



**UNIVERSIDADE TIRADENTES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MÁRCIA ALVES DE CARVALHO MACHADO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE
JOVENS: uma análise na rede estadual de Sergipe (2012-2016)**

**ARACAJU
2020**

MÁRCIA ALVES DE CARVALHO MACHADO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO
DE JOVENS: uma análise na rede estadual de Sergipe (2012-2016)

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de doutora no Programa de
Pós-graduação em Educação em linha de
pesquisa Educação e Formação Docente –
Universidade Tiradentes.

Prof.^a Dr.^a. Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento

ARACAJU
2020

Machado, Márcia Alves de Carvalho
M149f Formação de professores no Programa Nacional de Inclusão de Jovens : uma análise na rede estadual de Sergipe (2012-2016) / Márcia Alves de Carvalho Machado ; orientação [de] Dr^a. Ester Fraga Villas-Bôas do Nascimento. - UNIT: Aracaju, 2020.

239 f: il.

Inclui bibliografia

Tese de Doutorado para obtenção do título de Doutora em Educação em linha de Pesquisa Educação e Formação Docente.

1. Formação de professores. 2. Projovem urbano. 3. Prática educativa. 4. Educação de jovens e adultos. 5. Indicadores de qualidade. I. Nascimento, Ester Fraga Villas-Bôas Carvalho do (orient). II. Título.

CDU: 371.13:347.3/7

MÁRCIA ALVES DE CARVALHO MACHADO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS: uma análise na rede estadual de Sergipe (2012-2016)

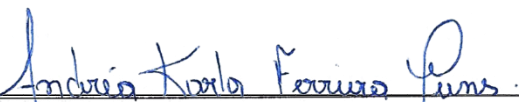
Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de doutora no Programa de Pós-graduação em Educação em linha de pesquisa Educação e Formação Docente – Universidade Tiradentes.

APROVADA EM: 10/03/2020

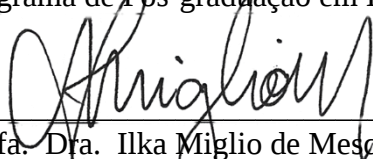
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento – Orientadora
Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes



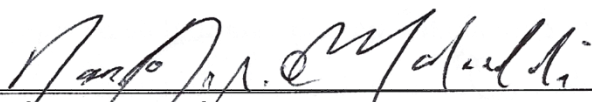
Profa. Dra. Andrea Karla Ferreira Nunes – Membro Interno
Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes



Profa. Dra. Ilka Miglio de Mesquita – Membro Interno
Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes



Profa. Dra. Rosimeri Ferraz Sabino – Membro Externo
Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe



Prof. Dr. Paulo Sérgio Marchelli – Membro Externo
Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe

ARACAJU
2020

Dedico essa tese a todas as pessoas que incansavelmente diante da vontade, da luta ou da persistência de viver, com condições dignas, enfrentam o desafio da educação. Em particular, as primeiras mulheres da minha família. À minha avó Serafina, que faleceu, durante a elaboração desta pesquisa, aos 104 anos, lavadeira e analfabeta, mas com sua forma de ser e ler o mundo conseguiu criar três filhas. Inicialmente, todas também lavadeiras, depois cursaram o Magistério (noturno). Às minhas tias Marlene e Marluce, que embora tenham trabalhado em funções diferentes da formação, frente às necessidades impostas pela vida, sempre incentivaram a minha educação. À minha mãe Marly, esteio da família, mulher incansável que também cursou ensino técnico noturno em Contabilidade, fazendo desse último o nosso principal meio de sustento, e que conseguiu, mesmo diante das dificuldades, me proporcionar uma educação para a vida, com valores, respeito ao próximo e a consciência de que pela educação, trabalho e esforço realizaria os meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, força Divina, presente nessa jornada pelas pessoas que me impulsionaram diariamente em concluir esta tese.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ester Fraga, pela confiança constante e liberdade no desenvolvimento desta pesquisa. Muito obrigada por aceitar esse desafio!

À Universidade Tiradentes, aos professores e colaboradores do Programa de Pós-graduação em Educação. Agradeço a instituição o financiamento de parte da pesquisa, que os programas de auxílios sejam constantes para alunos, colaboradores e a comunidade sergipana.

À professora Ada Augusta (*in memoriam*) por ter me incentivado e promovido minha aproximação com a pesquisa em políticas públicas e educação de jovens e adultos. Não existe conforto em relação a sua ausência, mas a satisfação de tê-la conhecido e a possibilidade de difundir o seu memorável trabalho educacional.

Ao meu esposo, Charles, pelo companheirismo constante, por proporcionar diversas condições para que eu superasse esse desafio. Seu amor me renova a cada dia.

Aos meus filhos Maria Luísa e Alisson, ela no apoio sempre constante, carinho e preocupação e ele na sua forma de ser e em não pedir muito e auxiliar nos momentos de desespero com as tecnologias. Vocês são a razão e a luz da minha vida.

Às amigas, irmãs e parceiras de vida e da docência, Lene e Vânia, como chegaria ao fim desta pesquisa sem o incentivo e ajuda incondicional de vocês? As palavras de força, leituras, puxões de orelhas, carinho, mensagens espirituais, foi tanto apoio. Serei eternamente grata a ambas. Nossa amizade é um presente de Deus!

À minha irmã Mônica e sobrinhos Natália e Thiago, pela retaguarda, no apoio à família em Maceió e na ajuda com minhas aulas, momentos nos quais a atenção precisava ser exclusiva para este trabalho. Obrigada de coração.

A Davi, que passou a fazer parte da família e mantém brilhantes os olhos de Maria e o amor em seu coração. Obrigada a você e a ela, pela ajuda com os questionários, gráficos, figuras e organização do pré-textual.

À amiga Natalina que me ajudou no início da pesquisa, com a base de dados, Tudo começou com a sua ajuda e apoio. Não poderia esquecê-la.

À professora Luiza, não só pelas correções textuais, muitas vezes no limite do tempo, mas pelo seu carinho, palavras de incentivo e paciência. Meu muito obrigada.

Às famílias, Carvalho e Neves e aos amigos por entender as ausências, as vezes em datas especiais. Me comprometo a supri-las com a conclusão deste trabalho!

Aos amigos do doutorado, em especial, a Alice e Luciano, pela força constante, orações e palavras de apoio. Vocês são irmãos que moram no meu coração!

À Secretaria de Estado da Educação do Esporte e da Cultura pela permissão para realização da pesquisa, em particular, ao Departamento de Educação e o Serviço de Educação de Jovens e Adultos, nas pessoas dos professores Aldjane Moura, Inês Cerqueira e Ibernnon Macena, sempre atenciosos no atendimento e acompanhamento das visitas e coleta dos dados.

Aos 33 professores do Projovem Urbano SEDUC/SE, das edições de 2012 e 2014, pela disposição em participar da pesquisa e relatar informações valiosas sobre o que vivenciaram no programa, possibilitando os resultados desta tese. Serei imensamente grata a todos vocês.

Ao Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Sergipe, por se manter firme na busca pela valorização à modalidade, nas pessoas das amigas Ranúsia e Izabel!

As Faculdades Sergipana e São Luís de França, aos colegas e alunos, nas pessoas dos professores Rosana, Adailton, Guadalupe, Ivanilson e Cássio, por entenderem as necessidades de dedicação para esta pesquisa, apoiarem e incentivarem a sua realização.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram nesta jornada, mesmo as que estiveram distante, me fortalecendo para a realização deste sonho. Minha gratidão!!!

Luto como sentimento de pesar por tudo que ocorre hoje em nossa nação, em termos de corrupção e impunidade, e, sobretudo, pelo descaso para com a valorização e formação do magistério, ameaçando as conquistas democráticas e a manutenção das licenciaturas. Luto do verbo lutar porque permanecemos na militância por uma educação de qualidade, pela valorização das licenciaturas e respectivos professores e por uma sociedade efetivamente democrática. Educo porque, nós professores, não abrimos mãos da nossa função social, pedagógica e política de educar, de formar novas gerações, independentemente de classes sociais, etnia e compleição física.

Ada Augusta Celestino Bezerra (*in memoriam*).

RESUMO

Esta tese tem como objetivo geral analisar a formação de professores do Projovem Urbano na Secretaria de Estado da Educação do Esporte e da Cultura de Sergipe (SEDUC/SE) a partir das representações desses profissionais, com vistas à proposição de indicadores de qualidade para a prática educativa na Educação de Jovens Adultos (EJA). As categorias de estudo sustentam-se na formação de professores como um *continuum* da profissão docente (NÓVOA, 2001, 2007, 2009a, 2009b, 2014 e 2019), no reconhecimento das especificidades da EJA (SOARES, 2006 e 2011), na práxis como uma ação educativa transformadora (FREIRE, 2000; 2012, 2013; 2017 e 2019) e na qualidade da formação na prática laboral e coletiva (IMBERNÓN, 1999, 2009, 2011, 2016a e 2016b). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho teórico-empírico, tendo como fontes os marcos legais, as normatizações do Projovem Urbano, os documentos do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação e da SEDUC/SE, relativos às edições 2012 e 2014. A população investigada envolveu uma amostra de 33 docentes de um universo de 66 em que apliquei questionário on-line com perguntas abertas e fechadas. Os dados coletados foram trabalhados à luz da análise de conteúdo, fundada nas etapas da pré-análise, exploração do *corpus* e tratamento dos resultados, considerando as categorias *priori* e emergentes. O mapeamento das teses, dissertações e artigos identificou a predominância de estudos nas regiões Nordeste e Sudeste. As produções científicas revelaram que a formação do programa permitiu aos docentes (re)construírem conhecimentos sobre as desigualdades e o fortalecimento de ações afirmativas de valorização dos sujeitos, significando que, além da autonomia na escolha da metodologia, os atores locais podem propor intervenções diferenciadas à EJA. A configuração da formação dos professores no Projovem Urbano na SEDUC/SE apontou para um perfil majoritariamente feminino, concentrado em três faixas etárias, indo dos 31 aos 50 anos com formação *lato sensu*. Em relação à experiência de docência, 64% dos professores tinham mais de seis anos na profissão. O perfil, ainda, atendeu às exigências requeridas para contratação pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os resultados sinalizam que o saber fazer docente dos participantes oportunizou a ressignificação de conhecimentos necessários à docência na/para EJA, os quais permitiram a mobilização das aprendizagens no exercício do trabalho em sala de aula. As representações indicaram que os educadores percebem o papel dos sujeitos da EJA no mundo e a responsabilidade com a natureza e as gerações futuras, com vistas à criação de uma consciência acerca do contexto, no qual atuam e para o desenvolvimento de uma práxis vinculada ao campo conceitual, procedimental e interacional. O complexo exercício de propor indicadores para uma prática educativa diferenciada na/para a EJA fez emergir categorias relacionadas às dimensões do currículo, do desenvolvimento humano e cidadania, dos valores e afetividade, da práxis pedagógica e da valorização da profissão.

