torna-se mais necessário, ainda.

Nessa direção Arroyo (2006, p. 17) recomenda que: "O primeiro ponto a destacar dentro do tema: formação de educadores de jovens e adultos é que não temos parâmetros acerca do perfil desse educador de jovens e adultos". De modo geral, esse perfil deveria ser definido no âmbito das políticas educacionais, para que dessa forma, as ações de formação, tanto inicial, como continuada pudessem ter maior êxito.

Todavia, a formação dos professores, no Brasil, possui um caráter universalista, pois não há políticas específicas, que possam dar conta das particularidades de cada etapa ou modalidade de ensino. Assim: "em se falando de formação de educadores, tudo se encaixa no mesmo molde" (ARROYO, 2006, p. 17). E ainda:

> O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA e irmos construindo esse perfil da EJA e, consequentemente, teremos que construir o perfil dos educadores de jovens e adultos e de sua formação (ARROYO, 2006, p. 17).

Apesar de saber que é necessário obter conhecimentos mais especializados acerca da modalidade e de seus sujeitos (educadores e educandos), como forma de melhorar tanto as políticas de atendimento e suporte, como os programas de formação, inicial e continuada, ainda será necessário avançar na promoção de pesquisas nessa área. Nesse sentido, FISCHER (2006, p. 37) lembra que "a contribuição acadêmica não tem que deixar de lado essas situações, já que são alimentadoras de um projeto 'democrático' também na produção do saber".

Assim, conhecer sujeitos, educadores se impõe na mesma necessidade de conhecer os sujeitos educandos, pois, "se é necessário compreendermos o perfil desse professor nos tempos de hoje, penso que também se torna indispensável que esses mesmos professores se apropriarem do perfil dos seus alunos de EJA" (FISCHER, 2006, p. 35).

A importância dada ao conhecimento sobre os sujeitos faz parte da crença de que essa informação condiz com o conhecimento da própria EJA e, consequentemente, das transformações que necessitam ser realizadas no seu contexto. Assim, o perfil dos educadores com dados sobre a sua formação, aspirações, condições de vida e de trabalho é fundamental, antes de se pensar qualquer projeto de transformação.

No Quadro 7 encontram-se as informações relacionadas ao sexo, faixa etária, formação acadêmica e pós-graduação, dos professores que participaram da pesquisa.

Ao realizar a análise sobre o perfil dos educadores que responderam ao ICD05, foi possível identificar que 4 (quatro) são do sexo feminino e 2 (dois) do sexo masculino. Aqui, percebe-se uma predominância quanto a atuação do sexo feminino, exercendo a docência na EJA.

Quadro 7 - Perfil dos Educadores: sexo, faixa etária e formação

Nº	Sexo	Faixa Etária	Formação Inicial	Pós-Graduação		
				Especialização	Mestrado	Doutorado
ED1	M	+ 40	L.P. em Letras/Latim	EJA	-	-
ED2	F	36/40	L. P. em Física	-	-	-
ED3	F	+ 40	L. P. em Ciências	Biologia	-	-
ED4	M	+ 40	L. P. em Química	Ensino Técnico em Recursos Naturais	-	-
ED5	F	+ 40	L. P. em Matemática	Educação Matemática	Ensino de Ciências e Matemática	Ensino de Ciências e Matemática
ED6	F	+ 40	L. P. em Ciências Biologia	_	-	-

Legenda: Educador (ED)

Com relação à idade: 5 (cinco) estão situados na faixa etária de mais de 40 (quarenta) anos e apenas 1 (um) entre 36 (trinta e seis) a 40 (quarenta) anos. Esse aspecto pode evidenciar a preferência dos educadores/educadoras com mais idade, pelos alunos mais maduros, tendo em vista que estes possuem mais maturidade e dedicam uma maior atenção a aula e, consequentemente, maior respeito ao trabalho do professor. Por outro lado, os educandos adultos, tendem a se sentirem mais confortáveis com professores com mais idade, do que com aqueles mais jovens.

Com relação à formação, todos possuem formação superior, em obediência ao que determina a LDB, que em seu Art. 62, quando estabelece, "a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-à em nível superior". Porém, ainda carece preocupação com o tipo de formação recebida por esses docentes. Tendo em vista, que a formação em cursos de licenciatura não possibilita os conhecimentos acerca das especificidades da modalidade EJA.

Ao defender uma formação inicial específica, para se atuar na EJA, Machado (2008, p. 165), lembra que os cursos de licenciatura não proporcionam "a oportunidade de aprender, nas disciplinas pedagógicas e no estágio, sobre os desafios de atuar com os alunos jovens e adultos que retornam ao processo de escolarização, anos após estarem afastados da escola; menos, ainda, sobre como enfrentar esses desafios". Na visão da autora:

> A maioria dos cursos de formação de professores nos prepara para atuar com o aluno ideal - por que não dizer irreal. Aprendemos os conteúdos de nossas áreas, conhecemos algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas estamos longe de pensar a realidade concreta da escola na qual iremos atuar, ao assumir um contrato temporário ou, mesmo, ao passar num concurso para cargos efetivos nas redes públicas de ensino. É a primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA: há que se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino (MACHADO, 2008, p. 165).

A preocupação expressa pela autora vem ocupando espaço em debates acerca da modalidade EJA. Rita Gomes, em artigo publicado na Revista E-Currículo, ao discutir a formação de professores, a partir do olhar ao discurso do docente formador, apresenta os seguintes questionamentos: "Como são formados os professores? Em que condições estão e quais são as agências formadoras desses profissionais"? (GOMES, 2006). Na mesma linha de raciocínio, a autora adverte no sentido de que:

> Vivencia-se um período de reformas na Educação e todas justificadas pelas mudanças profundas que

> ocorrem na sociedade, em função da rapidez com que as informações vêm sendo processadas, seguidas do advento das inovações tecnológicas, que se transformam a cada instante, tanto no cenário internacional como nacional. Nesse contexto, pensar e repensar a formação dos professores, nas suas dimensões, inicial e continuada, significa, para todos os educadores, acadêmicos e alunos, um grande desafio, consequência da insatisfação com os modelos vigentes, principalmente, nos Cursos de Licenciatura (GOMES, 2006, p. 03).

Outro fator que suscita preocupação, é que esses profissionais muitas vezes, não estão atuando em disciplinas de acordo com a sua formação. O que foi apurado na entrevista com a coordenadora pedagógica e está presente na análise do ICD04. Sendo, a complementação de Carga horária, uma característica da EJA, que se traduz em prática comum, que consiste em que, durante o dia os docentes ministrarem aulas na educação básica regular e à noite, já cansados, complementam o restante da carga horária, na EJA.

Sobre a formação em nível da pós-graduação, apenas 1 (um) docente não a possui, outro tem especialização em Matemática com mestrado e doutorado em Ensino de Ciências e Matemática, 2 (dois) possuem especialização de acordo com suas respectivas formações (Biologia, Ensino Técnico e Recursos Naturais) e apenas um é especialista em EJA.

Nota-se, portanto, a necessidade da rede de ensino, firmar parcerias com as IES públicas para a oferta de cursos de especialização em EJA, para que dessa forma, os docentes tenham a possibilidade de desenvolver conhecimentos mais específicos acerca da modalidade.

Defende-se a ideia de que o docente detentor de curso de Licenciatura, deveria ter a possibilidade de cursar uma especialização em EJA. Sendo que, esta deveria ser uma exigência mínima para a docência na modalidade. Pois, a falta de atenção às especificidades da EJA nos cursos de formação inicial, pode resultar em um profissional sem a qualificação adequada.

No Quadro 8 apresenta-se a síntese das informações que se relacionam ao tempo de experiência em educação, experiência em EJA, o motivo pelo qual o professor exerce à docência na EJA e sobre o tipo de contrato de trabalho.

Quadro 8 - Perfil dos Educadores: experiência em educação e em EJA; motivo pelo qual está na EJA e contrato de trabalho

Nº	Experiência em Educação (anos)	Experiência em EJA (anos)	Exerce a Docência na EJA por	Vínculo Empregatício			Outras Atividades	
				RE	RM	RF	SIM	NÃO
ED1	11 a 15	6 a 10	Escolha pessoal	x	-	-	x	-
ED2	16/20	3/5	Escolha pessoal	x	-	-	x	-
ED3	2/5	1/2	Escolha pessoal	x	-	-	x	-
ED4	+20	11/20	Afinidade c/alunos Maior int. de experiências	x	-	-	-	x
ED5	16/20	3/5	Afinidade/ Escolha Pessoal/Maior int. de experiência	x	-	-	x	-
ED6	11/15	6/10	Escolha Pessoal	x	-	-	-	x

Fonte: Elaboração própria. Legenda: RE: Rede Estadual / RM: Rede Municipal / RF: Rede Federal

Com relação ao tempo de experiência em educação, observa-se que apenas 1 (um) docente tem mais de 20 (vinte) anos, 2 (dois) estão com mais de 16 anos, 2 (dois) com mais de 11 (onze) anos e

apenas 1 (um) com mais de 2 anos. Percebe-se que a maioria dos docentes possui larga experiência em educação.

Dewey (1978), contribui com explicações acerca do papel da experiência e como ela se situa no âmbito da educação. Para ele, a experiência funciona como uma etapa da natureza, na qual acontece a interação entre a pessoa e o ambiente, a partir disso os dois se modificam. Nesse sentido, a educação funciona como um "processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras" (DEWEY, 1978, p. 17).

Para Dewey (1978), uma experiência só pode ser considerada de cunho educativo, caso ela tenha condições de melhorar a qualidade das interações existentes no ambiente, contribuindo de forma significativa para as futuras interações. Desse modo, o tempo de experiência vivenciado pelo docente só pode ser considerado qualitativo, se ele conseguiu estabelecer as relações com o ambiente, aprendendo e encontrando saídas/soluções satisfatórias para os desafios encontrados.

Com relação à experiência especificamente com a EJA, constatou-se que 1 (um) educador tem de 11 a 20 anos, 2 (dois) tem de 6 a 10 anos, 2 (dois) de 3 a 5 anos e apenas 1 (um) possui de 1 a dois anos. Considera-se que a prática vivenciada durante o percurso de trabalho pode ser encarada de forma positiva, a partir das possibilidades que esse docente teve de vivenciar os desafios inerentes a modalidade, conhecendo os seus sujeitos e participando de cursos de capacitação, reuniões para estudos e discussões que evidenciaram os desafios e as possibilidades inerentes a EJA. Nessa direção:

> [...] a experiência, para ser educativa, deve conduzir a um mundo expansivo de matérias de estudo, constituídas por fatos ou informações, e de ideias. Esta condição somente é satisfeita quando o educador considera o ensino e a aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução da experiência (DEWEY, 1978, p. 118).

Quanto ao motivo pelo qual o docente trabalha na EJA identificou-se que 4 (quatro) responderam ser por escolha pessoal, 1 (um) respondeu que a escolha se deu em virtude de ter afinidade com os alunos e por proporcionar maior intercâmbio de experiências; 1 (um) escolheu as alternativas de afinidade com os alunos, escolha pessoal e por proporcionar maior intercâmbio de experiências.

Nesse aspecto, considera-se positivo que nenhum docente esteja atuando na EJA, apenas por imposição da rede de ensino ou por falta de opção. Mas, por ser uma escolha pessoal e por gostarem do trabalho que realizam. Nesse sentido, Freire (1996), acredita ser importante que o professor desenvolva o seu trabalho com amorosidade. E acrescenta: "Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desama-la e aos educandos" (FREIRE, 1996, p. 67).

Dessa maneira, fica evidente que o trabalho com os educandos da EJA, exige muito do professor, frente aos desafios cotidianos, que requer um profissional que seja capaz de compreender as dificuldades e os anseios desses sujeitos. A esse respeito, Silva contribui com a seguinte afirmativa:

> Diante da proposição de se trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos – EJA depara-se, de pronto, com uma necessidade real de olhar para esses sujeitos de

> maneira diferenciada da comumente associada aos estudantes que seguem uma trajetória escolar quando crianças e adolescentes. As pessoas jovens e adultas, ao retornarem aos espaços de educação formal, carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola (SILVA, 2010, p. 66).

São tão diversos os conhecimentos que o profissional da EJA necessita desenvolver, que atualmente optou-se por chamá-lo de educador. A esse respeito, Gomes (2006, p. 03) explica que convém estudar o termo educador "no sentido mais amplo na formação profissional. Teoricamente, todo professor, pressupõe-se, seja um educador, mas, na prática educacional, nem todos carregam o compromisso e a competência de realmente serem educadores".