Palavras-chave: Formação de professores. Projovem Urbano. Prática educativa. Educação de jovens e adultos. Indicadores de Qualidade.

ABSTRACT

The objective of this thesis is analyse the professor training of Projovem Urbano in Secretaria de Estado da Educação do Esporte e da Cultura de Sergipe (SEDUC/SE) based in the representations of these professionals, using quality indicators for the practice education at Youth and Adult Education (YEA). The study categories are based on professor training as a continuum of the teaching profession (NÓVOA, 2001, 2007, 2009a, 2009b, 2014 and 2019), in recognition of the specificities of EJA (SOARES, 2006 and 2011), on praxis as a transformative educational action (FREIRE, 2000; 2012, 2013; 2017 and 2019) and the quality of training in labor and collective practice (IMBERNÓN, 1999, 2009, 2011, 2016a and 2016b). Methodologically, it is a qualitative research, from both theoretical and empirical nature, having as sources the legal frameworks, the standards of Projovem Urbano, the documents of the Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação and from SEDUC/SE, considering both 2012 and 2014 editions. The investigated population involved a sample of 33 professors from a total of 66 in which has been applied an online questionnaire with open and closed-ended questions. The collected data has been analyzed, based on the stages of pre-analysis, exploration of the corpus and treatment of results, considering the prior and emerging categories. The mapping of thesis, dissertations and articles identified the predominance of studies in the Northeast and Southeast Brazilian regions. Scientific productions revealed that the teacher training allowed teachers to (re) build knowledge about inequalities and the strengthening of affirmative actions for valuing subjects, meaning that in addition to autonomy in choosing the methodology, local actors can propose different interventions to the YEA. The configuration of professor training at Projovem Urbano on the SEDUC/SE showed a mostly female profile, concentrated in three age groups, ranging from 31 to 50 years old with lato sensu training. Regarding teaching experience, 64% of teachers had more than six years in the profession. The profile also met the requirements for hiring by the Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). The results indicate that the teaching know-how of the participants made it possible to resignify the knowledge necessary for teaching in/for YEA, which allowed the mobilization of learning in the exercise of classroom work. The representations indicated that educators perceive the role of YEA subjects in the world and the responsibility with nature and future generations, with a view to creating awareness about the context in which they work and for the development of a praxis linked to the conceptual, procedural and interactional field. The complex exercise of proposing indicators for a differentiated educational practice in/for YEA brought up categories related to the dimensions of the curriculum, human development and citizenship, values and affectivity, pedagogical praxis and the valorization of the profession.

Keywords: Teacher Training. Projovem Urbano. Educational Practice. Youth and Adult Education. Quality Indicators..

RESUMEN

Esta tesis tiene el objetivo general de analizar la formación de docentes de Projovem Urbano en el Secretaria de Estado da Educação do Esporte e da Cultura de Sergipe (SEDUC/SE) a partir de las representaciones de estos profesionales, con el fin de proponer indicadores de calidad para la práctica Educación en Educación de Jóvenes Adultos (EJA). Las categorías de estudio se basan en la formación docente como un continuo de la profesión docente (NÓVOA, 2001, 2007, 2009a, 2009b, 2014 y 2019), en reconocimiento de las especificidades de EJA (SOARES, 2006 y 2011), en la práctica como una acción educativa transformadora (FREIRE, 2000; 2012, 2013; 2017 y 2019) y la calidad de la formación en la práctica laboral y colectiva (IMBERNÓN, 1999, 2009, 2011, 2016a y 2016b). Metodológicamente, es una investigación cualitativa, de naturaleza teórica y empírica, que tiene como fuente los marcos legales, los estándares de Projovem Urbano, los documentos del Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação y SEDUC/SE, relacionado con las ediciones de 2012 y 2014. La población investigada incluyó una muestra de 33 maestros de un universo de 66 en los que apliqué un cuestionario en línea con preguntas abiertas y cerradas. Los datos recopilados se trabajaron a la luz del análisis de contenido, basado en las etapas de preanálisis, exploración del corpus y tratamiento de resultados, considerando las categorías anteriores y emergentes. El mapeo de tesis, disertaciones y artículos identificó el predominio de los estudios en las regiones del noreste y sudeste. Las producciones científicas revelaron que la formación del programa permitió a los maestros (re) construir conocimiento sobre las desigualdades y el fortalecimiento de las acciones afirmativas para valorar las materias, lo que significa que, además de la autonomía en la elección de la metodología, los actores locales pueden proponer diferentes intervenciones para EJA. La configuración de la formación docente en Projovem Urbano en SEDUC/SE apuntaba a un perfil mayoritariamente femenino, concentrado en tres grupos de edad, con edades entre 31 y 50 años con entrenamiento lato sensu. En cuanto a la experiencia docente, el 64% de los docentes tenían más de seis años en la profesión. El perfil también cumplió con los requisitos de contratación del Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Los resultados indican que los conocimientos docentes de los participantes permitieron volver a significar los conocimientos necesarios para la enseñanza en/para EJA, lo que permitió la movilización del aprendizaje en el ejercicio del trabajo en el aula. Las representaciones indicaron que los educadores perciben el papel de los sujetos EJA en el mundo y la responsabilidad hacia la naturaleza y las generaciones futuras, con el fin de crear conciencia sobre el contexto en el que trabajan y para el desarrollo de una praxis vinculada al campo. conceptual, procesal e interaccional. El complejo ejercicio de proponer indicadores para una práctica educativa diferenciada en/para EJA trajo consigo categorías relacionadas con las dimensiones del currículo, el desarrollo humano y la ciudadanía, los valores y la afectividad, la praxis pedagógica y la valorización de la profesión.

Palabras clave: Formación docente. Projovem Urbano. Práctica educativa. Educación de jóvenes y adultos. Indicadores de calidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos da tese desta pesquisa	26
Figura 2 – Atos e etapas do procedimento investigativo	44
Figura 3 – Aporte teórico conceitual	47
Figura 4 – Categorias da análise	50
Figura 5 – Distribuição das produções stricto sensu do Projovem, por região - 2008-2016	55
Figura 6 – Distribuição dos artigos do Projovem, segundo a região - 2008-2016	59
Figura 7 – Representação da base legal do Projovem	101
Figura 8 – Mudanças do Projovem com a reformulação 2008	102
Figura 9 – Organização da gestão Projovem Urbano SEDUC/SE	108
Figura 10 – Responsabilidades administrativas quanto à formação dos profissionais do Projovem Urbano.....	112
Figura 11 – Formato do acompanhamento e formação inicial e continuada.....	114
Figura 12 – Temáticas mediadas na formação de professores do Projovem Urbano.....	116
Figura 13 – Sexo e faixa etária dos docentes pesquisados	118
Figura 14 – Mapa dos referenciais legais das políticas de formação de professores da educação básica	121
Figura 15 – Atuação dos professores por rede de ensino e carga horária	124
Figura 16 – Mapa de conteúdos mediados nas formações do Projovem Urbano SEDUC/SE	130
Figura 17 – Mapa de estratégias/metodologias adotadas nas formações do Projovem Urbano SEDUC/SE	132
Figura 18 – Dimensões Reveladas nas Representações dos Professores da EJA.....	148
Figura 19 – Estratégias/metodologias utilizadas pelos professores	181
Figura 20 – Recursos Didáticos Utilizados pelos Professores	185
Figura 21 – Mapa de projetos de trabalho	187
Figura 22 – Ressignificação dos elementos da tese.....	200

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Distribuição de programas por grande área.....	54
Gráfico 2 – Artigos Projovem Urbano, por região - 2010-2016	61
Gráfico 3 – Formação Acadêmica dos Professores	119
Gráfico 4 – Formação Inicial dos Professores do Projovem Urbano SEDUC/SE	120
Gráfico 5 – Tempo de Atuação dos Professores na Entrada do Projovem Urbano.....	123
Gráfico 6 – Etapas/modalidades de atuação na Educação dos Pesquisados.....	126
Gráfico 7 – Atuação dos Professores por Disciplinas	128
Gráfico 8 – Taxas de Promoção, Repetência, Migração para EJA e Evasão por etapa e localização, Censo Escolar 2014/2015	142
Gráfico 9 – Taxas de Promoção, Repetência, Migração para EJA e Evasão por etapa em Sergipe, Censo Escolar 2014/2015	143
Gráfico 10 – Investimento na EJA (2009-2018)	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de codificação dos sujeitos	49
Quadro 2 – Total dos investimentos realizados em bolsas e no fomento à pesquisa segundo as regiões - 1996-2015	60
Quadro 3 – Produções científicas no Projovem Urbano sobre formação de professores.....	64
Quadro 4 – Funções dos Professores do Ensino Fundamental no Projovem Urbano	72
Quadro 5 – Transferência direta de recursos para o Projovem Urbano (2012-2019).....	105
Quadro 6 – Transferência direta de recursos para a execução do Projovem Urbano pela SEDUC/SE	109
Quadro 7 – Estrutura da edição 2012 do Projovem Urbano SEDUC/SE, por alunos e professores da educação básica	110
Quadro 8 – Estrutura da edição 2014 do Projovem Urbano SEDUC/SE, por alunos e professores da educação básica	111
Quadro 9 – Carga horária por modalidade de formação de professores do Projovem Urbano.....	115
Quadro 10 – Indicadores de Qualidade	201

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição, por nível de ensino, segundo as Grandes Regiões - 2005, 2008 e 2015 dos estudantes de 18 a 24 anos de idade.....	31
Tabela 2 – Proporção de estudantes de 15 a 17 anos de idade com distorção idade-série, segundo algumas características selecionadas – 2005-2015	34
Tabela 3 – Taxa reprovação, segundo a localização e a dependência administrativa nos anos finais do ensino fundamental de 8 e 9 anos	37
Tabela 4 –Taxa de reprovação, segundo a localização e a dependência administrativa no ensino médio, divididos por série, Brasil, 2015.....	38
Tabela 5 – Total de produções teses e dissertações Projovem, por grande área de conhecimento - 2008-2016	53
Tabela 6 – Total de dissertações Projovem, por área de conhecimento - 2008-2016	57
Tabela 7 – Total de dissertações Projovem, por modalidade - 2008-2006.....	57
Tabela 8 – Produções sobre Projovem Urbano por temáticas - 2008-2016	62
Tabela 9 – Formação continuada, fora do Projovem Urbano.....	127

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AEA	Aprendizagem e educação de adultos
AEI	Assessoria de Estatísticas e Informação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ASPED	Assessoria Pedagógica
BFA	Belém Framework for Action
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCFormação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conjuve	Conselho Nacional da Juventude
CRA	Conselho Regional de Administração
CTC-SE	Conselho Técnico Científico da Educação Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adulto
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FMI	Fundo Monetário de Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FTE	Formação Técnica Específica
FTG	Formação Técnica Geral
Fundar	Fundação Darcy Ribeiro
GPGFOP	Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professores

GRALE	Global Report on Adult Learning and Education
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituições Formadoras
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inspere	Instituto de Ensino e Pesquisa
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
ONU	Organizações das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PBF	Programa Bolsa Família
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Professor Especialista
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PJ	Projovem
PJA	Projovem Adolescente
PJCST	Projovem Campo Saberes da Terra
PJT	Projovem Trabalhador
PJU	Projovem Urbano
PLA	Plano de Ação Comunitária
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFGFE	Plano Nacional de Formação de Gestores, Formadores e Educadores
PNJ	Política Nacional da Juventude
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PO	Professor Orientador
POP	Projeto de Orientação Profissional
PPED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Integrado
PPP	Projeto Político Pedagógico
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Profa	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
Proformação	Programa de Formação de Professores em Exercício
Proinfantil	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
Proinfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pró-letramento	Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental
Pró-licenciamento	Programa de Formação Inicial de Professores do Ensino Fundamental e Médio
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Obeduc	Programa Observatório da Educação
Renaform	Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública
SEALF	Programa Sergipe Alfabetizado
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação do Esporte e da Cultura
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEJA	Serviço de Educação de Jovens e Adultos
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
Simec	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
Transeja	Transdisciplinaridade como Alternativa teórico-metodológica para

a Efetividade da Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos

UAB Universidade Aberta do Brasil

Unesco Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unit Universidade Tiradentes

SUMÁRIO

1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS: desafios e perspectivas iniciais	20
1.1	Aproximação, inquietações e trajetória formativa	27
1.2	Conjuntura da escolarização da juventude: desafios para os professores	30
1.3	Caminhos metodológicos e estrutura da tese	43
2	SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO PROJovem URBANO NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS	52
2.1	Produções científicas sobre o Projovem (2008-2016).....	52
2.1.1	Princípios do processo de formação e identidade do professor	65
2.1.2	Formação inicial e continuada	69
2.1.3	Prática pedagógica, autonomia e valorização do professor	90
3	PROJovem URBANO E CONFIGURAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE ESTADUAL DE SERGIPE	99
4	FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁXIS PEDAGÓGICA: representações dos docentes do Projovem Urbano SEDUC/SE	135
4.1	Conhecimento e percepções acerca do estudante do Projovem Urbano: concepções dos professores	135
4.2	Ressignificação da prática educativa: aprendizagens e saberes na sala de aula do Projovem Urbano	163
5	INDICADORES DE QUALIDADE PARA/NA FORMAÇÃO DOCENTE: considerações no campo da Educação de Jovens e Adultos	194
	REFERÊNCIAS	202
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	220
	APÊNDICE B – Questionário on-line sobre a formação de professores no Projovem Urbano SEDUC/SE	223
	APÊNDICE C – Total de produções teses, dissertações e artigos sobre Projovem - 2008-2016	227
	APÊNDICE D – Teses do Projovem Urbano por grande área de conhecimento, região e eixos temáticos - 2010-2016	228
	APÊNDICE E – Dissertações Projovem Urbano, por grande área de conhecimento, região e eixos temáticos - 2010-2016	229
	APÊNDICE F – Artigos Projovem Urbano, por região e eixos temáticos, 2010-2016	232
	ANEXO A – Declaração de apresentação da pesquisadora à SEDUC/SE	234
	ANEXO B – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética de Pesquisa	235

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS: desafios e perspectivas iniciais

Esta tese se insere na área de concentração Educação, na linha de pesquisa Educação e Formação Docente, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPED), da Universidade Tiradentes (Unit). Tem como **objeto** a formação de professores no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem¹), modalidade urbano, executado pela Secretaria de Estado da Educação do Esporte e da Cultura (SEDUC) de Sergipe (SE)².

A formação de professores necessita de ser repensada diante da ampliação do público que passou a ter direito à educação. É o caso da inclusão dos jovens e adultos, como também das crianças e pessoas com deficiência, pela regulamentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Entendo formação como um processo que garante aprendizagem epistemológica e pedagógica, realizada individual ou coletivamente, em distintas etapas (inicial e continuada, inclusive em serviço) e que propicie o desenvolvimento cognitivo, humano e social dos formandos e formadores, assegurando, inclusive, as especificidades³ da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A inserção da modalidade da EJA pela LDB não garantiu a implementação de políticas públicas que fortalecessem o campo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica instituídas pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, trata de forma generalizada a formação de professores. A inexistência de orientações específicas sobre os conhecimentos necessários para a docência⁴ na EJA abre precedente para que os cursos de formação inicial de professores da educação básica não ofertem componentes curriculares voltados para essa modalidade. A Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, instituiu mudanças estabelecendo que “[a] formação inicial e a formação

¹ O termo Projovem indica a primeira versão do programa que, em alguns documentos oficiais, a abordagem denominada é Projovem original. Este foi criado em 2005. Após sua reformulação em 2008 passou a ser intitulado Projovem Integrado, dividindo-se em modalidades nas quais se insere o Projovem Urbano.

² A SEDUC é um órgão integrante da administração estadual direta, criada pela Lei n.º 981, de 05 de abril de 1960, alterada pela Lei n.º 2.608, de 27 de fevereiro de 1987, transformada pelo Decreto n.º 10.301, de 27 de fevereiro de 1989, conforme autorização da Lei n.º 2.703, de 17 fevereiro de 1989, regulamentada pela Lei n.º 3.373, de 31 de agosto de 1993. Tem por finalidade administrar o sistema educacional do estado de Sergipe. Em 2019, mudou a razão social de Secretaria de Estado da Educação (SEED) para Secretaria de Estado da Educação do Esporte e da Cultura (SEDUC), após a unificação das pastas de educação, esporte, lazer e cultura, conforme Lei n.º 8.496, de 28 de dezembro de 2018, sancionada pelo governador Belivaldo Chagas Silva.

³ Entendo especificidade como “[...] a convergência de aspectos que nos capacita a agir de modo próprio, produzindo algo peculiar, particular. [Desse] modo, a especificidade é um dos fatores que constituem a qualidade”. (SOARES, 2015, p. 4)

⁴ Compreendo como uma atividade com complexidade maior do que somente os processos de “ensinar e aprender”, uma vez que implica desenvolver a capacidade de reflexão sobre a prática pedagógica. (LIMA; BEZERRA; LIMA, 2018).

continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas [...]” (BRASIL, 2015, p. 3) e modalidades, entre as últimas, a EJA.

Essa resolução considera a formação da educação básica como princípio, na perspectiva de um compromisso público de Estado em assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade⁵ que deve ser construída em bases científicas, técnicas e experienciais. O art. 12 estabelece que os cursos de formação inicial formem núcleos voltados ao conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre as “[...] práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial” (BRASIL, 2015, p. 10). Essas diretrizes evidenciam a necessidade de o Estado garantir a oferta da EJA pautada no desenvolvimento humano e social.