O termo educador é utilizado com a intenção de que este profissional se preocupe, realmente, com as aprendizagens dos seus alunos e não seja apenas mais um "repassador de conteúdos". Sendo, dessa maneira, sujeito da ação de educar. Nesse sentido o profissional tem a responsabilidade de exercer bem a sua profissão, ser ético, humilde, tolerante e respeitar tanto a curiosidade como a timidez do educando (FREIRE, 1996). Dentre as várias características que o educador da EJA deve possuir, Freire (1996) acrescenta, ainda, as seguintes questões:

> Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo

> em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte (FREIRE, 1996, p. 67)?

José Romão, Secretário Geral do Instituto Paulo Freire, ao tratar sobre os compromissos do educador de jovens e adultos, acrescenta:

> O professor é um educador... e, não querendo sê-lo, torna-se um deseducador. Professor-instrutor qualquer um pode ser, dado que é possível ensinar relativamente com o que se sabe; mas professor/educador nem todos podem ser, uma vez que se educa o que se é (ROMÃO, 2011, p. 72-73)!

Quanto ao vínculo empregatício, que se relaciona ao tipo de contrato e se o docente desenvolve outras atividades laborais, constatou-se que todos são servidores da rede estadual e que 2 (dois) trabalham em outras atividades, 2 (dois) trabalham na própria escola com o ensino regular e apenas 1 (um) não respondeu.

Teve-se interesse em perguntar sobre outras atividades laborais, tendo em vista ser comum entre os professores da EJA, o desenvolvimento de outras atividades durante o dia, a partir de outros contratos de trabalho. Muitas vezes, a docência na EJA, funciona apenas como uma atividade onde o docente já aparece cansado da carga de trabalho, a qual foi submetido no turno diurno.

De acordo com Freire: “Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar a nossa atividade docente em puro bico, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática efetiva” (FREIRE, 1996, p. 68).

Indicador: Formação Continuada

Este indicador, que investiga sobre a formação continuada dos educadores, foi organizado com questões abertas e fechadas, num total de 6 (seis). Na primeira questão, foi perguntado se a Secretaria de Educação desenvolve cursos ou Programas de Formação Continuada para atender as especificidades da modalidade EJA. Aqui, 3 (três) EDs responderam que sim, 2 (dois) disseram que se a Secretaria oferece, eles desconhecem e 1(um) não respondeu.

Todavia, conforme foi verificado tanto na Divisão de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Educação, como no Centro de Formação dos Profissionais de Educação de Roraima, o poder público não vem promovendo nenhuma formação para esses profissionais. Tanto que, foi a partir dessa constatação, que o Fórum de EJA, em parceria com algumas instituições, organizou e realizou o curso de capacitação.

Na segunda questão foi perguntado se Escola promove discussões sobre a modalidade. 5 (cinco) EDs responderam que sim e apenas 1 respondeu que não. Esse aspecto necessita ser confrontado com aquilo que foi respondido pela coordenadora pedagógica, presente na análise do ICD04/16. Quando, a mesma respondeu que "a formação continuada ocorre normalmente, onde são discutidas as questões relativas às dificuldades que vão surgindo" (coordenadora pedagógica).

Nesse sentido o PPP da escola, também orienta que "diversas atividades pedagógicas são realizadas durante o ano letivo, com o objetivo essencial de fazer com que a prática pedagógica seja aprimorada continuamente no exercício das atividades docentes" (PPP da escola, 2015). Dessa maneira, ficou evidenciado que a escola vem proporcionando aos seus educadores, espaços onde se

discute questões relacionadas à modalidade. Porém, pode ser que o docente não venha participando.

Para uma melhor compreensão e também como forma de confirmar a fala da coordenadora pedagógica, analisada a partir do ICD4/16, buscou-se no PPP, os critérios de organização dos retornos e encontros pedagógicos para a realização desses estudos, onde está explicitado:

> Por obrigatoriedade de complemento de carga horária e senso comum de toda comunidade escolar neste estabelecimento de Ensino foi adotado o regime de encontro pedagógico de 15 em 15 dias onde se reúnem a coordenação com os professores para análise e organização dos trabalhos pedagógicos por disciplinas e áreas afins (PPP DA ESCOLA, 2015).

A partir disso, buscou-se na legislação, o que está evidenciado sobre a formação continuada dos professores e quem são os responsáveis por essa ação. No § 1º do Art. 62 da LDB nº 9394/96, está estabelecido que: "A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério". Já o Parágrafo único do Art. 62-A, determina:

> Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (LDB 9394/1996).

Desse modo, ficou evidenciado, que o poder público, representado pela Secretaria Estadual de Educação, não vem cumprindo com o que determina a legislação vigente. Por outro lado, a escola, apesar de todas as dificuldades, advindas da falta de recursos, de material didático, equipamentos, de espaço compatível e adequado para as suas atividades, vem cumprindo com o que está estabelecido no seu PPP, quando promove, "quinzenalmente os encontros pedagógicos".

Quadro 9 – Formação Continuada: Aspectos discutidos na escola

Questão 3	Educador	Respostas dos Educadores
Caso a resposta seja afirmativa, evidencie pelo menos dois aspectos amplamente discutidos na escola.	ED 1 e 5	Não responderam
	ED2	Evasão, temas e conteúdos voltados para a EJA
	ED3	Enfatizamos muito sobre o empreendedorismo e projetos
	ED4	Empreendedorismo na EJA, o aluno e sua prática de vida
	ED6	Projetos a serem desenvolvidos

Fonte: Elaboração própria.

Na mesma questão foi perguntado se a escola realiza cursos de formação continuada, e, também, foi solicitado aos educadores para que evidenciassem pelo menos 2 (dois) aspectos discutidos na escola. As respostas dos docentes encontram-se organizadas no Quadro 9.

De acordo com a maioria das respostas ficou evidente que os temas tratados nos encontros, estão mais voltados para o cotidiano da escola, empreendedorismo e os projetos que vem sendo desenvolvidos. O que foi verificado, também, pode ser confrontado

com a resposta da coordenadora pedagógica, durante a Entrevista Semiestruturada, onde, a mesma evidenciou que quinzenalmente ocorrem os encontros pedagógicos para estudos.

O PPP da escola, também sugere que: "Durante os espaços encontrados para reflexões são realizadas atividades que levem os professores a refletirem sobre seus processos formativos estimulando-os no desenvolvimento dessa competência" (PPP da Escola, 2015). Sabe-se que refletir sobre a prática tem sido um chamamento para todos profissionais da educação.

Na visão de Farias (2007, p. 45), a concepção de que "o professor encontra-se hoje numa encruzilhada: mudar, melhorar, produzir uma nova referência de 'profissionalidade' em contextos cada vez mais diversificados, urgentes e precários", vem ocupando lugar de destaque em debates, pesquisas e produções da área educacional.

Aos educadores da EJA, oriundos de uma formação que não lhes permitiu adquirir os conhecimentos mínimos necessários para compreender os desafios da modalidade, a escola como *lócus* da formação em serviço, tem a responsabilidade de levá-los a compreender que:

> A educação de jovens e adultos tem se constituído, principalmente nas últimas décadas como um vasto campo de práticas e reflexões que extrapola os limites da alfabetização instrumental. O movimento que se nota nesse período envolve processos formativos diversos que visam desde a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário e a formação política, até a abordagem de questões culturais que não se restringem ao espaço escolar (MIGUEL, 2005, p. 154).

Nessa perspectiva, a formação continuada dos educadores da EJA, não pode estar restrita apenas ao que se refere ao estudo de metodologias diferenciadas. Precisa se pautar em muitas outras características, em virtude das especificidades que devem ser observadas nos seus educandos, como forma de contribuir com o seu desenvolvimento.

De outra maneira, os educandos estão mais sujeitos a se evadirem da escola, situação essa, apresentada pelo ED2, como um dos aspectos discutidos nos encontros quinzenais. Nessa direção, Gadotti e Romão (2011, p. 143) dizem que "o contexto cultural do aluno deve ser a ponte entre o seu saber e o que a escola pode proporcionar, evitando, assim, o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso que acabam proporcionando um alto índice de evasão".

A evasão, também conhecida como abandono escolar, tem se constituído em prática muito comum entre os alunos da EJA, o que tem proporcionado muitas preocupações para as redes de ensino, dirigentes educacionais e docentes. Sendo que, na maioria dos casos, a formação precária dos professores, vem sendo considerada uma das principais causas dos alunos abandonarem a escola.

Assim, nos encontros de formação continuada, as escolas precisam eleger para estudos e debates, temas capazes de levar os educadores a refletirem sobre essa nova concepção de EJA, que de acordo com Moura:

> A nova concepção de educação de jovens e adultos põe em cheque as práticas atuais, uma vez que ela, pede uma verdadeira organização reticular (em redes), no interior dos sistemas formais e não formais inovações, mais criatividade e flexibilidade. Será necessário, enfrentar desafios, planejando com a educação de adultos, dentro de novas abordagens, na

> perspectiva da educação ao longo de toda vida (MOURA, 2001, p. 33).

É nessa direção, que muitos estudiosos insistem em que seja necessário para os educadores da EJA, desenvolverem conhecimentos mais específicos sobre os educandos. Ao compreender melhor as suas aspirações terão mais condições de entendê-los, contribuindo de forma significativa para as suas aprendizagens. Para Martinez:

> O conhecimento aprofundado da vida dos jovens pode oferecer pistas para pensar sobre as condições de possibilidade de mudanças nas políticas de escolarização que favoreçam a finalização dos estudos nas camadas populares, tendo em perspectiva uma educação baseada em princípios de justiça e reconhecimento para os novos jovens (MARTINEZ, 2006, p. 67).

Quanto aos espaços formativos na própria escola, importa destacar que: "o processo de formação dos professores não se completa nos cursos preparatórios iniciais, nem nos cursos de formação continuada" (SILVA; MONTEIRO, 2007, p. 60). É nessa perspectiva que as atividades de formação em serviço tem sido bastante valorizadas, por proporcionarem momentos de debates e reflexões sobre os desafios cotidianos. Assim, muitos estudiosos apresentam como *lócus* privilegiado para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, a escola.

No quadro 10 sistematizam-se as respostas dos educadores sobre a maneira como a formação continuada vem ocorrendo na escola.

Quadro 10 - Formação Continuada: a maneira como vem ocorrendo na escola

Pergunta 3	Educador	Respostas
De que maneira ocorre a formação continuada em sua escola?	EDs 1,2 e 3	Por meio de encontros para planejamento;
	ED 4 e 5	Por meio de encontros para estudos de textos e reflexões acerca das práticas realizadas;
	ED6	Apenas reuniões para informes, sem tratar de aspectos pedagógicos e metodologias diferenciadas.

Fonte: Elaboração própria.

Para os EDs 1, 2 e 3, a formação continuada ocorre por meio dos encontros para planejamento, dois disseram que é por meio de encontros para estudos de textos e reflexões, acerca das práticas realizadas. As respostas da maioria dos EDs estão em consonância com o que foi respondido pela coordenadora pedagógica, no ICD04/16. Apenas o ED6 afirmou que a escola realiza reuniões para informes, sem tratar de aspectos pedagógicos e metodologias diferenciadas.

Percebe-se, então, que a escola, vem cumprindo com o que está disposto no seu PPP, sobre a necessidade da formação continuada, em serviço, que deve ocorrer por meio da:

> [...] leitura de textos com temas relacionados à educação na atualidade, elaboração de questões a partir de análise de sua prática pedagógica, colocando ao grupo, discussão sobre avaliação, interdisciplinaridade, novas metodologias, projetos que envolvam toda comunidade escolar e iniciativas na busca de fontes de informações (PPP DA ESCOLA, 2015).

Colaborando com importância da escola se constituir, também, enquanto espaço de formação. Farias evidencia que:

> A escola é um espaço de interpretação e reinterpretação da política educacional. Isso porque é na relação que se estabelece entre os professores e a inovação em sua prática diária que a mudança acontece ou não, pois são os vínculos gerados a partir dessa integração que produzem os significados e imprimem 'um' sentido renovado ou não, a ação docente (FARIAS, 2007, p. 52).

A partir desse olhar, dificuldades encontradas pelos educadores durante o processo de ensino e aprendizagem, necessitam ser discutidas pelo coletivo da escola, a luz das políticas educacionais vigentes e das pesquisas realizadas.

Na questão 4 buscou-se descobrir se os educadores já haviam participado de outros cursos ou programas de formação continuada em EJA. Constatou-se que já haviam participado. Mas, ao serem questionados sobre qual curso ou programa, ano, carga horária e instituição que ofertou, as respostas não foram completas.

O ED1 respondeu ter participado de cursos no Instituto Federal de Educação; os EDs 2 e 5 não contribuíram; o ED3 participou de um Seminário de EJA, sem mais detalhes. Já o ED6, apenas mencionou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e a Secretaria de Educação. Com relação ao ED1 ter mencionado o Instituto Federal e o ED6 o PROEJA, é possível que os dois tenham participado do curso de especialização em PROEJA, que ocorreu em 2009, fruto de um convênio firmado entre o Fórum de EJA, a Secretaria de Estado da

Educação e o próprio Instinto, com o objetivo de capacitar os professores da rede pública, que estavam atuando em turmas de EJA.

Quanto ao ED3 ter participado de um Seminário em EJA, trata-se também, de uma ação do Fórum de EJA, que realizou por 2 (duas) vezes, Seminários de EJA, também em parceria com o Instituto Federal. O que nos faz perceber que a rede de ensino não vem proporcionando ações de formação para os seus servidores, conforme determina a legislação vigente, já citada anteriormente. Já o ED4 afirmou ter participado, em 2008, do TELECURSO 2000, de curso sobre Andragogia pela UFRR, mapas conceituais para alunos da EJA, a EJA e suas alunas, não especificando, nos últimos, sobre a carga horária e instituição ofertante, o que nos leva a deduzir que todos os temas foram tratados no mesmo curso.

A Concepção Andragógica, que está relacionada ao ensino de adultos, vem sendo bastante utilizada em capacitações da área gerencial e bastante recomendada nos cursos e capacitação para os profissionais da EJA, por possibilitar que os educadores possam compreender, que educar adultos, difere, sobremaneira, da forma como se educa crianças e adolescentes.

A questão número 5, que complementa dados da questão 4, solicitou que os docentes especificassem um aspecto significativo do curso, que tenha contribuído para a sua aprendizagem profissional. A sistematização das respostas encontra-se no Quadro 11.

O ED1 mencionou como aspecto significativo, uma melhor compreensão sobre as especificidades da EJA e o ED4, que aprendeu mais sobre como melhor entender os alunos. Os dois aspectos são considerados importantes no desenvolvimento do trabalho na modalidade, tendo em vista, que é comum a ideia de que esses alunos estão ali apenas para receber um certificado e que não querem saber de estudar.

Quadro 11 - Formação Continuada: aspecto significativo do curso, que contribuiu para a sua aprendizagem profissional

Pergunta 5	Educador	Contribuições
Caso você tenha respondido SIM na questão 4, destaque um aspecto significativo do curso, que contribuiu para sua aprendizagem profissional.	ED1	Compreensão sobre as especificidades da EJA
	ED2 e 5	Não responderam
	ED3	Atividades relacionadas às disciplinas do curso
	ED4	A convivência e melhor entendimento dos alunos da EJA
	ED6	Troca de experiências

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com Machado (2008, p. 162), essa concepção "não faz justiça aos inúmeros trabalhadores e trabalhadoras que retornam, após anos de dificuldades de conciliar a dinâmica da vida, trabalho, família e escola, na expectativa de aprender algo que facilite, em alguma medida, o seu cotidiano". Nesse sentido, a relação que se deve estabelecer entre professor e aluno, é de confiança, para que o educando se sinta motivado para aprender.

Para tanto, o compromisso do educador quanto a participação em processos formativos, que visem uma melhor compreensão acerca dos aspectos que envolvem a aprendizagem dos seus alunos e a construção de novos saberes, deve ser constante e permanente. Ao tratar sobre o compromisso do educador, em Romão (2011) compreende-se que:

> Enquanto o saber sistematizado, com densidade epistemológica, pode ser adquirido em cursos, treinamentos e capacitações, o ser educador vai se constituindo com o saber adquirido na teia das relações historicamente determinadas, que vão

> construindo as dúvidas, perplexidades, convicções e compromissos (ROMÃO, 2011, p. 74-75).

O ED3 informou como aspecto significativo, as atividades relacionadas às disciplinas do curso. Compreende-se aqui, que ele estava se referindo, especificamente, ao curso de capacitação "Repensando a EJA em Roraima a partir dos Fundamentos Teóricos, Metodológicos e Avaliativos no Processo de Ensino e de Aprendizagem".

Esse curso, realizado pelo Fórum de EJA, faz parte deste estudo e conforme foi citado no ICD04 pela coordenadora da escola, ao término de cada módulo, durante os encontros pedagógicos quinzenais, os educadores tinham a oportunidade de realizar uma avaliação sobre as aprendizagens. Considera-se positivo a escola assumir essa postura, retomando aspectos consideráveis e as possíveis falhas que ocorreram.

Essa atitude vai de encontro com a contribuição do ED6, que considerou como significativas as trocas de experiências, que se converteram em relatos, onde os educadores tiveram a oportunidade de socializar as suas vivências. Sendo avaliado como um momento bastante significativo para os participantes.

Como os EDs 2 e 5, não responderam, talvez os mesmos tenham se demonstrado indiferentes a pergunta ou ao curso, por considerar que não houve contribuição para a aprendizagem profissional. Este último entendimento é preocupante, mas é comum ouvir professores proferirem "o curso nada acrescentou". Posturas, nesta direção refletem de certa forma, a concepção de aprendizagem do professor, pois nega a capacidade de renovar, reaprender e reconstruir os saberes cotidianamente.

No Quadro 12 apresenta-se as contribuições dos educadores, relacionadas à Questão 6, sobre os conhecimentos específicos necessários para o desenvolvimento do trabalho na modalidade.

Quadro 12 - Formação Continuada: conhecimentos específicos necessários para trabalhar na EJA

Pergunta 6	Educador	Contribuições
Sendo a EJA, uma Modalidade de Ensino que possui especificidades, você considera necessário adquirir conhecimentos específicos para trabalhar com os alunos? Caso a resposta seja SIM, especificar quais conhecimentos específicos você considera.	ED1	Conhecer melhor o trabalhador estudante e o seu contexto.
	ED2	Matemática financeira, reportagens de exatas ou humanas que despertem o interesse cientifico fazendo uma ponte com o conhecimento técnico.
	ED3	Conhecimentos relacionados os aspectos psicológico e comportamental dos alunos.
	ED4	Conhecer os alunos para melhor compreendê-los
	ED5	Não se trata de conhecimentos específicos, mas de metodologias diferenciadas para essa clientela.
	ED6	Compreender sobre as diferenças etárias, culturais e sociais.

Fonte: Elaboração própria.

Ao serem questionados sobre a necessidade de adquirir conhecimentos específicos para trabalhar com os alunos da EJA, em virtude das suas especificidades, todos os educadores responderam afirmativamente. Considerou-se importante, essa questão, pois quando foi solicitado que o docente especificasse os conhecimentos considerados necessários, novamente todos contribuíram.

Nas respostas dos ED1, ED3, ED4 e ED6 foi possível identificar que eles consideram importante as informações que se relacionam aos conhecimentos sobre o estudante e o seu contexto,

com ênfase para os aspectos psicológico e comportamental, compreendendo as diferenças etárias, culturais e sociais. Considera-se bastante positivo estes posicionamentos. Tendo em vista, que a modalidade requer do professor e da escola, maior empenho e compreensão sobre as especificidades dos sujeitos.

Assim, buscou-se em Machado, um posicionamento que vai de encontro com o posicionamento dos educadores:

> [...] quando a escola que atende esses alunos jovens e adultos consegue reconhecê-los como sujeitos de direito à educação, passa, inclusive, a perceber que os seus conhecimentos prévios e o aprendizado acumulado ao longo da vida têm muito a contribuir para o conhecimento produzido pelas diversas áreas da ciência e, mais, que possuem grande capacidade de confronto com o conhecimento sistematizado, contribuindo na produção de novos (MACHADO, 2008, p. 162).

Os ED2 e ED5 trataram de mencionar os conhecimentos relacionados à disciplina, seus conteúdos (currículo) e a aprendizagem de metodologias diferenciadas. Esses aspectos, também tem sido pauta de debates constantes por parte de estudiosos, pesquisadores e educadores. Tendo em vista, que a EJA excede a esfera das ações que são desenvolvidas no âmbito de uma instituição de ensino. Ela acontece principalmente no bairro, associação de moradores, sindicatos, clubes de mães, postos de saúde, igrejas e muitos outros espaços frequentados pelos adultos.

Todavia, o currículo a ser desenvolvido, deve ser o mesmo do ensino regular, significando, que os conteúdos não podem ser diferentes (Resolução CNE/CEB/2000). O que necessita de modificação é o tratamento que deve ser dispensado para esse

currículo, que deve levar em conta os conhecimentos prévios e as condições de vida dos educandos, o que difere, sobremaneira, da forma que os mesmos conteúdos são desenvolvidos para as crianças e adolescentes. Essa deve ser uma preocupação primordial do educador da EJA, tendo em vista que:

> As pessoas jovens e adultas, ao retornarem aos espaços de educação formal, carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola (SILVA, 2010, p. 66).

A partir disso a proposta curricular, para que tenha qualidade, não pode estar centrada nos conteúdos, mas, nos educandos que se apresentam como eixo norteador da mesma. É nessa direção, que Gadotti e Romão, ao tratar da qualidade, currículo e metodologia para a EJA, destacam pontos que devem ser considerados, dentre eles:

> Apoiar experiências curriculares voltadas a consecução de uma nova qualidade e que tome o jovem e o adulto como construtores de conhecimentos; Resgatar a cultura popular como elemento fundamental no processo de elaboração do saber; Definir participativamente parâmetros de qualidade para a EJA, garantindo as condições para a sua exequibilidade (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 151).

Na análise final deste indicador, destaca-se o papel da socialização de experiências e o conhecimento sobre os educandos, como pontos de maiores destaques entre os educadores, por serem considerados positivos na formação continuada ou como possibilidade para as mudanças na prática pedagógica.

A discussão acerca dos temas que devem fazer parte da formação do educador da EJA, vem ocupando lugar de destaque entre estudiosos e pesquisadores. Surgindo a seguinte indagação: quais são, realmente, os saberes necessários a prática docente nessa modalidade?

De acordo com Borghi:

> A possibilidade de pensar a formação do educador a partir da compreensão de homens e mulheres, que enquanto sujeitos de Práxis, vão se constituindo pode ser um caminho para romper com os processos engessados que suprimem a subjetividade dos educadores, ignorando suas histórias de vida e, até mesmo, a realidade dos estudantes (BORGHI, 2007, p. 234).

Enfim, o conhecimento sobre os educandos tem sido defendido, como um conhecimento importante para os professores da EJA. Todavia, defende-se aqui, a ideia de que o conhecimento sobre os sujeitos educadores deve constituir conhecimento necessário, para melhor compreender os desafios da formação desses profissionais. Em Borghi (2007, p. 234), encontrou-se a seguinte contribuição: "Não significa dizer que a socialização das experiências vividas pelos professores, o conhecimento do que sabem e como sabem, seja suficiente para resolver os desafios da formação". Para o autor:

> Conhecer o lugar onde o educador está seria um ponto de partida para o formador em atitude de descentralização de poder, inventar com os educadores meios pelos quais eles possam ir além do seu modo de pensar e concretizar sua prática pedagógica (BORGHI, 2007, p. 234).

Indicador: Aprendizagem Profissional

Constituído de 7 (sete) questões, esse indicador investigou sobre as aprendizagens profissionais dos educadores, a partir da participação dos mesmos no curso de capacitação "Repensando a EJA em Roraima a partir dos Fundamentos Teóricos, Metodológicos e Avaliativos no Processo de Ensino e de Aprendizagem". Mais especificamente, na disciplina: Avaliação - Características, Atendimento e Especificidades do Público da EJA: O que considerar em seu processo de avaliação?

Quadro 13 - Aprendizagem Profissional: relevância da capacitação para os educadores

Pergunta1	Educador	Respostas:
O que você destaca de mais relevante no Curso de Capacitação: "Repensando a EJA em Roraima a partir dos Fundamentos Teóricos, Metodológicos e Avaliativos no Processo de Ensino e de Aprendizagem"?	ED1	Por ser um público diferenciado que exige melhor metodologia e um bom professor. A capacitação é fundamental.
	ED2	A integração de conhecimentos e métodos avaliativos específicos para a EJA.
	ED3	Nada de relevante além dos conhecimentos adquiridos.
	ED4	Foi de grande valia aprender a aprender com alguns palestrantes (as atualidades contextualizadas por alguns).
	ED5	O compartilhamento de experiências desenvolvidas a partir de experiências que foram suscitadas no decorrer do curso.
	ED6	O ensino de métodos e técnicas que auxiliem no desenvolvimento das aulas.

Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 13 demonstra-se as respostas dos educadores sobre o que consideraram relevante no curso de capacitação.

O ED1 destacou que como a EJA tem um público diferenciado, isso exige uma melhor metodologia e um bom professor e que a capacitação foi fundamental. Sendo que, essa posição como já foi bastante discutida nas questões anteriores, não será aqui analisada, evitando cair em repetições desnecessárias.

Os EDs 2, 4 e 5 destacaram como relevantes, os aspectos relacionados ao compartilhamento de experiências, que suscitaram novas aprendizagens e a integração de conhecimentos e métodos avaliativos específicos para a EJA. Esses aspectos estão em consonância com os verdadeiros motivos pelos quais a capacitação foi idealizada. Tendo em vista, que é grande a preocupação sobre o que pode ser considerado como relevante, em cursos de formação continuada para os educadores da EJA.

Sabe-se, que a formação continuada em EJA deve tratar de temas relativos, principalmente, ao conhecimento sobre os educandos e sobre metodologias diferenciadas. Nesse sentido, Borghi (2007) brinda com a seguinte afirmação: "A preocupação em relação à configuração do público que integra a EJA tem se tornado lugar comum entre os pesquisadores que buscam entender os caminhos viáveis para uma formação coerente com a demanda dos estudantes jovens e adultos" (BORGHI, 2007, p. 228). E ainda:

> A inquietação expressa pelos pesquisadores parece vincular-se ao entendimento de que o conhecimento da atual configuração do contexto histórico desses educandos é um instrumento fundamental para entender os contornos da formação que a EJA reivindica (BORGHI, 2007, p. 228).

A maioria das iniciativas de formação continuada em EJA, ocorre na intenção de promover uma atualização ou uma reparação da formação não recebida na graduação. Nessa perspectiva, a capacitação pode se transformar em apenas mais um espaço onde alguém diz aos educadores o que deve ser feito, sem ouvir suas experiências com os educandos. O que possibilita mais um espaço de frustração, para esses educadores, carentes de conhecimentos específicos sobre a modalidade e seus sujeitos.

De acordo com o ED6: "O ensino de métodos e técnicas que auxiliem no desenvolvimento das aulas, foi um aspecto considerado relevante na capacitação". Esse conhecimento é considerado pelos educadores da EJA (entrevistados), um dos mais relevantes para trabalhar com os adultos. Porém, deve-se ter o cuidado de não seguir receitas prontas, que na maioria das vezes podem ser prejudiciais ao processo de aquisição de conhecimentos pelos educandos.

Os conhecimentos sobre metodologias diferenciadas, tão solicitado pelos docentes, também carece de um conhecimento teórico sobre estas, tendo em vista que "só mudamos a prática que temos quando mudamos a teoria que sustenta esta prática" (BRASIL, 2006, p. 38). Assim, as ações que promovem estudos e debates acerca dos desafios encontrados, pode constituir em "ganhos" para todos.

De acordo com Borghi:

> O percurso que vem sendo traçado em torno dos desafios de ser professor da educação de jovens e adultos indica que o caminho não pode ser trilhado a partir da indicação de receitas ou eventual manual de instrução. Pelo contrário, quando recorremos aos contextos que situam as classes de EJA, percebemos o nível de complexidade que comporta o exercício da profissão docente (BORGHI, 2007, p. 236).

Para o ED3 a capacitação não proporcionou nada de relevante além dos conhecimentos adquiridos. Essa constatação demonstra uma contradição, tendo em vista que, na afirmativa do ED, a capacitação não teve relevância, mas, ao mesmo tempo proporcionou conhecimentos. Resta saber quais foram esses conhecimentos.

Para Jardilino e Araújo (2014), o compartilhamento de ideias em cursos de formação é um fator que necessita ser considerado, pois, possibilita a troca de experiências entre professores, com maior e menor experiência. Nessa perspectiva, a formação é concebida como uma possibilidade de socialização e de constituição profissional, num circuito onde se convergem o desenvolvimento pessoal, o profissional e o organizacional.

Nesse caso, "o desenvolvimento pessoal refere-se à possibilidade de o docente criar momentos para a sua própria formação. É necessário, um investimento pessoal, pois é o professor quem decidirá os caminhos que percorrerá nesse processo e o que ele deseja aprender nesse momento" (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 152).

Assim, por mais sincera que seja a contribuição do ED3, pode ser considerada preocupante, tendo em vista que, mesmo que a capacitação em si, não tenha sido produtiva, cabe lembrar que o compartilhamento de experiências, se traduz em algo bastante positivo para a prática educativa de qualquer profissional. Sem a possibilidade de momentos para as interações e trocas sobre o próprio fazer, o professor pode não vislumbrar outros encaminhamentos para as suas ações.

A questão 2, representada no Quadro 14, indagou sobre a contribuição do curso para os docentes modificarem a práxis pedagógica.

Quadro 14 - Aprendizagem Profissional: contribuição do curso para modificar a práxis pedagógica

Pergunta 2	Educador	Respostas
O Curso referenciado na questão 1 contribuiu para modificar a sua práxis pedagógica? Justifique sua resposta.	ED1	O professor precisa compreender o contexto do seu aluno, não deixando de lado o seu conhecimento e valorizando o aluno como participante.
	ED2	Sendo a modalidade com especificidades próprias, o método avaliativo não deve seguir o mesmo do ensino regular.
	ED3	Nós que trabalhamos com a EJA temos muitas capacitações.
	ED4	Não justificou.
	ED5	O compartilhamento de experiências desenvolvidas a partir das experiências que foram suscitadas no decorrer do curso.
	ED6	Me fez rever algumas práticas.

Fonte: Elaboração própria.

Ao serem questionados sobre a possibilidade de a capacitação ter contribuído, no sentido de promover mudanças na práxis pedagógica, 4 (quatro) educadores responderam positivamente e apenas 2 (dois) negativamente. Sendo que, o ED4 não justificou.

Para o ED1, a mudança foi no sentido de que obteve uma melhor compreensão sobre o contexto do seu aluno, "não deixando de lado o seu conhecimento e valorizando o aluno como participante". A importância dada ao conhecimento que o educador desenvolve sobre os seus educandos, já bastante discutida na análise deste ICD, também é valorizada por Borghi (2007, p. 229), de acordo com a autora, "pensar como os jovens e adultos constroem suas aprendizagens requer a compreensão do lugar ocupado por estes atores sociais" (BORGHI, 2007, p. 229).

Ao referenciar Oliveira (2005), Borghi (2007), encontra a explicação exata para identificar os três campos específicos de saberes que o docente deve desenvolver sobre os educandos, que são: a condição de não criança, a condição de excluído da escola e a condição de pertencimento a determinado grupo. Essa constatação contribui no sentido de definir os conhecimentos que se deve construir sobre os sujeitos. Não incorrendo no erro de limitar o olhar apenas para as características relacionadas ao trabalho e a condição financeira.

De acordo com o ED2 o método avaliativo, que não deve seguir o mesmo do ensino regular, em virtude das especificidades da modalidade, foi o conhecimento que contribuiu para modificar a sua práxis pedagógica. A avaliação, neste estudo, constitui o tema de maior importância, tendo em vista que esta pesquisa se desenvolve sobre o Módulo de Avaliação. Assim, o verdadeiro objetivo foi discutir e repensar o processo de avaliação, considerando o público da EJA como sujeitos históricos com experiências de vida, adquiridas ao longo dos anos.

O ED3 apenas afirmou que professores da EJA tem muitas capacitações. Acredita-se que as capacitações as quais o educador se refere, são aqueles encontros de formação que são realizados pela escola, quinzenalmente. O ED4 não contribuiu e o ED5 mencionou a socialização de experiências, desenvolvidas a partir de experiências que foram suscitadas no decorrer do curso. Sendo que, os dois temas destacados por esse educador já foram bastante discutidos na questão anterior.

Já o ED6 apenas destacou como contribuição para modificar a sua práxis pedagógica, a possibilidade de poder rever algumas práticas, não indicando quais. Ainda assim, pode-se considerar positivo, já que "rever", pode ser aqui entendido como a possibilidade de repensar, de refletir. Em Freire (2000) as mudanças não ocorrem apenas por influências externas, as influências internas

fornecem subsídios importantes para as transformações, o que pode levar a modificações na prática pedagógica, ou não.

A práxis pedagógica, ou práxis docente ocorre por meio do processo de reflexão-ação-reflexão, onde o educador tem a possibilidade de se tornar sujeito do processo educativo, saindo da condição de mero objeto. Nesse caso, o docente não fica limitado apenas a repassar os conteúdos, mas, se transforma em agente de mudança, dotado de senso crítico, com condições de adaptar os métodos de ensino de acordo com a situação que o processo necessita e exige. Entendido nessa perspectiva, o ato pedagógico se torna práxis, onde teoria e prática se conectam se transformando em ação libertadora e ativa, mediada pela dialogicidade (FREIRE, 2005).

A questão 3 (três), representada no Quadro 15, contém as respostas obtidas ao indagar sobre o que os educadores consideram de mais importante no processo avaliativo dos educandos da EJA.

Quadro 15 - Aprendizagem Profissional: o que os Educadores consideram importante no processo avaliativo da EJA

Pergunta 3	Educador	Respostas
O que você considera mais importante no processo avaliativo dos educandos da EJA?	ED1	O conhecimento prévio do aluno.
	ED2	Os trabalhos de pesquisa e a exposição dos alunos.
	ED3	A consciência de que os educandos necessitam desse conhecimento, o qual perderam a oportunidade e receberam agora uma segunda chance.
	ED4	As vivências dos alunos levadas para as bibliografias.
	ED5	Os educandos de forma individualizada, uma vez que eles apresentam acentuadas diferenças no que tange ao conhecimento especifico de conteúdos.
	ED6	A participação e o interesse por parte dos alunos em buscar conhecimentos.

Fonte: Elaboração própria.

Sobre o que os educadores consideram de maior relevância no processo avaliativo dos educandos da EJA, obteve-se as seguintes contribuições:

O ED1 destacou o conhecimento prévio do aluno e o ED4, as vivências dos alunos que devem ser levadas para as bibliografias. Os dois destaques convergem para a mesma categoria, que diz respeito à importância que deve ser dada as experiências de vida dos educandos. Nessa perspectiva, os conhecimentos de vida dos educandos devem fazer parte do currículo escolar. Pois, um currículo que não seja capaz de conversar com as histórias de vida dos sujeitos, pode favorecer processos de exclusão, sendo este, um dos fatores que mais contribui para os elevados índices de reprovação e de evasão/abandono escolar.

Freire (1987), ao explicar que o conteúdo escolar está fora da vida dos alunos, propõe que a realidade dos educandos funcione como base para a estruturação do trabalho pedagógico. Para ele: "o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada" (FREIRE, 1987, p. 83-84).

Na visão do educador:

> A educação autêntica, repitamos, não se faz de "A" para "B" ou de "A" sobre "B", mas de "A" com "B", mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicitam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 84).

Na perspectiva, o processo avaliativo, irá favorecer o compromisso do educador com a função social da escola.

Para o ED2, os trabalhos de pesquisa e a exposição dos alunos, são considerados pontos importantes no processo de avaliação dos educandos. As duas possibilidades para o processo avaliativo podem ser consideradas positivas. Porém, a que se cuidar com o que se relaciona a uma característica bastante comum em alunos adultos, que é "autoconceito", quanto às suas possibilidades e limites. Muitas vezes eles manifestam insegurança e medo de se expor ao ridículo, quando são orientados a fazer apresentações em público.

De acordo com o ED3, é importante no processo avaliativo, "a consciência de que os educandos necessitam desse conhecimento o qual perderam a oportunidade e receberam uma segunda chance". Como esse educador não especificou de quem deve ser essa consciência, optou-se em não realizar nenhuma análise nessa afirmativa.

Já o ED5 disse ser necessário considerar, cada educando de forma individualizada, tendo em vista as diferenças relativas ao conhecimento especifico dos conteúdos. A concepção de avaliação explicitada pelo ED condiz com a própria essência da EJA e está presente no PPP da escola, quando orienta no sentido de que a avaliação deve "refletir o desenvolvimento global do aluno e considerar as características individuais deste, no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos" (PPP DA ESCOLA, 2015).