Na contramão da Resolução CNE/CP n.º 2 de 2015, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCFormação), Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, no art. 6º, inciso I, estabelece que a política de formação de professores deve contemplar todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso de Estado, visando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade que respeite o coletivo e cada um dos estudantes. Entretanto, essa resolução, ao longo dos capítulos, faz menção à modalidade da EJA apenas no art. 13, inciso VIII, indicando a necessidade de um componente curricular relacionado à alfabetização nos cursos de formação de professores para a educação básica. Isso significa um retrocesso e uma negação do direito dos licenciandos (re)construírem saberes voltados a uma formação de qualidade para atuar na EJA. Há também uma omissão quanto à garantia dos jovens e adultos terem professores com conhecimento teórico-conceitual e especificidades no campo do saber, do fazer e do ser da docência nessa modalidade.

Além das legislações que tratam da formação de professores, cabe, aqui, apresentar os programas específicos, no âmbito federal, que abordam essa temática, a saber: Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação)⁶, 1998; Programa de Formação de

⁵ Adoto o conceito de qualidade baseado na perspectiva do direito, a partir de Gentili (2015, p. 172), “[...] como fator indissolivelmente unido a uma democratização [...] da educação e a um fortalecimento progressivo da escola pública”. Nessa concepção, a preocupação é resguardar os interesses da maioria da população.

⁶ “[Curso] em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios. Destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-

Professores Alfabetizadores (Profa), 2001⁷; Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil)⁸; Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento)⁹; Programa de Formação Inicial de Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura)¹⁰; Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹¹, 2005; Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)¹², 2006; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)¹³, 2007; Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (Parfor)¹⁴, 2009; e Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Renaform)¹⁵, 2011.

Entre os programas e as ações que promovem a formação de professores, além da escolaridade e qualificação profissional, têm-se o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo)¹⁶, 1997; Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, 2003;

se lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos – EJA das redes públicas de ensino do país”. Disponível em: <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/apresentacao.asp>.

⁷ Implementado em 2001, com o “[...] objetivo de aprimorar a atuação dos professores que trabalham na Educação Infantil, nas primeiras séries do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 2001, p. 4).

⁸ Curso em nível médio para professores da rede pública e da rede privada sem fins lucrativos que exerciam as funções docentes em creches e pré-escolas e não possuíam formação exigida em lei (GUEDES, 2017).

⁹ Destinado aos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental com o objeto de orientar o trabalho dos professores e assegurar a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática, acolhendo as crianças pequenas, mediante o uso de abordagens mais adequadas à faixa etária (MACHADO, 2015).

¹⁰ Programa voltado “[...] para professores em exercício no ensino fundamental e médio que atuam nas secretarias de estado e municípios e não possuem habilitação legal, ou seja, a licenciatura para o exercício da função” (GUEDES, 2017, p. 66).

¹¹ Sistema que visa ao desenvolvimento da modalidade de educação a distância, a fim de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, além de fomentar a educação a distância nas IES públicas e apoiar pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7836>.

¹² Programa que apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas IES públicas de todo o país e que objetivam a formação de educadores nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-mec>.

¹³ Tem como público licenciandos e objetiva o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a educação básica, sendo realizado em instituições escolares da rede pública (GUEDES, 2017).

¹⁴ Fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras que não tenham formação superior ou que, mesmo tendo, queiram realizar curso na etapa/disciplina em que atuam; Segunda Licenciatura – para professores licenciados que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para os que atuam como tradutor intérprete de Libras; e Formação Pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados (CAPES, 2018).

¹⁵ Rede composta por IES e Institutos Federais que apoia ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica e visa atender as demandas de formação continuada formuladas nos planos estratégicos dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

¹⁶ Programa criado com o objetivo de incentivar o uso pedagógico de informática na rede pública de ensino na educação básica.

Programa Brasil Alfabetizado¹⁷, 2003; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)¹⁸, 2005; Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), 2005; Saberes Indígenas na Escola¹⁹, 2013; e Escola da Terra²⁰, 2013.

No contexto desses programas, destaco a formação de professores da EJA no Projovem Urbano como objeto desta investigação. Defendo a ideia de que o processo formativo deve organizar-se em torno de situações concretas, problemas escolares e programas de ação educativa (NÓVOA, 2009), bem como de propostas exitosas com vistas à melhoria da qualidade da educação.

No que se refere às políticas de formação docente inicial e continuada no país, de programas federais que incorporam ações para esse fim, o Projovem, desde o seu desenho inicial, contempla ações formativas. O programa foi criado pela Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005, sob responsabilidade da Secretaria-Geral da Presidência da República, tendo sido considerado de relevante importância pelo Governo Federal, de acordo com Política Nacional da Juventude (PNJ), conforme Parecer CNE/CEB n.º 2, aprovado em 16 de maio de 2005²¹.

Em 2008, passou a ser regido pela Lei n.º 11.692 de 11 de junho do mesmo ano, e recebeu a denominação de Projovem Integrado. Ampliou seu escopo e público-alvo, sendo destinado aos jovens de 15 a 29 anos e tendo como objetivo “[...] promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano”. O desenvolvimento do programa foi organizado em quatro modalidades: 1) Projovem

¹⁷ Programa que objetiva apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>.

¹⁸ Este programa oferece cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores e de educação profissional técnica de nível médio.

¹⁹ Ação que busca promover, entre outros aspectos, a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas. Disponível em: <http://www.fn-de.gov.br/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6439>.

²⁰ Objetiva a promoção da melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>.

²¹ Sua criação foi consequência das ações do Grupo Interministerial da Juventude. Constituído em 2004, era composto por 19 Ministérios, Secretarias e Órgãos Técnicos especializados, com o objetivo de indicar parâmetros para uma PNJ com vistas a mapear ações governamentais dirigidas, especialmente, aos jovens de menor escolaridade e desempregados (BRASIL, 2005). Outra sugestão desse grupo foi a criação da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) e do Conselho Nacional da Juventude (Conjuve). (BRASIL, 2017b).

Adolescente-Serviço Socioeducativo; 2) Projovem Urbano; 3) Projovem Campo - Saberes da Terra; e 4) Projovem Trabalhador.

O Projovem Urbano deu continuidade às ações do Projovem original e, a partir de 2012, o MEC assumiu a coordenação. Na abertura de novas turmas, o programa passou a fazer parte da EJA, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)²² (BRASIL, 2012).

Atualmente, no governo de Jair Messias Bolsonaro, o programa continua a constituir-se como uma das ações a ser gerida de forma compartilhada entre a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) e os diversos ministérios, de acordo com Decreto n.º 9.673, de 2 de janeiro de 2019, que aprova a estrutura regimental do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Já no âmbito do MEC, o Decreto n.º 10.195, de 30 de dezembro de 2019, que aprovou a estrutura regimental do Ministério da Educação, não define especificamente a responsabilidade pelo programa, mas estabelece que as ações de planejamento, coordenação e orientação de formulação e implementação de políticas de educação para a juventude está a cargo da Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Coordenação-Geral de Jovens e Adultos está sob responsabilidade da Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica. Essa diretoria tem entre as suas atribuições, conforme o art.12, inciso I, formular, coordenar, fomentar e disseminar políticas, programas, ações e diretrizes destinadas à educação básica.

Considerando essa trajetória do Projovem Urbano, as razões para investigar a formação dos professores sustentam-se na ideia de ser um programa-chave da PNJ e o quantitativo de jovens beneficiados. A meta inicial do Projovem era atender cerca de 200.000 estudantes, no período de 2005 e 2008 nas capitais do país, mas, em 2006, “[...] o atendimento foi ampliado aos municípios das regiões metropolitanas que [tinham] 200.000 habitantes ou mais, tendo havido a adesão de 29 cidades brasileiras e no Distrito Federal” (BRASIL, 2012, p. 13-14). De 2012 a 2014, foram beneficiados 332.158 jovens, em mais de 200 municípios, de 16 estados e do Distrito Federal (BRASIL 2016c).

Em 2012, o programa vinculou-se à estrutura do sistema educacional brasileiro, integrando-se à EJA com o objetivo de articular a qualificação profissional e a participação social, o que fez emergir novos olhares para a formação de professores nessa modalidade. Essa condição instigou-me a compreender as contribuições e os limites da formação ofertada pelo Projovem Urbano em relação à melhoria da qualidade do trabalho docente nesse campo, reafirmando a condição de política pública.

²² A Secadi foi extinta, pelo presidente Jair Messias Bolsonaro, por meio do Decreto n.º 9.465, de 2 de janeiro de 2019, que aprovou a nova estrutura regimental do MEC e revogou a anteriormente existente.

Diante desse contexto, emergiram as seguintes **questões norteadoras**: como ocorreu a implementação do Projovem Urbano na SEDUC/SE? Qual a configuração da formação de professores desse programa nas edições de 2012 e 2014? Quais as representações dos docentes acerca da formação continuada ofertada pela SEDUC/SE? Considerando essas representações, em que medida essa formação contribuiu para uma práxis²³ voltada ao exercício da cidadania e ao desenvolvimento humano na EJA?

O **objetivo geral** desta tese é analisar a formação de professores do Projovem Urbano na SEDUC/SE a partir das representações desses profissionais, com vistas à proposição de indicadores de qualidade para a prática educativa na EJA. Para tanto, sinalizo os **objetivos específicos**: a) identificar os sentidos e os significados do Projovem Urbano na perspectiva das produções científicas; b) caracterizar a implementação e a configuração da formação de professores nesse programa na SEDUC/SE; c) compreender as representações dos docentes do programa relacionadas à práxis; e d) propor indicadores de qualidade para a prática educativa na EJA.