Para o ED6 a participação e o interesse por parte dos alunos em buscar conhecimentos, é o que importa no processo avaliativo. Todavia, estes dois aspectos, podem estar relacionados à forma como a aula se desenvolve. O educador de adultos necessita

desenvolver conhecimentos mais específicos sobre a forma como os adultos aprendem. As pessoas adultas são motivadas a aprender a partir das suas representações. Elas interessam-se mais pelos conhecimentos que se relacionam com as suas histórias de vida. A partir dessa premissa, a experiência é a fonte mais rica para a aprendizagem das pessoas adultas. São os conhecimentos sobre a concepção Andragógica, que podem possibilitar as aprendizagens aos educadores da EJA.

Goecks (2003), ao tratar sobre essa concepção, também conhecida como abordagem andragógica, cita Eduard Lindeman, que em "The Meaning of Adult Education" (1926), identificou, cinco pressupostos-chave para a educação de adultos. Esses pressupostos vem fazendo parte dos fundamentos da moderna teoria de aprendizagem de adultos:

- Adultos são motivados a aprender à medida em que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos. Por isto estes são os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto;
- A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida; por isto as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são as situações de vida e não disciplinas;
- A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isto, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências;
- Adultos têm uma profunda necessidade de serem autodirigidos; por isto, o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los;

> - As diferenças individuais entre pessoas cresce com a idade; por isto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem (GOECKS, 2003, p. 02).

Assim, a motivação no adulto é interna e parte da sua própria vontade de desenvolvimento. Não são apenas os estímulos externos que farão com que o adulto esteja motivado. O educador precisa compreender que é a forma como os conteúdos são apresentados, que constituem a tônica para o interesse e a motivação. Na visão de Goecks:

> Não basta apenas, portanto, o envolvimento do ser humano na esfera do "pensar", através de estímulos lógicos e racionais. É necessário o envolvimento na esfera do "sentir", proporcionando estímulos interiores e emocionais. Desta forma, o sentir estimula o "querer", transformando em vontade e ação (GOECKS, 2003, p. 02).

A questão 4, com respostas descritas no Quadro 16, investigou sobre quais as características de avaliação foram explicitadas no Módulo III – Avaliação.

Para o ED1 as características de avaliação explicitadas no Módulo III tiveram relação com a compreensão da realidade, estrutura e organização curricular, particularidades dos sujeitos da EJA e conhecimento dos sujeitos e da realidade a ser avaliada. Como o ED5 mencionou ser importante considerar quem é o aluno que está sendo avaliado, optou-se por discutir na mesma categoria.

Quadro 16 - Aprendizagem Profissional: características de avaliação explicitadas no Módulo III

Pergunta 4	**Educador**	**Respostas**
Na sua visão, quais características de avaliação foram explicitadas no Módulo III?	ED1	Compreensão da realidade, estrutura e organização curricular; particularidades dos sujeitos da EJA. Avaliar implica conhecer os sujeitos e a realidade a ser avaliada.
	ED2	Discussão sobre tópicos comuns que são praticados em todas as escolas e a divisão dos pontos e critérios constantes nos diários.
	ED3	Características de ensino-aprendizagem em relação aos quesitos pertinentes a EJA.
	ED4	Avaliação contínua de forma contextualizada.
	ED5	O fato de que devemos considerar quem é o aluno que está sendo avaliado.
	ED6	A avaliação continua.

Fonte: Elaboração própria.

As características elencadas pelos educadores, vão de encontro com a concepção de avaliação apresentada pelo professor ministrante da disciplina de avaliação, que apontou no sentido de tentar "superar a lógica classificatória e excludente da avaliação" (VASCONCELOS, 1998, p. 92). Para uma perspectiva de respeitar os sujeitos a partir das suas particularidades e na maneira que cada um demonstrar os conhecimentos adquiridos, tanto no currículo escolar como na vida. Desse modo, o processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato, pelo aluno, das noções em estudo, ou no entendimento de todos os alunos, em tempos equivalentes, partindo da ideia de que cada educando possui um ritmo próprio, que deve ser respeitado.

Na visão dos EDs 4 e 6, as características explicitadas foram no sentido de que o processo avaliativo deve ocorrer de forma contextualizada e contínua. Essas características, também foram bastante debatidas no decorrer do módulo. A avaliação contínua "se

faz presente durante toda a duração do processo educativo" (CADERNOS MEC, 2006, p. 08). E ainda:

> No início, ela serve para dar aos professores os elementos fundamentais para a realização do seu planejamento. Para isso informa: quem são os alunos, que conhecimentos trazem, quais suas curiosidades frente ao saber, seus desejos etc. Durante o trabalho de sala de aula, ela oferece os dados para que o (a) professor (a) possa agir como um (a) orientador (a) sempre atento (a) para que todos consigam chegar, com ele (a) até a meta esperada. Para isso 'puxa pela mão' os que ficam atrasados, diminui os passos para ter certeza que o grupo está conseguindo acompanhá-lo (a), imagina formas para diminuir as dificuldades encontradas, levando todos a se envolver e se ajudar (CADERNOS MEC, 2006, p. 08).

Para o ED2, as características explicitadas dizem respeito a discussão sobre tópicos comuns que são praticados em todas as escolas e a divisão dos pontos e critérios constantes nos diários, não especificando quais são esses pontos e diários. O ED3 mencionou as características de ensino-aprendizagem, em relação aos quesitos pertinentes a EJA, não explicando quais são esses quesitos. Como as duas contribuições foram consideradas bastantes vagas, optou-se por não discuti-las.

Convém lembrar, que a concepção de avaliação explicitada no decorrer da disciplina encontra-se bastante discutida, tanto na análise do ICD 2/2016, que consiste no material de apoio didático - *Slide*, como na fala do professor ministrante da disciplina de avaliação - Módulo III, ICD3/16 - Entrevista Orientada.

Quadro 17 - Aprendizagem Profissional: reflexão sobre o conteúdo desenvolvido no Módulo de Avaliação

Pergunta 5	**Educador**	**Respostas**
O conteúdo desenvolvido no Módulo de Avaliação - Características, Atendimento e Especificidades do Público da EJA: o que considerar em seu processo de avaliação? Colaborou para você refletir sobre a sua prática avaliativa? Caso a sua resposta seja afirmativa, escreva sobre esta reflexão.	ED1	Todo o processo avaliativo na EJA deve valorizar o conhecimento prévio do aluno e só depois o conteúdo programático.
	ED2	Não respondeu.
	ED3	Mesmo tendo um conhecimento prévio sobre avaliação, todo novo conhecimento é salutar.
	ED4	Ação de projetos voltada para a vivência dos alunos.
	ED5	O módulo apontou os diversos aspectos importantes que devem ser considerados em um processo avaliativo.
	ED6	Olhar diferenciado para a avaliação na EJA.

Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 17 estão representadas as contribuições dos educadores com referência a questão de número 5, que investigou se o conteúdo desenvolvido no Módulo de Avaliação colaborou no sentido dos educadores refletirem sobre suas práticas avaliativas.

Ao serem perguntados se o conteúdo desenvolvido no Módulo de Avaliação colaborou para uma reflexão sobre a prática avaliativa, 5 (cinco) EDs responderam afirmativamente e apenas 1(um) respondeu que não.

Para o ED1 todo o processo avaliativo na EJA deve valorizar o conhecimento prévio do aluno e só depois o conteúdo programático. Já o ED6 considerou ser necessário desenvolver um olhar diferenciado para a avaliação na EJA. Face às especificidades dos sujeitos, no que se refere às diferenças relacionadas aos conhecimentos de vida e como as reflexões dos educadores, se

encaixam nas categorias de conhecimento do aluno e valorização dos saberes, optou-se em fazer uma única análise.

Nessa perspectiva é necessário que o professor realize uma avaliação inicial, como forma de conhecer mais sobre os conhecimentos prévios dos seus educandos, estabelecendo, um ponto de partida, para só depois introduzir os conteúdos curriculares. De acordo com o Caderno MEC (2006): "A avaliação inicial faz com que o (a) professor (a) tenha os elementos básicos para fazer seu primeiro planejamento. Ela permite a escolha do primeiro tema a ser desenvolvido e das primeiras atividades que serão trabalhadas" (BRASIL, 2006, p. 10).

Todavia, face aos conhecimentos de vida dos alunos adultos, é possível que muitos dos conteúdos que o professor for abordar, os educandos já tenham algum tipo de conhecimento prévio. Desse modo, é preciso que o educador tenha a preocupação constante de "considerar o que os alunos já sabem sobre o que vai ser tratado na sala de aula. Afinal, é partindo do que se conhece que construímos novos conhecimentos" (BRASIL, 2006, p. 11).

O ED3 explicou que mesmo tendo um conhecimento prévio sobre avaliação, todo novo conhecimento é salutar. Considera-se positiva a disponibilidade do docente em continuar em busca de novos conhecimentos. Já o ED4 ponderou que a sua reflexão foi acerca da importância do desenvolvimento de projetos voltados para as vivências dos alunos.

De acordo com o ED5 o módulo apontou os diversos aspectos importantes que devem ser considerados em um processo avaliativo, mas, não pontuou nenhum desses aspectos. O ED2 não apresentou nenhuma reflexão.

No Quadro 18 está representada a questão de número 6, que pediu aos educadores para apresentarem pelo menos duas mudanças

que ocorreram na sua prática avaliativa, a partir dos aspectos teórico-práticos, trabalhados no Módulo de Avaliação.

Quadro 18 - Aprendizagem Profissional: mudanças na prática avaliativa, a partir dos aspectos teórico-práticos, trabalhados no Módulo de Avaliação

Pergunta 6	Educador	Respostas
Pontue pelo menos duas mudanças que ocorreram na sua prática avaliativa, a partir dos aspectos teórico-práticos trabalhados no Módulo de Avaliação - Características, Atendimento e Especificidades do Público da EJA: o que considerar em seu processo de avaliação?	ED1	Olhar diferenciado no processo, como um todo e valorizar os conhecimentos dos alunos.
	ED2	Clareza na divisão dos pontos, valorização da produção do aluno, seja ela individual ou em equipe.
	ED3	Não ocorreu.
	ED4	O todo.
	ED5	Considero prematuro falar de mudanças, entretanto, o módulo de avaliação possibilitou reflexões sobre a minha prática, o que considero importante, uma vez que mudanças decorrem de reflexões.
	ED6	Diferenciar e nivelar as atividades conforme a especificidade da turma.

Fonte: Elaboração própria.

Para o ED1 as mudanças foram no sentido de ter desenvolvido um olhar diferenciado para o processo, como um todo e a valorização dos conhecimentos dos alunos. Esses aspectos, já bastante referenciados neste indicador, são imprescindíveis em qualquer processo educativo. Em se tratando da EJA, ainda mais, pois, diferentemente das crianças, as pessoas adultas carregam consigo as marcas das suas vivências.

Freire (1996) fala da importância que o educador deve dar aos saberes dos educandos. Para o autor o educador precisa "discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos" (FREIRE, 1996, p. 30).

Para o ED2 a clareza na divisão dos pontos e a valorização da produção do aluno seja ela individual ou em equipe, foram as mudanças consideradas. Com relação à "divisão dos pontos", pode ser que ele esteja se referindo ao que está disposto no PPP da escola, que estabelece: "A avaliação da aprendizagem terá os registros de notas expressos em uma escala de 0 (zero) a 10,0 (dez vírgula zero)". No Parágrafo Único está disposto que:

> O Sistema de Avaliação é bimestral, obedecendo ao previsto no sistema de avaliação da rede pública: Participação = 2,0 (dois virgula zero) (distribuídos entre: relações interpessoais, pontualidade, assiduidade e participação); Trabalho = 3,0 (três vírgula zero) pontos; Prova/teste = 5,0 (cinquenta virgula zero) pontos, resultante de no mínimo duas avaliações (instrumentos diversificados); Nota de Recuperação(NR) = 8,0 (oitenta virgula zero) pontos, totalizando a nota final de 10,0 (dez vírgula zero) (PPP DA ESCOLA, 2015).

Com relação à valorização da produção do aluno o mesmo documento diz que:

> A avaliação é contínua, cumulativa e processual devendo refletir o desenvolvimento global do aluno e considerar as características individuais deste no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (PPP DA ESCOLA, 2015).