As representações de professores do Projovem Urbano sobre o processo de formação são, aqui, entendidas como esquemas intelectuais que organizam a apreensão do mundo social e criam figuras, as quais atribuem sentido, permitindo que o outro seja compreendido e o espaço decifrado (CHARTIER, 2002). Esse movimento indica possibilidades de avanço na formação docente para EJA, não apenas pela ótica legal, mas também a partir de um arcabouço teórico consolidado nesse campo com vistas à análise de uma proposta de formação diferenciada.

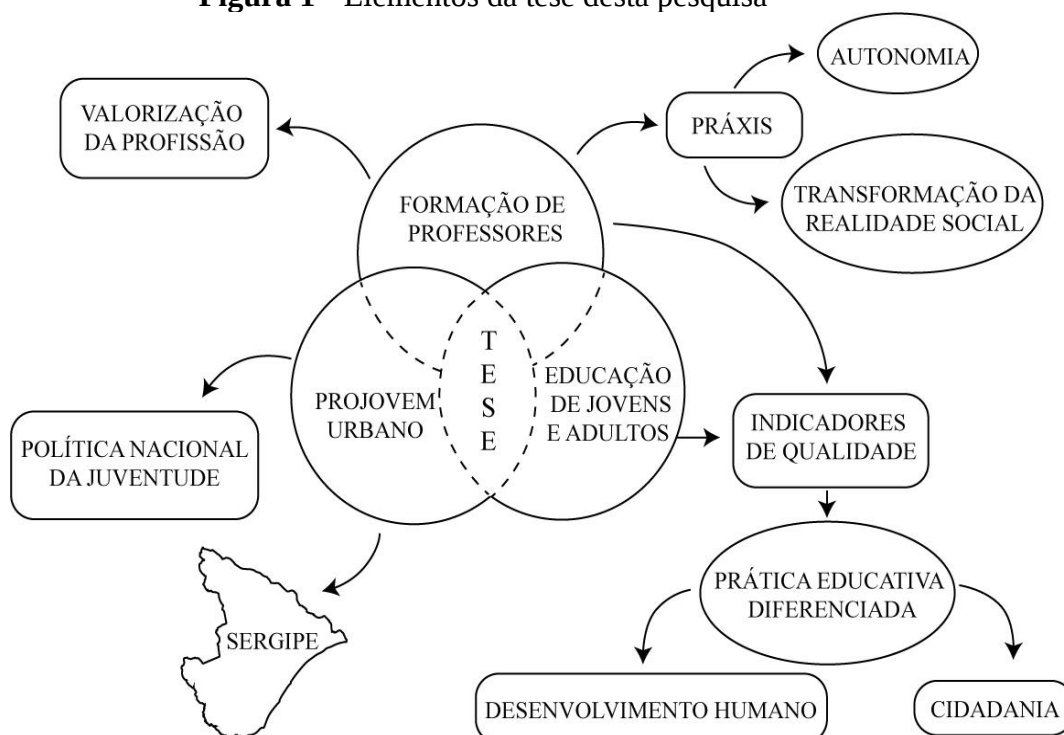
Compreendo a formação de professores, a partir de Nóvoa (2001, 2009a), como um processo que se estabelece num *continuum* iniciado nos cursos de licenciaturas e prosseguindo ao longo da jornada profissional por meio, inclusive, da formação continuada. As escolas e os professores podem decidir sobre os melhores meios, métodos e formas de assegurar um itinerário formativo de qualidade.

Entendo que desenvolver esse processo de formação fortalece o enfrentamento das dificuldades do cotidiano da sala de aula. Para tanto, torna-se necessária a criação de uma consciência voltada ao exercício da práxis. Isso significa que o professor, ao possuir uma visão de mundo (filosofia), torna possível exercer sua condição política através da práxis – atitude crítica na concepção de Gramsci (1991). Essa atitude pode levar os educadores a (re)significar conhecimentos e saberes para a resolução dos problemas que afetam a educação.

²³ Resultado da razão entre a ação e a reflexão; uma ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo e pela qual a educação se re-faz (FREIRE, 2013).

Investigar o processo de formação de professores no Projovem Urbano sinaliza também a possibilidade de propor indicadores de qualidade, a partir da análise da relação entre a formação ofertada e os aspectos exitosos que influenciadores da prática. Esta vincula-se à garantia dos fins do programa e inclui a promoção do desenvolvimento humano e a participação cidadã. A figura 1 representa essas inter-relações e as configurações dessas premissas nesta tese:

Figura 1 – Elementos da tese desta pesquisa



Fonte: Autoria própria (2017).

As inter-relações desses elementos permitem afirmar que esta pesquisa tem como **tese** a proposição de indicadores de qualidade para uma prática educativa diferenciada na EJA a partir da formação de professores no Projovem Urbano SEDUC/SE que se sustente em uma práxis relacionada à autonomia e à transformação da realidade social. Essa perspectiva é uma possibilidade de valorização da profissão docente e de melhoria da formação de jovens e adultos baseada na cidadania e no desenvolvimento humano.

Entre outras funções, a educação permite ao homem conhecer e criticar a sua história, a sua realidade e descobrir como potencializar forças para transformá-las. No processo formativo, professor e aluno transformam-se, (re)constroem-se individual e coletivamente, como protagonista de sua história, pois uma educação voltada para os diversos aspectos da vida possibilita desenvolver essas condições.

Na EJA, esse processo é marcado por diversas tensões, uma delas é a diversidade do público a que se destina, tanto em relação à heterogeneidade de idades quanto ao perfil socioeconômico e cultural. As turmas apresentam público com jovens ainda adolescentes, de 15 anos de idade (não trabalham e são encaminhados para a EJA por estarem em defasagem idade/série) e pessoas adultas e idosas, com expectativas, objetivos e ritmos díspares entre si, um conjunto diverso que dificulta o planejamento das ações de ensino. Ao tratarem da diversidade geracional dos alunos da EJA, Machado e Rodrigues (2013, p. 64), caracterizam-os:

[...] são jovens, adultos e idosos com baixa autoestima, inseguros, com vergonha, humilhados, prontos para abandonarem a escola, que compõem turmas heterogêneas, com ritmos diferentes na aprendizagem, mas não podem ser considerados como deficientes, e sim diferentes entre si e dos educandos do ensino regular, sendo, em geral, os jovens mais ágeis que os adultos e idosos, em especial no uso das tecnologias, porém estes últimos possuem uma persistência maior; e necessitam apreender as regras, tarefas da escola e a linguagem escolar etc.

Assim, o ensino na EJA implica a valorização e a mobilização dos conhecimentos prévios desses sujeitos, suas histórias de vida a fim de sensibilizá-los quanto às questões de estudo e de trabalho profissional. O professor como mediador do conhecimento deve ser capaz de considerar esses aspectos em sua ação no sentido de conduzir os alunos a um (re)pensar sobre sua aptidão de autodisciplina e autonomia pedagógica, de superação e capacidade de transformação. Contudo, não são ações fáceis de serem postas em prática pelo professor que se vê, por vezes, numa inquietude diante da realidade da escola e para superá-la é necessário antes de tudo, questioná-la para compreender e buscar soluções.

1.1 Aproximação, inquietações e trajetória formativa

Iniciei minha trajetória profissional na área de negócios, haja vista ter graduação e especialização em Ciências Contábeis. Nas trilhas desse caminhar surgiu, em 2008, um convite para que eu adentrasse na profissão docente no ensino superior na área contábil, numa instituição privada. Esse convite me aproximou da educação e surgiram as primeiras inquietações.

A reflexão sobre a prática impulsionou-me na busca pela apropriação de referenciais pedagógicos para o exercício da docência. Inquietude sustentada nas ideias de Freire (1996, p. 29), quando defende a fusão do ensino com a busca e a (re)procura: “[...] ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando,

intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Na direção da apropriação dos conhecimentos pedagógicos, resolvi cursar a Licenciatura em História, concluída em 2011. Na sequência fiz uma especialização nesse mesmo campo. A pesquisa na área educacional surgiu como uma possibilidade para ressignificar os saberes na área do ensino, sendo a inserção, em 2010, no Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP/PPED/Unit/CNPq) um diferencial. Essa oportunidade adicionou diversos desafios na área educacional.

A docência como professora de História no ensino fundamental e médio, durante dois anos, vivenciada nos municípios de São Cristóvão, Nossa Senhora do Socorro e Santo Amaro das Brotas, no estado de Sergipe, constituiu-se em uma experiência enriquecedora. Por meio delas, ampliei minhas reflexões e passei a compreender os determinantes social, econômico e político que influenciam esse nível da educação brasileira, e foi possível (re)pensar a profissão e a sua função na sociedade. Essa vivência, concomitantemente com a docência no ensino superior propiciou-me um olhar para a educação, tentando compreendê-la a partir das inúmeras tensões e problemas que incidem sobre ela.

Em 2010, a atuação na educação básica favoreceu minha participação como bolsista do projeto intitulado “A Transdisciplinaridade como Alternativa teórico-metodológica para a Efetividade da Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos no Semiárido Sergipano (Transeja)”²⁴, através do Programa Observatório da Educação (Obeduc)²⁵, Edital 032/2010/Capes/Inep, projeto de iniciativa do GPGFOP/PPED/Unit/CNPq.

O Transeja tinha como objetivo geral, articular a pós-graduação, as licenciaturas e as escolas de educação básica com foco de alfabetizar e letrar jovens e adultos. Destaco entre os objetivos secundários: 1) fomentar a produção acadêmica na universidade, em favor da formação de recursos humanos em educação, com suas interfaces com os sistemas estadual e municipais de educação, desde a graduação até a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), pela

²⁴ O Transeja, nas duas edições, foi coordenado pela professora Dra. Ada Augusta Celestino Bezerra (1949-2018), professora do PPED/Unit, criadora e líder do GPGFOP/PPED/Unit/CNPq. Sua determinação foi incansável em prol da melhoria da educação sergipana e brasileira. Registro, aqui, minha admiração e respeito eterno a essa educadora-amiga que foi referência em minha vida pessoal e profissional.

²⁵ O observatório foi “[...] resultado da parceria entre a Capes, o Inep e a SECADI, [...] com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.” Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>.

via do grupo de pesquisa, utilizando as bases de dados disponíveis, sobretudo no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de modo a articular a pós-graduação com as licenciaturas e as escolas de educação básica; e 2) desenvolver estudos e pesquisas sobre os processos de alfabetização e letramento na educação básica, na modalidade de EJA, com ênfase no domínio da Língua Portuguesa e da Matemática (UNIT, 2010). O projeto Transeja desenvolveu-se em parceria com o estado de Sergipe, por meio do programa Sergipe Alfabetizado (SEALF)²⁶, vinculado ao PBA.

As pesquisas desenvolvidas no Transeja oportunizaram a minha aproximação com a EJA e a formação continuada de alfabetizadores, em particular, despertou o interesse pelas políticas educacionais. Emergiu, assim, a aproximação com o PBA e, de forma específica, com a formação dos alfabetizadores, na perspectiva de analisar a execução do processo formativo docente.

Apresentava-se, então, um novo desafio na minha trajetória acadêmica: o Mestrado em Educação, na linha de pesquisa em Educação e Formação Docente, pelo PPED/Unit, em que investiguei as políticas públicas da EJA, o caso do PBA. Essa atuação como pesquisadora e a integração ao grupo de bolsista me permitiu participar do Transeja2, que se intitulou “Transdisciplinaridade na Literacia e Numeracia de Jovens e Adultos do Semiárido Sergipano” também através do Programa Observatório da Educação, edital 049/2012/Capes/Inep.

O Transeja2 teve como objetivo principal fomentar/consolidar/difundir a produção teórico-prática do PPED/Unit, através do GPGFOP/PPED/Unit/CNPq, vinculado ao Mestrado em Educação, com foco no semiárido sergipano, contemplando a formação continuada de professores da rede pública de educação básica de jovens e adultos nos diversos municípios da região, a partir dos resultados obtidos pela pesquisa-ação dos últimos diagnósticos do Inep sobre a educação no país, no Nordeste e em Sergipe.

O projeto buscou o estreitamento das relações do Mestrado em Educação com o Sistema Estadual e Municipal de Ensino, em especial com gestores, professores e o alunado da educação pública, e com a articulação ensino/pesquisa/extensão nas licenciaturas e na pós-graduação, de modo a contribuir para a superação do analfabetismo e na universalização da educação básica de qualidade que assegure o domínio da leitura, da escrita e da matemática,

²⁶ “O Programa foi criado em 2007 pelo governo do Estado de Sergipe, através da Secretaria de Estado da Educação (SEED), visando às ações de enfrentamento e combate ao analfabetismo, em consonância com as diretrizes do PBA” (MACHADO, 2015, p. 25).

acompanhado da leitura de mundo, autoestima, busca de autoria e valorização da sua localidade (CAPES, 2012).

Entre os objetivos específicos do projeto Transeja2 incluiu-se consolidar, ampliar e/ou difundir estudos realizados na primeira edição do Transeja – 2011/2012, avançando do nível de Programa de Alfabetização para a Educação Básica, modalidade da EJA, ensino fundamental, com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, com formação/acompanhamento pedagógico de educadores de jovens e adultos do semiárido sergipano; proposta político-pedagógica de formação continuada docente na área de EJA, com base nos dados do Inep, na compreensão do sujeito e da realidade histórica, articulada com o mundo do trabalho (trabalho como princípio educativo, de construção coletiva do conhecimento e bem estar social), visando à continuidade dos estudos da educação básica de jovens e adultos da rede pública (CAPES, 2012).

As inquietações que me levaram ao doutorado, ao final da pesquisa de mestrado, envolviam questionar sobre o porquê da necessidade de articular a educação dos jovens à educação profissional ao invés de promover o seu acesso ao ensino que se convencionou chamar de “regular”.

Nessa trajetória, após seleção na Faculdade São Luís, ingressei no quadro docente do curso de Pedagogia e tive a oportunidade de lecionar disciplinas de formação geral e específicas, entre as específicas uma voltada à EJA. Também ingressei como pesquisadora no Fórum da EJA²⁷ em Sergipe, o que tem mobilizado, ainda mais, os saberes nesse campo. Estes precisam ser discutidos, bem como fazer parte da reflexão no cotidiano da docência (ação-reflexão-ação).

1.2 Conjuntura da escolarização da juventude: desafios para os professores

A formação de professores na EJA envolve compreender as inter-relações entre a escolarização da juventude e a constituição do público dessa modalidade que apresenta uma heterogeneidade quanto às idades, com uma presença hiperjovem – devido, em muitos casos, a correção de fluxo realizada pela escola.

²⁷ “No Brasil existem 28 fóruns de EJA. Os fóruns são instituições não governamentais, que surgiram em 1996 como resultado da convocação da UNESCO para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias à V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997” (UNESCO, 2018, não paginado), na qual se proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida. Os fóruns “[...] progressivamente, constituíram-se em espaços permanentes de discussões, reivindicações e proposições de políticas públicas, legitimando a luta pela EJA.” (MACHADO, 2015, p.77). Em parceria com a Unesco, instituições governamentais e não governamentais, os fóruns realizaram cinco edições do Seminário Nacional sobre a Formação do Educador de Jovens e Adultos.

Afora a natureza desigual dos sujeitos da EJA, defendo que sejam consideradas suas identidades, peculiaridades e expectativas quanto à escola, o que agencia pensar indicadores de qualidade pautados no respeito às diferenças a partir de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que desenvolva, entre outros aspectos, um processo educacional socialmente referenciado (AZEVEDO; TAVARES; MAIA; QUEIROZ, 2014).

Em 2005, os indicadores pertencentes ao diagnóstico da situação social e econômica juvenil apontavam para a necessidade de um programa destinado a jovens, entre 18 e 24 anos, com escolaridade relativa apenas a 4ª série do ensino fundamental²⁸ e fora do mercado formal de trabalho (BRASIL, 2005a), sendo esse um dos motivos para a criação do Projovem. Busquei conhecer o público destinado ao programa e estabelecer relações com as estatísticas educacionais, segundo as regiões brasileiras nos anos de 2005, 2008 e 2015 (ver tabela 1). Os dados têm como base a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Tabela 1 - Distribuição, por nível de ensino, segundo as Grandes Regiões - 2005, 2008 e 2015 dos estudantes de 18 a 24 anos de idade

Grandes Regiões	Estudantes de 18 a 24 anos de idade							
	Total (1 000 pessoas)	Distribuição percentual, por nível de ensino frequentado (%)						
		Ensino Fund.	Redução ou Aumento	Ensino Médio	Redução ou Aumento	Ensino Sup. (1)	Redução ou Aumento	Outros (2)
2005	7 756	14,6		37,3		35,8		12,3
Norte	696	18,8		44,4		20,9		15,9
Nordeste	2 524	27,0		43,4		17,7		11,9
Sudeste	2 998	7,4		33,8		46,5		12,2
Sul	973	4,2		28,1		55,1		12,6
Centro-Oeste	565	9,9		35,9		44,4		9,8
2008	7 141	9,6		36,0		45,5		1,3
Norte	677	15,4	-18,1	43,4	-2,3	29,6	41,6	5,2
Nordeste	2 170	17,9	-33,7	46,4	6,9	26,8	51,4	3,6
Sudeste	2 791	4,3	-41,9	30,5	-9,8	56,9	22,4	1,7
Sul	965	3,8	-9,5	24,8	-11,7	62,3	13,1	2,3
Centro-Oeste	538	7,4	-25,3	32,7	-8,9	51,8	16,7	3,0
2015	6 887	4,3		30,7		58,5		6,5
Norte	707	7,8	-49,4	40,2	-7,4	43,4	46,6	8,6
Nordeste	1 895	8,3	-53,6	38,8	-16,4	46,4	73,1	6,5
Sudeste	2 753	1,7	-60,5	27,8	-8,9	64,7	13,7	5,8
Sul	940	1,6	-57,9	19,3	-22,2	71,5	14,8	7,6
Centro-Oeste	592	3,3	-55,4	25,3	-22,6	65,8	27,0	5,5

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2017).

(1) Inclui mestrado e doutorado. (2) Pré-vestibular, supletivo e alfabetização de adultos.

²⁸ Atualmente, essa série corresponde ao 5º ano do ensino fundamental, conforme alteração da LDB/1996 pela Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

Os dados de 2005 evidenciam a situação educacional desses jovens que frequentavam a escola e estavam na faixa etária do público-alvo do Projovem à época. De acordo com a idade, esses estudantes deveriam estar cursando o nível superior, no entanto, cerca de 64% não concluíram a educação básica e, apenas, 35,8%, um pouco mais que um terço, se encontravam no nível de escolaridade adequado a sua idade. Todas as regiões do país apresentavam percentual elevado de jovens com idade entre 18 a 24 anos nessa situação. Nas regiões Norte e Nordeste, o quadro era mais agravante com 79,1% e 82,3%, respectivamente.

Os números indicam, ainda, uma redução considerável do percentual de jovens que frequentavam o ensino fundamental em todas as regiões. O Norte e o Nordeste reduziram em 18% e 33,7%, respectivamente, a frequência em relação a 2005, mantendo a maior proporção de jovens nessa situação. Foi significativo o aumento dos estudantes que passaram a frequentar o ensino superior, especialmente, nessas duas regiões, sendo 51,4% no Nordeste e 41,6% no Norte.