De acordo com o ED3 não ocorreu nenhuma mudança na sua prática. Todavia, é evidente que todo processo formativo tem a pretensão de promover mudanças na prática do educador. Nessa direção Barreto (2006), adverte no sentido de que: "Para alcançar o objetivo da mudança da prática do educador, é preciso lembrar que as práticas são expressões das representações mentais de quem as faz. Sem alterar essas representações, as práticas permanecerão as mesmas" (BARRETO, 2006, p. 96).

O ED4 disse apenas que não ocorreu mudanças. Como não especificou mais nada, opinou-se por não fazer nenhuma análise nessa contribuição.

O ED5 ponderou que é prematuro falar de mudanças, mas garante que o módulo de avaliação possibilitou reflexões sobre a sua prática, o que considerou importante, uma vez que mudanças decorrem de reflexões. Em Freire (1996), a reflexão sobre a prática se constitui em momento fundamental na formação permanente dos professores, pois o pensamento crítico sobre a prática atual e a anterior, pode possibilitar melhorias no processo. E mais:

> O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 1996, p. 39).

Para o ED6 é necessário diferenciar e nivelar as atividades conforme a especificidade da turma. Essa mudança ocorrida na

prática pedagógica do educador é considerada bastante positiva, tendo em vista que os alunos da EJA são possuidores de características bastante distintas, tanto com relação a idade como aos conhecimentos. Assim, cabe ao educador diagnosticar as condições de cada aluno e, consequentemente, da turma por meio de um diagnóstico inicial, só assim ele terá condições de nivelar as atividades conforme as especificidades.

No Quadro 19 registram-se as considerações dos educadores, acerca das mudanças nas práticas avaliativas e se essas são consideradas aprendizagens profissionais.

Quadro 19 - Aprendizagem Profissional: se as mudanças nas práticas avaliativas são consideradas aprendizagens profissionais

Pergunta 7	Educador	Respostas
Você considera que as mudanças em sua prática avaliativa são aprendizagens profissionais? Justifique sua resposta.	ED1	As mudanças ocorrem quando conhecemos e compreendemos a realidade dos alunos, a estrutura e suas particularidades.
	ED2	Sim. A maneira de avaliar tem que ser adequada e aprimorada.
	ED3	Mesmo não tendo ocorrido mudança é importante a revisão do que se está avaliando.
	ED4	Tudo pode ser contextualizado com a prática do docente.
	ED5	Possíveis mudanças são decorrentes de reflexões que possivelmente, também, são possibilitadas por aprendizagens profissionais.
	ED6	Sim, essas mudanças são necessárias para um melhor entendimento e compreensão dos alunos.

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o ED1 as mudanças acontecem quando o educador passa a conhecer e compreender a realidade dos alunos, a estrutura e suas particularidades. As duas posições, já bastante enfatizadas neste estudo, novamente, vão ao encontro do conhecimento que se deve ter sobre os educandos e as suas particularidades.

Todavia, a preocupação aqui vai ao sentido de que os educadores possam acreditar ser suficiente colocar em prática o conjunto de ideias e concepções, socializadas durante a capacitação, sem se apropriar das teorias que servem para sustentá-las. Sendo necessário, reconhecer que "o trabalho de formação exige que o educador se reconheça como detentor de certa teoria em relação ao trabalho que desempenha" (BARRETO, 2006, p. 96).

Os EDs 2 e 6 responderam de forma afirmativa, o primeiro lembrou que a maneira de avaliar deve ser adequada e aprimorada e o segundo que as mudanças são necessárias para um melhor entendimento e compreensão dos alunos. Ao concordar com as duas contribuições, adverte-se para o fato de que a necessidade de mudanças ou adequação deve estar condicionada a uma compreensão mais apurada, sobre as necessidades inerentes ao processo educacional.

Nesse viés, ao tratar de mudanças no ato de avaliar, recorre-se a Hoffmann, que adverte no sentido de que:

> É fundamental frisar esse ponto: mudanças essenciais em avaliação dizem respeito à finalidade dos procedimentos avaliativos e não, em primeiro plano, à mudança de tais procedimentos. Observa-se, entretanto, que a maioria das escolas e universidades iniciam processos de mudanças alterando normas e práticas avaliativas, ao invés de delinear, com os

> professores, princípios norteadores de suas práticas (HOFFMANN, 2001, p. 21).

Assim, os conhecimentos adquiridos, durante a capacitação, que podem suscitar mudanças na prática dos educadores devem, também estabelecer um diálogo com as normas definidas no PPP da escola, que traz orientações bem claras a respeito de como deve ser desenvolvido o processo avaliativo na instituição de ensino.

Na visão do ED3, mesmo não tendo ocorrido mudança, é importante a revisão do que se está avaliando. Sendo que, é preciso insistir, novamente, sobre a necessidade de recorrer ao PPP da escola como forma de perceber como o coletivo da instituição percebe e considera essa prática avaliativa.

Para o ED4 tudo pode ser contextualizado com a prática do docente. De certa maneira, essa premissa pode estar correta. Porém, toda prática prescinde de teorias que possam lhe dar a devida sustentação. Assim, qualquer atividade de formação, além de apontar novas configurações do fazer, também deve estar alicerçada nas teorias que a sustentem, de outra maneira dificilmente as mudanças serão efetivadas. Pois, "quando a formação não altera a teoria do educador, ela pode mudar o que ele diz sem, entretanto, mudar o que ele faz" (BARRETO, 2006, p. 97).

Ainda de acordo com a autora:

> Não se pode perder de vista que a formação é um momento privilegiado de pensar o trabalho do educador. A conciliação destes dois aspectos, teoria e prática, só é possível porque toda prática tem uma sustentação teórica, isto é, um conjunto de ideias, valores, preconceitos, certezas e outras

> representações que fazem o educador agir da forma que age (BARRETO, 2006, p. 97).

Por fim, o ED5 disse que possíveis mudanças são decorrentes de reflexões que possivelmente, também, são possibilitadas por aprendizagens profissionais. Concorda-se com essa posição, tendo em vista que a palavra "mudança" tem ocupado destaque quando se trata da atuação docente. Por sua vez, o tema formação tem constituído objeto de inquietação da crítica e, da pesquisa dos responsáveis pelas políticas públicas de educação e dos educadores das mais distintas esferas, onde todos concordam sobre a necessidade de mudanças nas propostas de formação em andamento.

Todavia, pouco se tem avançado frente às necessidades observadas. Nesse contexto, surgem indagações do tipo: quais são realmente, as necessidades de aprendizagem desses profissionais? O que deve ser tratado em cursos de formação, como forma de melhorar os saberes profissionais desses educadores? Responder a essas e a muitas outras indagações não têm sido fácil. Mas, pelo menos é necessário compreender o que é "ser professor" e qual o seu "papel" na sociedade atual.

Entende-se o "ser" neste estudo, como as qualidades em si mesmas, que se colocam como existentes. O educador da EJA deve ser aquele que contribui com a formação do cidadão, informa e transforma. Forma, enquanto formação educacional e profissional; informa, enquanto transmissor de conteúdos; transforma enquanto agente do processo, quando contribui para a formação do cidadão, para que estes possam agir na sociedade, transformando-a com competência e responsabilidade.

Nessa perspectiva, Anastasiou contribui com a seguinte afirmativa:

> Um dos elementos básicos de discussão da ação docente refere-se ao ensinar, ao aprender e ao apreender. Essas ações são muitas vezes consideradas e executadas como ações disjuntas. Ouvindo-se até de professores afirmações do tipo "eu ensinei, o aluno é que não aprendeu" (ANASTASIOU, 2004, p. 12).

Dentre outras habilidades e competências que necessitam ser desenvolvidas, como forma de contribuir para a apreensão do conhecimento, o educador necessita refletir sobre a sua prática. Para tanto, torna-se necessário compreender que as ações de formação, nas quais participa deve lhe possibilitar a apreensão de novos conhecimentos. Onde, conforme a mesma autora:

> O apreender, do latim *apprehendere* significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar. Não se trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores (ANASTASIOU, 2004, p. 14).

Enfim, a formação profissional para o exercício do magistério, seja ela inicial ou continuada, deve procurar dar ao professor subsídios para que este desenvolva uma visão clara e objetiva sobre as especificidades, finalidades e metas do processo educacional. Compreendendo melhor o processo, o professor poderá desenvolvê-lo de forma mais consciente. É através da consciência (conhecimento das questões relativas), que o professor poderá realizar transformações no seu fazer pedagógico.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EJA - 3º SEGMENTO

A sociedade atual necessita de um docente que seja um mediador da aprendizagem e não mais um ministrador de conteúdos, completamente desvinculados da realidade. Para tanto, torna-se necessário que no seu processo formativo, se adote estratégias diferenciadas e atualizadas, para que dessa maneira, estes profissionais possam ter condições de sustentar uma atuação mais competente e eficaz.

Todavia, a formação dos professores, de forma geral, vem sendo motivo de preocupação e de críticas, que integram debates e pesquisas por parte de educadores, em todas as instâncias e dos responsáveis pelas políticas públicas. A queixa maior é que a formação inicial para o exercício do magistério, não vem proporcionando os conhecimentos necessários para que os futuros professores, sejam capazes de compreender e vencer os desafios constantes que se estabelecem no interior das instituições de ensino.

Assim, fica a formação continuada com a difícil tarefa de contribuir no sentido de proporcionar aos professores, no exercício da profissão, os conhecimentos necessários para que possam vencer tais desafios. Porém, os cursos de formação continuada, também, vem sendo bastante criticados em virtude da sua ineficácia, frente as necessidade de formação, que dizem respeito às escolhas de temas que realmente estejam em consonância com as dificuldades e carências dos docentes.

Nessa perspectiva, os professores muitas vezes se negam a participar de processos formativos, por não encontrarem, nesses espaços, as condições necessárias para suprir as suas reais necessidades de aprendizagens. É nesse sentido, que a escola, pode se converter em importante espaço formativo, capaz de proporcionar

a esses educadores, uma atuação mais ativa e capaz de promover o desenvolvimento da sua autonomia e a capacidade de lidar com as transformações que estão postas no âmbito da economia, da ciência da cultura e, consequentemente da sala de aula.

Não se pretende com isso, tirar a responsabilidade do poder público, com essa formação, tendo em vista, que de acordo com a legislação vigente (LDB Nº 9394/96, PNE, Resolução CNE/CP Nº 2/2015, dentre outras), a formação contínua dos profissionais da Educação Básica, constitui um direito, devendo ser garantida pelo poder público, em regime de colaboração, entre os entres federados. Devendo ser assumida pelos gestores dos sistemas de ensino e, também, pelas instituições formadoras, como um desafio a ser enfrentado com a implantação de políticas públicas, que favoreçam espaços formativos diversos e que contemplem a reflexão, a discussão e análises das práticas docentes, a partir das necessidades profissionais.

É nessa perspectiva que essa *Proposta de Formação Continuada em Processos Avaliativos na EJA: redefinindo concepções teóricas e práticas escolares*, tem um caráter singular e processual, na medida em que privilegia as necessidades dos educadores, em consideração a singularidade educacional que a modalidade EJA evidencia, em razão das especificidades dos sujeitos e da proposta curricular que exige uma organização diferenciada.

Busca-se, então, o espaço da escola, como possibilidade para que os educadores possam, a partir das suas vivências, ancoradas em um suporte teórico sólido, discutir as possibilidades para as transformações que necessitam ser realizadas, no que se refere a uma melhor compreensão sobre como avaliar os educandos, a partir dos conhecimentos de vida que estes trazem para o espaço escolar e dos novos conhecimentos advindos dos conteúdos escolares.

A intenção da Proposta encontra-se ancorada na definição de seus objetivos e unidades didáticas, que contemplam uma base de conhecimentos, para que o professor possa, a partir da análise de sua prática avaliativa, (re)significar essa prática, ao (re)reconstruir novas referências para o seu trabalho, no que se refere ao processo avaliativo.

Desse modo, o aperfeiçoamento docente, que será oportunizado a estes profissionais, de forma interativa e colaborativa, com seus pares, irá colaborar para que estes percebam as diversidades presentes no cotidiano da sala de aula e que exigem dele, capacidade para agir, autonomia e reflexão crítica sobre seus fazeres pedagógicos, no alcance dos padrões de qualidade necessários ao atendimento do educando jovem, adulto e idoso da EJA, que passa, entre outras exigências, pela qualificação permanente do quadro docente.