A redução do percentual de estudantes que frequentavam a educação básica foi contínua se considerados os períodos analisados, sendo mais significativa a redução de 2008 para 2015, do que a de 2005 para 2008. As regiões Norte e Nordeste reduziram o número de jovens que frequentavam o ensino fundamental em 49,6% e 53,6%, respectivamente, e aumentaram esse indicador em 46,6% e 73,3%, quanto ao percentual dos jovens que frequentavam o ensino superior. Esse resultado corrobora com os dados apresentados no Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)²⁹, 2015, que evidencia o aumento da taxa de alfabetização dos jovens de 15 a 24 anos, no contexto global, entre 1990 e 2015 (ONU, 2015a).

Esse resultado é satisfatório em termos da redução da distribuição de percentual de estudantes nessa faixa etária, que ainda frequentavam a educação básica, sinalizando ser um indicativo de ações positivas em relação à execução de políticas governamentais, adotadas nas últimas décadas para escolarização dos jovens, políticas das quais o Projovem faz parte. No entanto, enfatizo que se deve persistir na escolarização dos jovens, tendo em vista as análises

²⁹ Os ODM são compromissos criados em 2000 durante a Cúpula do Milênio, realizada pela ONU. Foram assumidos por 189 nações e 23 organizações internacionais. Os objetivos estão divididos em oito prioridades, 21 metas e 60 indicadores. A proposta inicial era “[...]promover uma abordagem global e uma estratégia coordenada pela promoção da dignidade humana e enfrentamento, simultâneo, de mazelas como pobreza, fome, doenças, analfabetismo, degradação ambiental e discriminação contra as mulheres” (ONU, 2018b, não paginado). A partir de 2016, o Brasil, iniciou-se a transição dos ODM para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Esses são mais amplos e inclusivos, e preveem a meta de “[...] erradicar a pobreza em todas as suas formas até 2030. O ODS contemplam as dimensões econômica, social e ambiental”. (ONU, 2018b, não paginado). Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pnud-explica-transicao-dos-objetivos-do-milenio-aos-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>.

realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre a PNAD de 2014 que corroboram com essa afirmação.

Apesar da constatação do evidente processo de mudança social no Brasil, no período de 2004 a 2014, e, diante das turbulências na conjuntura econômica em 2014 com a redução do índice Gini³⁰ em 9,7%, foi compreendido que a velocidade desses avanços estão abaixo do necessário para o Brasil cumprir as metas estabelecidas pelo PNE (BRASIL, 2015). A análise, ainda, ratifica que, em 2014, embora o país tenha atingido “[...] a média nacional de 10 anos de estudos da população entre 18 a 29 anos, em 2004 essa média era de 8,4 anos. Em termos regionais, sociais e raciais, no entanto, as disparidades permanecem [...]” (BRASIL, 2015, p. 4).

Destaco algumas metas estabelecidas pelo PNE (2014-2020) que mantém relação com os desafios educacionais no país. A meta 3, “meta do ensino médio”, envolve, em parte, a discussão do atendimento aos adolescentes na EJA, pois há uma parcela deles em situação de defasagem idade-série. Também prevê a elevação da taxa líquida de matrículas, um desafio para o ensino fundamental, no sentido de permitir que os adolescentes concluam essa etapa aos 14 anos, implicando uma considerável capacidade de a escola repensar e realizar uma formação que vise à conclusão dessa etapa com qualidade e garantia da permanência do jovem na escola (BRASIL, 2016b).

A meta 8 tem o objetivo de elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência do plano para as populações do campo, da região de menor escolaridade do Brasil e dos 25% mais pobres, além de igualar a escolaridade média entre os negros e os não negros declarados (BRASIL, 2014a). A estratégia 8.2 estabelece a implantação de programas da EJA “[...] para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial” (BRASIL, 2014a, não paginado).

Ressalto a importância da implantação de novos programas, uma vez que, não venham concorrer com os já existentes ou extingui-los. No meu entendimento, a criação de programas

³⁰ Esse índice é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos. No Relatório de Desenvolvimento Humano (2004) elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Brasil aparece com Índice de 0,591, quase no final da lista de 127 países. Apenas sete nações apresentam maior concentração de renda. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28&Itemid=23.

concorrentes com a escola “regular”, a exemplo do Projovem com as turmas da EJA, ou a criação de programas que não se convertem em programa de Estado dificultam a condução de uma política efetiva no combate à questão do aumento de escolarização dos jovens.

Tratando-se da escolarização dos jovens, outros fenômenos impedem a superação dos desafios a serem enfrentados, em relação aos estudantes de 15 a 17 anos, que apresentam distorção idade-série, reprovação e abandono³¹. Todos concorrem para a existência de turmas da EJA. A tabela 2 apresenta os dados da PNAD relativos à proporção de estudantes nessa faixa etária.

Tabela 2 - Proporção de estudantes de 15 a 17 anos de idade com distorção idade-série, segundo algumas características selecionadas – 2005-2015

Grandes Regiões e algumas características selecionadas	2005	2015	%
Brasil	36,9	26,4	-28,5
Norte	52,7	35,9	-31,9
Nordeste	56,4	36,4	-35,5
Sudeste	23,8	18,4	-22,7
Sul	24,4	21,9	-10,2
Centro-Oeste	35,1	22,9	-34,8
Situação do domicílio			
Urbana	31,7	23,5	-25,9
Rural	60,7	40,0	-34,1
Sexo			
Homem	42,5	31,6	-25,6
Mulher	31,4	21,0	-33,1
Cor ou raça (1)			
Branca	25,4	18,9	-25,6
Preta ou parda	47,6	31,4	-34,0
Rede de Ensino			
Pública	41,2	28,7	-30,3
Particular	9,1	7,9	-13,2

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2005; 2015).

(1) Exclusive as pessoas de cor ou raça amarela e indígena.

A redução da proporção de estudantes com defasagem de idade-série mostrou-se expressiva, no entanto, ainda representa um desafio. Em 2015, as regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste eram as que tinham menor proporções de estudantes com 15 a 17 anos e distorção idade-série. As regiões Nordeste e Norte tinham mais estudantes na condição de distorção idade-série e mesmo reduzindo, significativamente o número dessa distorção de 2005 para 2015, as taxas ainda são altas, 35,9% e 36,4%, respectivamente.

³¹ A reprovação caracteriza-se quando o aluno não alcança os critérios mínimos para a conclusão da etapa de ensino que cursa, assim, não estará apto a ser matriculado na próxima etapa (BRASIL, 2018c). Já o abandono é quando o aluno deixou de frequentar a escola antes da conclusão do ano letivo, mas permaneceu vinculado a escola, assim, sua matrícula não tem registro de rendimento (BRASIL, 2010b).

A proporção de alunos que apresentavam distorção idade-série era de 23,5% para os domicílios urbanos e 40% para os rurais. Essa realidade permite afirmar que em um universo de 100 estudantes, de 15 a 17 anos, 40 jovens estavam com a idade inapropriada para série que cursavam. Percebo, ainda, que nos domicílios rurais a defasagem é quase o dobro em relação aos domicílios urbanos, 40% para 23,5%, respectivamente.

Levando em consideração o sexo dos estudantes, a distorção idade-série das mulheres, na faixa etária de 15 a 17 anos, era menor em relação aos homens, 21% e 31,6% respectivamente. Os dados do relatório ODM da ONU (2015) apontaram a diminuição da disparidade entre mulheres e homens no que se refere à taxa de alfabetização de escolarização, o aumento das mulheres que frequentam a escola nos últimos 15 anos e a eliminação, nas regiões em desenvolvimento, da disparidade entre gêneros no ensino primário, secundário e superior (ONU, 2015a).

Registro que as formulações realizadas por organismos multinacionais, a exemplo da ONU, embora não tendo caráter impositivo, convertem em importante “[...] instrumentos para que a sociedade civil – em cada país ou nas redes globais – exerça pressão para a garantia de direitos, mudança de leis e comportamentos, acesso a informações ou reivindicação de políticas públicas”. (PIERRO; HADADA, 2015, p. 200). No entanto, essas políticas têm recebido críticas dos

[...] movimentos sociais e organizações civis por representarem desafios tímidos, adotarem uma perspectiva privatista e se inscreverem em uma visão instrumental da EJA, subordinando-a às exigências do mercado de trabalho em detrimento de uma concepção de educação como direito humano. (PIERRO; HADDAD, 2015, p. 204-205).

Afirmo que, no caso brasileiro e no âmbito da EJA, tem-se buscado priorizar as orientações sem considerar o perfil e respeitar a identidade dos educandos. Diante disso, é preciso que os estudantes sejam vistos como sujeitos de direitos, com necessidades sociais diversas, não apenas de escolarização ou profissionalização³². Costa e Machado (2017, p. 52) asseguram que, inclusive na educação, “[...] o Estado se apresenta como mero regulador, não gestor ou financiador das políticas públicas [...]”.

Ainda na análise da distorção idade-série dos estudantes de 15 a 17 anos, considerando a etnia, os dados revelam uma distorção maior entre os jovens de cor preta ou parda em relação aos de cor branca, 31,4% e 18,9%, respectivamente. Os resultados indicam

³² Entendo por profissionalização o processo socializador de aquisição das características específicas da profissão, na perspectiva social (IMBERNÓN, 2011).

que os estudantes homens, bem como os de cor preta ou parda na faixa etária de 15 a 17 anos, podem representar um potencial alvo para se tornarem o público que adentra os cursos da EJA. No entanto, essas informações indicam um percentual mais elevado de mulheres que se relaciona com a persistência destas quanto à permanência no sistema de ensino (RIBEIRO; CATELLI JUNIOR; HADDAD, 2015), por acreditar que a modalidade da EJA pode propiciar uma transformação social e a melhoria no campo do trabalho (JARDILINO; ARAÚO, 2014).