É partir desse olhar, que a formação continuada dos educadores, deve se constituir em processo permanente que incorpore múltiplas dimensões. Visto que, de forma ampla, deve ultrapassar as ofertas e práticas formais que são originadas no seio das políticas públicas educacionais, devendo ocorrer, principalmente no cotidiano do exercício profissional, como uma prática pedagógica escolar efetiva e permanente. Tendo, o Projeto Político Pedagógico da escola e o Regimento Interno, como elementos articuladores e orientadores da prática pedagógica (SILVA, 2004, p. 42).

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Envolver os educadores da EJA, na análise das próprias práticas escolares, refletindo criticamente sobre os saberes

instituídos e conhecimentos teóricos que norteiam seu fazer, para (re)significar os conhecimentos adquiridos e gerar novas posturas frente às demandas educativas na modalidade.

Objetivos Específicos

- Buscar referencial teórico, no PPP da escola, na legislação vigente e na literatura que versa sobre a EJA, o aporte teórico necessário para uma melhor compreensão sobre as especificidades dos educandos e sobre avaliação;
- Identificar a realidade vivenciada, analisando todos os aspectos, como forma de melhor compreender as práticas escolares, refletindo criticamente sobre as mesmas;
- Estimular entre os educadores a socialização e a troca de experiências, de forma colaborativa, visando a articulação teórico-prática, num ambiente de partilha e reciprocidade, onde todos possam crescer e aprender continuamente.

UNIDADES DIDÁTICAS

As Unidades Didáticas que permitem a organicidade da Proposta de Formação, apresenta coerência interna e sequencial para o aprofundamento das questões teórico-práticas, que envolvem as situações de ensino e aprendizagem na modalidade EJA. O desmembramento teórico, metodológico e prático de cada unidade didática deve apontar os conteúdos conceituais, procedimentais e

atitudinais, correspondentes ao domínio e apreensão dos conhecimentos e a revisão das práticas docentes em avaliação.

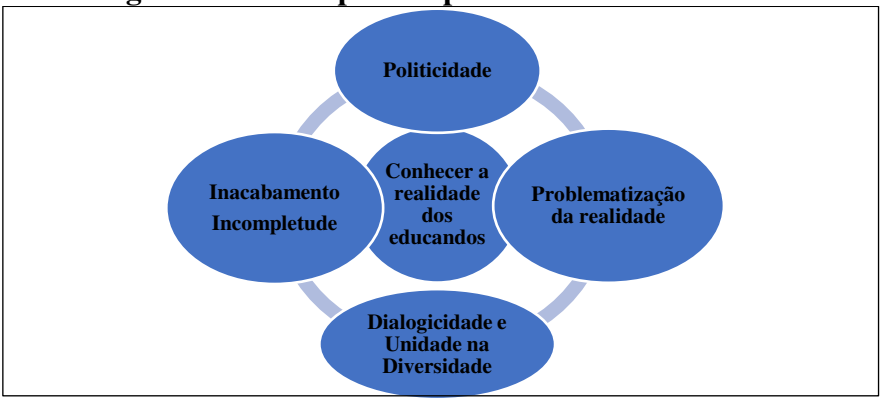
- Unidade Didática 1. A especificidade da EJA e os pressupostos da andragogia.
- Unidade Didática 2. Processos pedagógicos e as práticas escolares na modalidade EJA.
- Unidade Didática 3. A organização do currículo e a estruturação dos componentes curriculares.
- Unidade Didática 4. A avaliação da aprendizagem e sua relação com as teorias educacionais.
- Unidade Didática 5. Os sujeitos da aprendizagem e os objetos da avaliação escolar.
- Unidade Didática 6. Os Procedimentos Avaliativos e sua finalidade educativa nos diferentes componentes curriculares.
- Unidade Didática 7. A relação entre avaliação da aprendizagem e a avaliação do ensino.

Formato Organizativo da Proposta em sua Execução

O tempo organizativo do Curso deve ser planejado entre as instâncias envolvidas na operacionalização da Proposta. Entretanto, evidencia-se que não se trata de desenvolver as unidades didáticas como palestras, sejam isoladas ou inseridas em um ciclo de palestras dentro de um evento científico. Mas, trata-se de um processo formativo que deverá ocorrer no contexto da escola, a partir das necessidades de aprendizagens encontradas nos sujeitos educadores. Os encontros pedagógicos para este fim estão previstos no PPP da escola e já vem ocorrendo quinzenalmente.

O processo formativo deve considerar os seguintes princípios:

Figura 1 – Princípios do processo formativo



Fonte: Elaboração própria.

1) O **Princípio da unidade na diversidade** - sendo considerado como princípio da convivência democrática e do respeito às diferenças.

2) O **Princípio da dialogicidade** - em Freire (1997), para se criar um clima propício ao diálogo é necessário a "palavra", consistindo em verdadeira práxis, composta por ação-reflexão. Onde, sem essa combinação (palavra-ação-reflexão), o diálogo se constitui em palavras jogadas ao vento.

3) O **Princípio da Politicidade** - para Freire (1996, 1997, 2005), não há neutralidade na educação, sendo esta, uma ação humana intencional, devendo o educador ter clareza deste fato durante sua prática docente. No exercício da politicidade, a educação toma forma de intervenção na vida coletiva, que diz respeito à superação ou a manutenção de uma determinada realidade. Nessa perspectiva, o processo

educativo deve estar a serviço de um projeto de construção de uma sociedade mais humana e democrática.

4) O **Princípio do Conhecimento** - é aquele relacionado às especificidades da modalidade e as características dos educandos (FREIRE, GADOTTI, ROMÃO, 2011, dentre outros); de como realizar um processo avaliativo formativo que seja capaz de perceber a singularidade dos educandos (HOFFMANN, 2001; SILVA, 2004; PPP da escola, dentre outros) e de metodologias diferenciadas, que possibilitem a aquisição de conhecimentos significativos para os educandos.

5) O **Princípio da Incompletude e Inacabamento**, que se relaciona a inconclusão do ser humano, cuja consciência advém do processo social e histórico, em que se encontra cada sujeito. Para Freire (1987), essa ideia parte do princípio em que somos seres inacabados, portanto, incompletos. Nessa perspectiva, a educação se faz na práxis e deve ser permanente porque nunca estaremos prontos.

Daí surge à importância de uma formação continuada alicerçada na práxis, pois a formação permanente de educadores conduz a dois processos: O primeiro defende que, para aprender, o sujeito ocupa simultaneamente duas posições, a de quem aprende (aprendiz) e a de quem ensina. Onde, em Freire "o pensar de um é sempre um diálogo com o pensamento do outro". O Segundo processo propõe romper com a visão de um ensino que toma como ponto principal a transmissão de um conhecimento, que está pronto e acabado, para um conhecimento vivo.

6) **Princípio da Problematização da Realidade** - de acordo com a metodologia da problematização, a

> realidade vivenciada em sala de aula pelos educadores, deve ser socializada e analisada durante os processos formativos, a partir dos seus múltiplos aspectos. Nessa direção, os educadores socializam as suas experiências, discutem, pesquisam e constroem conhecimentos mais significativos.

Nesse sentido, as dificuldades de uns podem constituir em possibilidades para outros, porque a troca de experiências irá proporcionar as saídas necessárias para que cada um possa ir se aperfeiçoado, à medida que consegue identificar quais fatores estão associados ao problema, onde e quando esse problema foi gerado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os resultados obtidos nesta pesquisa, em relação aos aportes teórico-metodológicos contidos no PPP da Escola, sobre formação continuada, modalidade EJA e avaliação, verificou-se que existe uma ação educativa, fundamentada nos princípios da universalização da igualdade de acesso, permanência e sucesso do educando. O que demonstra que a escola, realmente vem procurando atender o seu alunado de uma forma mais ampla e geral, com compromisso e responsabilidade.

Quanto às concepções e processos metodológicos que subsidiaram o Módulo III - Avaliação, analisando o material utilizado como apoio didático e as perceptivas assumidas pelo professor ministrante, constatou-se que a o processo de reflexão sobre a avaliação, considerou os aspectos fundamentais que norteiam a modalidade EJA e que correspondem às teorias educacionais, que discutem o processo avaliativo, na perspectiva de romper com a cultura fortemente marcada e reforçada pelo caráter autoritário, excludente e seletivo, que vem sendo imposto pelas concepções tradicionais de educação.

Com relação à percepção da Coordenadora Pedagógica, com referência a efetividade das políticas de EJA na escola e das mudanças que ocorreram na prática avaliativa dos professores, após a participação no Curso de formação, confirma-se, que as políticas destinadas a EJA são materializadas na escola, de forma satisfatória, onde todos os alunos são atendidos com o livro didático e com uma merenda escolar diferenciada. Porém, com relação a distribuição de material escolar, ficou evidenciado, que dificilmente a Secretaria de Educação realiza o envio desse material, para que seja distribuído aos educandos.

Todavia, sabe-se que essas políticas, constituem estratégias importantes para a permanência do aluno na escola, tendo em vista as especificidades dos educandos, que não possuem condições financeiras para arcar com a compra do material. Observa-se, que o FUNDEB destina uma parte do seu recurso para aquisição de material didático, para que as redes de ensino possam prover as suas escolas de forma a atender os alunos.

Essas ações, que se convertem em políticas públicas de EJA, vão além do ensino e da aprendizagem dos conteúdos e da necessidade de aprender, para suprir outras necessidades, que funcionam como possibilidades para que estes educandos tenham melhores condições de permanência e de terminalidade, com qualidade.

Com relação às mudanças na prática avaliativa dos educadores, após a participação no curso, ficou evidenciado, de acordo com a coordenadora da escola, que as mudanças foram consideráveis. Partindo de um processo avaliativo onde os educadores preocupavam-se mais com a "nota", que iam atribuir aos alunos, para um processo avaliativo que primou pela interdisciplinaridade, a partir do projeto Empreendedorismo na EJA, onde os alunos tiveram os conteúdos teóricos e foram avaliados a partir das suas produções, demarcando, dessa maneira, um processo de mudança que muito contribuiu para as aprendizagens significativas.

Também, considera-se que no contexto da escola, as discussões realizadas nos encontros pedagógicos, podem ter sido a tônica para as reflexões e mudanças que ocorreram na prática avaliativa dos docentes.

Com relação às aprendizagens profissionais dos educadores, com ênfase as práticas avaliativas, a partir dos pressupostos teóricos-metodológicos desenvolvidos no Modulo III, do Curso de

capacitação. Na visão da maioria dos educadores, o curso promoveu reflexões sobre a importância que deve ser dada ao conhecimento das especificidades da EJA e das características dos educandos. Quando, considerou-se importante, que nos processos avaliativos, se perceba que cada sujeito tem um ritmo próprio e conhecimentos de vida, que não podem ser desconsiderados.

Pondera-se, que a partir da continuação do processo investigativo e o aprofundamento dos dados já coletados, os objetivos deste estudo se tornarão mais consistentes, diante dos propósitos iniciais deste livro.

RECOMENDAÇÕES

Neste tópico recomendamos ações que podem se constituir em ferramentas para a melhoria do processo da Educação de Jovens e Adultos, no contexto atual. Destacamos que a pesquisa realizada propiciou um avanço significativo no conhecimento da realidade atual, bem como, oferece dados expressivos para recomendar novos caminhos ou melhorias nos atuais, visando o alcance efetivo dos objetivos para a modalidade de ensino.

Destacamos como necessidades a serem buscadas com maior efetividade:

a) Estudos e debates sobre as teorias educacionais que discutem o processo avaliativo, na busca de superação da cultura fortemente marcada e reforçada pelo caráter autoritário, que promove a exclusão e torna o caráter seletivo muito forte;

b) Realização de Seminários e outros eventos, visando a ruptura com as concepções tradicionais de educação, que fortalecem a submissão e a aceitação de uma sociedade cada vez mais segmentada em classes sociais;

c) Continuação do processo de fortalecimento das políticas destinadas a EJA, atendendo aos alunos em aspectos básicos, tais como: livro didático, merenda escolar diferenciada, incentivo à formação continuada dos professores, dentre outras;

d) Pontualidade na distribuição de material escolar e que a Secretaria de Educação realize o envio desse material, para que seja distribuído para os educandos;

e) Que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, considere o aumento dos recursos para a aquisição de material escolar, possibilitando que as redes de ensino tenham condições de provimento as escolas e aos alunos;

f) Implementação da Proposta de Formação Continuada em Processos Avaliativos na EJA: redefinindo concepções teóricas e práticas escolares.

Nesta perspectiva, a preocupação está no campo da formação pedagógica, que se estabelece por meio de um currículo formativo, que verse sobre os saberes, competências e conhecimentos necessários à docência.

Dessa forma, o resultado a ser alcançado pelos sujeitos, certamente indicarão para a motivação, ousadia, derrubada de barreiras e, sobretudo, superação e novas possibilidades para a vida pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. **Processos de Ensinagem na Universidade**. Joinville: Editora da UNIVILLE, 2004.

ARBACHE, A. P. **A Formação de Educadores de Pessoas Jovens e Adultos numa Perspectiva Multicultural Crítica**. Rio de Janeiro: Editora Papel Virtual, 2001.

ARROYO, M. "Formar educadoras e educadores de jovens e adultos". *In*: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

BARRETO, V. "Formação permanente ou continuada". *In*: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica,2006.

BENINCÁ, E. **Formação de Professores**: um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo: Editora da UPF, 2002.

BOLZAN, D. **Formação de Professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

BORGHI, I. S. M. "Formação de educadores da EJA: inquietações e perspectivas". **Diálogos Possíveis**, vol. 1, 2007.

BRASIL. "Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos". **Portal MEC** [2017]. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20/12/2022.

BRASIL. “Conjunto de Ações Elaboradas pelos Fóruns de EJA do Brasil e pela CNAEJA a ser efetivado pelo MEC em 2016”. **Fórum EJA** [2016]. Disponível em: <www.forumeja.org.br>. Acesso em: 08/12/2022.

BRASIL. “Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica”. **Portal do MEC** [2012]. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20/12/2022.

BRASIL. **Coletânea de Textos CONFINTEA Brasil + 6**: tema central e oficinas temáticas. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20/12/2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1934. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20/12/2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20/12/2022.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1946. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20/12/2022.

BRASIL. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20/12/2022.

BRASIL. **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20/12/2022.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: Planalto, 1961. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20/12/2022.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: Planalto, 1971. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20/12/2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20/12/2022.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Brasília: Planalto, 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20/12/2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20/12/2022.

BRASIL. **O Sistema Nacional de Educação**: diversos olhares 80 anos após o manifesto. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20/12/2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 11, de 10 de maio de 2000**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20/12/2022.

BRASIL. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015**: versão preliminar. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20/12/2022.

BRASIL. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20/12/2022.

BRASIL. **Relatório sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 05 de julho de 2000**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20/12/2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 3, de 26 de julho de 1998**. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20/12/2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20/12/2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 01 de junho de 2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20/12/2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CS n. 2, de 01 de julho de 2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20/12/2022.

BRASIL. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**: alunas e alunos da EJA. Brasília: Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20/12/2022.

BRASIL. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**: avaliação e planejamento. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20/12/2022.

BRASIL. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**: o processo de aprendizagem dos alunos e professores. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20/12/2022.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia cientifica**. São Paulo: Editora Pearson, 2007.

CHRISTOV, L. H. S. "Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico". *In*. GUIMARÃES, A. A. *et al*. (orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada**. São Paulo: Editora Loyola, 2001.

CURY, C. R. J. **Novos passos da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2007.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1978.

DI PIERRO, M. C. "A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas". **Cadernos Cedes**, vol. 31, n. 112, 2010.

DI PIERRO, M. C. "Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos". *In*: SOARES, L. (org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. "Transformações nas Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no Início do Terceiro Milênio: uma análise das agendas nacional e internacional". **Cadernos Cedes**, vol. 35, n. 96, 2015.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. "Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil". **Cadernos Cedes**, vol. 21, n. 55, 2001.

DINIZ, C. R.; SILVA, I. B. **Metodologia científica**. Natal: Editora da UFRN, 2008.

ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001.

FARIAS, I. M. S. "Mudar a Prática de Ensino e suas Implicações na Cultura Docente: sobre o desafio de aprender". *In*: MONTEIRO, F. M. A. (org.). **O Trabalho Docente na Educação Básica**: contribuições formativas e interrogativas em diferentes contextos. Cuiabá: Editora da UFMT, 2007.

FERREIRA, D. C. **A importância da Formação Continuada de professores de Educação de Jovens e Adultos**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2002.

FISCHER, N. B. "Formação de Professores de EJA: comentários interativos com o professor Miguel González Arroyo". *In*: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

FREIRE, P. "Educação de Adultos: algumas reflexões". *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

FREIRE, P. “Alfabetização e Conscientização”. *In*: FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Cortez, 1980.

FREIRE, P. “O Homem e Sua Experiência”. *In*: FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Cortez, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

FREITAS, A. L. S. **Pedagogia da conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: Editora PUCRS, 2004.

FUSARI, J C. “Formação Contínua de Educadores na escola e em outras situações”. *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. São Paulo: Editora Loyola, 2001.

GADOTTI, M. “Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências”. *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria prática e proposta. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria prática e proposta. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

GATTI, A. B. "O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e a Formação de Professores". *In*: CUNHA, C. *et al.* (orgs.). **O Sistema Nacional de Educação**: diversos olhares 80 anos após o Manifesto. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questão de Método na Construção da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

GHIRARDELLI JUNIOR, P. **História da educação brasileira**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

GIOVANNI, L. M. "Aprendendo sobre a Profissão Docente com o Exercício da Liberdade para Refletir". *In*: ALMEIDA, J. S. (org.). **Estudos sobre a Profissão Docente**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2001.

GIUBILEI, S. (org.). **Abrindo diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2005.

GOECKS, R. "Educação de Adultos: uma abordagem Andragógica". **DocPlayer** [2003]. Disponível em: <www.docplayer.com.br>. Acesso em: 20/12/2022.

GOMES, H. L. "Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas para além da sala de aula". **Portal Educação** [2014]. Disponível em: <www.portaleducacao.com.br>. Acesso em: 16/12/2022.

GOMES, L. **1808**: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007.

GOMES, R. C. M. "Formação de Professores: um olhar ao discurso do docente formador". **Revista E-Curriculum**, vol. 2, n. 3, 2006.

HADDAD, S. "Prefácio". *In*: STECANELA, N. (orgs.). **Políticas e Práticas de EJA em Caxias do Sul**: dimensões históricas e Culturais. Caxias do Sul: Editora da UCS, 2015.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliar para Promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. "Cidades". **IBGE** [2010]. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20/12/2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. "Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **IBGE** [2010]. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20/12/2022.

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

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MACHADO, M. M. “Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança”. **Revista Retratos da Escola**, vol. 2, n. 2, 2008.

MARTINEZ, M. E. **De volta à escola**: escolarização e formas de sociabilidade dos jovens das camadas populares (Tese de Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2006.

MELLO, G. N. “Formação de professores para a educação básica: uma (re)visão radical”. **São Paulo Perspectiva**, vol. 14, n. 1, 1999.

MIGUEL, J. C. “Formação do Educador de Jovens e Adultos: especificidade, profissionalização e tendências emergentes”. **Anais do VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. São Paulo: UNESP, 2005.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

MONTEIRO, F. M. A. *et al*. **Trabalho docente na educação básica**: contribuições formativas e investigativas em diferentes contextos. Cuiabá: Editora da UFMT, 2007.

MOURA, T. M. M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: Editora da UFAL, 2001.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão: Editora UFG, 2011.

OLIVEIRA, V. H. N.; SANTOS, G. B. B. “Quando a Geografia faz História: memórias de professores de Geografia e sua docência”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 11, n. 33, 2022.

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

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

PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

PICONEZ, S. C. B. **Educação escolar de adultos**: possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores. São Paulo: Editora da USP, 1995.

PILETTI, C. **História da educação**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Editora da FEEVALE, 2013.

ROMÃO, J. E. "Compromissos do Educador de Jovens e Adultos". *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

ROMÃO, J. E. "Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas". *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

RORAIMA. **Lei n. 1008, de 03 de setembro de 2015**. Boa Vista: Conselho Estadual de Educação de Roraima, 2015. Disponível em: <www.cee.rr.gov.br>. Acesso em: 23/12/2022.

RORAIMA. **Parecer CEE/RR n. 59, de 18 de dezembro de 2002**. Boa Vista: Conselho Estadual de Educação de Roraima, 2002. Disponível em: <www.cee.rr.gov.br>. Acesso em: 23/12/2022.

RORAIMA. **Projeto Institucional do Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima**. Boa Vista: Conselho Estadual de Educação de Roraima, 2016. Disponível em: <www.cee.rr.gov.br>. Acesso em: 23/12/2022.

RORAIMA. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil**. Boa Vista: Conselho Estadual de Educação de Roraima, 2009. Disponível em: <www.cee.rr.gov.br>. Acesso em: 23/12/2022.

RORAIMA. **Resolução CEE/CEB n. 23, de 2 de maio de 2001**. Boa Vista: Conselho Estadual de Educação de Roraima, 2001. Disponível em: <www.cee.rr.gov.br>. Acesso em: 23/12/2022.

RORAIMA. **Resolução n. 30, de 21 de dezembro de 2011**. Boa Vista: Conselho Estadual de Educação de Roraima, 2011. Disponível em: <www.cee.rr.gov.br>. Acesso em: 23/12/2022.

RUDIO, F. V. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

SENHORAS, E. M. (org.). **Formação Docente**: Estudos de Caso. Boa Vista: Editora IOLE, 2022.

SÉRGIO, M. C. **A Organização do Tempo Curricular na Prática Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos** (Dissertação de Mestrado em Educação). Recife: UFPE, 2009.

SILVA, A. M. P. B.; MONTEIRO, F. M. A. "Formação Continuada e Aprendizagem Docente: relato de professores que atuam na

Educação de Jovens e Adultos – EJA". *In*: MONTEIRO, F. M. A. **O Trabalho Docente na Educação Básica**: contribuições formativas e interrogativas em diferentes contextos. Cuiabá: Editora UFMT, 2007.

SILVA, J. A. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA**: tudo junto e misturado (Dissertação de Mestrado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SILVA, J. F. **Avaliação na Perspectiva Formativa-Reguladora**: pressuposto teóricos e práticos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

SILVA, J. R. M. "Formação Continuada: neoliberalismo x formação humana". **Anais do VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Marília: UNESP, 2005.

SILVA, R. C. D. **Necessidades de Formação Continuada dos Professores da Educação de Jovens e Adultos** (Dissertação de Mestrado em Educação). João Pessoa: UFPB, 2006.

SILVEIRA, A. P. *et al*. "Da Perfomatividade à Práxis: Por um novo modelo de Formação Docente". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 6, n. 18, 2021.

SOARES, A. M. **Recursos Didáticos na Educação de Jovens e Adultos** (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia). Angra dos Reis: UFF, 2015.

SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

SOARES, L. "O educador de jovens e adultos e sua formação". **Educação em Revista**, n. 47, 2008.

SOARES, L. **Diretrizes Curriculares Nacionais – Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

SOARES, L.; PEDROSO, A. P. F. "Dialogicidade e a Formação de Educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire". **Educação Temática Digital**, vol. 15, n. 2, 2013.

SOARES, L.; SIMÕES F. M. "A formação inicial do educador de jovens e adultos". **Educação e Realidade**, vol. 29, n. 2, 2004.

TORRES, S. R. "Reuniões Pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática?" *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V.; M. N. S. (orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. São Paulo: Editora Loyola, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. "Declaração Universal dos Direitos Humanos". **UNESCO** [1948]. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em: 14/12/2022.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação de adultos em retrospectiva**: 60 anos de CONFINTEA. Brasília: UNESCO, 2012. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em: 23/12/2022.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. "Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem -

Jomtien, 1990". **UNESCO** [1998]. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em: 20/12/2022.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, 2001. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em: 20/12/2022.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. "Relatório de Monitoramento Global de Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios". **UNESCO** [2015]. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em: 20/12/2022.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em: 20/12/2022.

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento**: projeto de Ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Pulo: Libertad, 2000.

VASCONCELOS, C. S. **Superação da Lógica Classificatória e Excludente da Avaliação**: do "é proibido reprovar" ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Editora Libertad, 1998.

XAVIER, A. C. R.; AMARAL, S. J. **Como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SOBRE A AUTORA

SOBRE A AUTORA



Raimunda Oliveira Rodrigues

Graduada em Letras/Literatura. Graduada em Pedagogia. Especialista pós-graduada em Docência no Ensino Superior; bem como em Planejamento, Inovação e Gestão das Práticas Educativas. Mestre em Educación: Planificación, Innovación e Gestión Educacional. Doutora em Ciencias de la Educación. Possui vasta experiência como professora e pesquisadora da Educação Básica e Superior. Servidora Pública. Conselheira do Conselho Estadual de Educação do Estado de Roraima.

E-mail para contato: rai_rr@live.com

NORMAS DE PUBLICAÇÃO



NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2023

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2023