Esse é um dado muito positivo, haja vista a realidade cotidiana imputada às mulheres, com jornadas de trabalho superior a dos homens, sendo, em geral, ainda “[...] mais difícil, pois além do trabalho fora do lar enfrentam uma terceira jornada em casa, e nem sempre contam com a parceria e colaboração dos parceiros no cuidado com os filhos e nas tarefas;” (MACHADO, 2013, p. 75).

Sobressalta-se a disparidade entre a proporção de estudantes de 15 a 17 anos com distorção idade-série da rede de ensino pública e particular. Em 2005, a rede pública tinha 41,2% de estudantes desse grupo nessa situação e reduziu em uma década para 28,7%. Na particular, a proporção era menor que 10%, sendo reduzida para mais de 13% na última década, considerando-se que a rede particular atendia menos de 20% dos estudantes matriculados na educação básica pública.

No que tange à taxa de reprovação no ensino fundamental, de acordo com as estatísticas de 2015 do Inep sintetizadas na tabela 3, verifico que um considerável percentual de alunos não apresenta os requisitos de aproveitamento e/ou frequência necessários para aprovação.

Tabela 3 - Taxa reprovação, segundo a localização e a dependência administrativa nos anos finais do ensino fundamental de 8 e 9 anos

Localização	Rede	Taxa de Reprovação - Ensino Fundamental Anos Finais				
		Total Reprovação E.Fundamental	Reprov. 6º Ano	Reprov. 7º Ano	Reprov. 8º Ano	Reprov. 9º Ano
Urbana	Pública	9,0	15,1	13,6	10,7	9,3
	Federal	6,3	8,6	6,7	7,4	7,2
	Estadual	9,5	13,4	12,5	10,4	10,5
	Municipal	8,7	16,8	15,0	11,2	7,4
	Particular	2,8	4,0	4,8	4,5	4,6
Rural	Pública	10,2	17,1	12,6	8,9	5,6
	Federal	5,9	0,0	9,1	20,0	11,1
	Estadual	9,3	13,4	10,7	8,8	7,6
	Municipal	10,3	17,9	13,0	8,9	5,1
	Particular	4,8	8,2	6,7	5,5	4,7

Fonte: Inep (2015).

Constata-se, ainda, que persistem percentuais elevados de reprovação nos últimos anos do ensino fundamental. Nas escolas de administração pública, da localidade urbana, se tomados em números absolutos relativos aos percentuais analisados de 100 alunos matriculados em 2015, no 6º ano, 15 reprovaram e no 7º ano cerca de 14. Nas escolas públicas, da zona rural, 17 alunos reprovaram no 6º ano e quase 13 no 7º ano.

Os percentuais de reprovação dos alunos das redes estadual e municipal, tanto na localidade urbana como na rural, estão acima de 10%. Na localidade urbana, na rede municipal, no 6º ano, o percentual atinge quase 17% e no 7º ano 15%. Já na rural, na mesma rede, reprovam quase 18% dos alunos no 6º ano e 13% no 7º ano. A rede estadual deve assegurar a oferta do ensino fundamental, pois a prioridade é da rede municipal, contudo, a oferta tem contribuído para os resultados negativos de reprovação dos alunos, pois nas suas escolas, tanto da localização urbana como da rural, a taxa de reprovação está entre 10% e 13%.

A rede federal sobressai com um percentual de reprovação alto, nas turmas de 8º ano, de 20%. Enfatizo que no cômputo geral, em se tratando de dependência administrativa pública, é a rede federal que apresenta menores percentuais de reprovação nos anos finais do ensino fundamental. Esse indicativo significa necessidade de maior atenção das pesquisas em educação com relação às ações exitosas que contribuem para os resultados positivos da rede.

Destaco, na tabela 4, os resultados relativos à taxa de reprovação do ensino médio que também têm exigido da esfera pública atenção, uma vez que têm apresentado reprovação maior, nas duas primeiras séries.

Tabela 4 - Taxa de reprovação, segundo a localização e a dependência administrativa no ensino médio, divididos por série, Brasil, 2015

Localização	Rede	Taxa de Reprovação - Ensino Médio				
		1ª série	2ª série	3ª série	4ª série*	Médio Não-Seriado
Urbana	Total	16,8	10,2	6,0	5,8	7,8
Urbana	Pública	18,0	11,1	6,7	6,0	9,0
Urbana	Federal	18,9	11,5	6,8	7,6	10,3
Urbana	Estadual	18,0	11,1	6,7	5,6	7,7
Urbana	Municipal	17,1	8,9	4,5	2,8	3,8
Urbana	Particular	8,5	4,5	1,9	1,1	1,9
Rural	Total	12,0	7,3	4,0	4,3	10,1
Rural	Pública	12,2	7,4	4,1	5,1	10,2
Rural	Federal	16,3	9,0	5,5	5,0	4,7
Rural	Estadual	12,0	7,4	4,1	6,1	11,9
Rural	Municipal	11,9	6,2	0,9	0,6	0,0
Rural	Particular	6,8	2,7	1,6	1,4	3,5

Fonte: Inep (2015).

*Ensino médio técnico estendido.

De 100 alunos matriculados na 1ª série do ensino médio, cerca de 19 reprovam na localização urbana em escola da rede federal e 16 na zona rural. Ou seja, nas escolas federais de 200 alunos (100 na localização urbana e 100 na rural) 35 reprovaram em 2015. Nas redes municipal e estadual, o número de reprovados foi um pouco abaixo, 30 alunos nas escolas estaduais e 29 nas municipais. Aqui, cabem pesquisas que se preocupem em diagnosticar as condições de entrada dos jovens no ensino médio, considerando a precária escolarização dos alunos no ensino fundamental.

A elevada taxa de reprovação na localização urbana na rede municipal chama a atenção, porque a oferta do ensino médio, conforme o art. 10 da LDB, inciso VI, é uma incumbência dos Estados: “[...] oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem [...]” (BRASIL, 2009a, não paginado) portando, não sendo obrigação dos municípios sua oferta.

Na 2ª série do ensino médio, os dois maiores percentuais de reprovação estão reunidos na localização urbana, nas escolas da rede pública federal e estadual, em ambas, 11%. As duas séries finais, 2ª e 3ª, são as que apresentam os menores percentuais de reprovação, menos de 10% por localidade e rede. Silva (2015) afirma que a reprovação continua a ser uma das

marcas do sistema educacional do país. Aponto, ainda, a falta de qualidade nesse nível de ensino que expressa “[...] repetências sucessivas, redundando nas reprovações seguidas do desencanto, da evasão e abandono.” (CURY, 2014, p. 1055).

Cabe ressaltar que apesar da meta 7 do PNE objetivar o fomento da “[...] qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” (BRASIL, 2014a, não paginado), não é apresentada nenhuma estratégia específica nesse sentido para as modalidades, existindo apenas uma ação para o conjunto do ensino fundamental e do médio na estratégia 7.1, que visa assegurar no quinto ano de vigência do plano,

[...] pelo menos 70% dos(as) alunos(as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50%, pelo menos, o nível desejável (BRASIL, 2014a, não paginado).

Os dados apresentados pelo Inep, segmentados por localização, rede e série, suavizam, a meu ver, o problema do abandono. A dimensão macro evidencia uma realidade diferente sobre as políticas públicas para redução do abandono e evasão escolar de jovens se comparada com a pesquisa realizada pelo Instituto de Ensino e Pesquisa³³ (Insper) em parceria com entidades sem fins lucrativos.

Essa pesquisa apontou que, dos 10 milhões de jovens entre 15 a 17 anos, 1,5 milhão não se matricularam no início do ano letivo na escola. Dos matriculados, 700 mil abandonaram antes do final do ano letivo. Apenas 59% do total dos jovens concluíram o ensino médio. No Nordeste, a situação é a mais agravante, considerando-se os jovens negros com mães analfabetas que vivem em áreas rurais de extrema pobreza: apenas 8% concluem essa modalidade de ensino com, no máximo, um ano de atraso (INSPER, 2017).

Nessa conjuntura, amplia-se o problema de escolarização da população jovem nessa faixa etária, pois cerca de 10% dos que se matriculam abandonam a escola e 41% dos que frequentam ficarão retidos no ensino médio, impedidos de progredir com os estudos no modelo de escolarização atual.

A pesquisa, ainda, considera como motivo para a evasão e o abandono a falta de engajamento dos jovens nas atividades escolares e sinaliza a necessidade de ações

³³ Instituição de ensino superior e de pesquisa sem fins lucros, criado em 1970 sob a denominação de Instituto Brasileiro de Mercados de Capitais, sediado no Rio de Janeiro. Em 1987 abriu uma unidade em São Paulo e dois anos depois após aquisição por um grupo de investidores foi criado o Ibmecc Educacional SA. Em abril de 2004 a unidade de São Paulo é doada ao Instituto Veris, também uma entidade sem fins de lucros. Esta unidade se denominou Ibmecc São Paulo e, em 2009, passou a se chamar Insper.

diversificadas, visando promover o protagonismo e o engajamento juvenil nas atividades escolares em nível nacional e internacional (INSPER, 2017). O Projovem Urbano, em particular, por seu objetivo principal de integrar o ensino fundamental, qualificação profissional e participação cidadã destaca-se como política pública.

Os fatores de desinteresse dos jovens são considerados pela pesquisa como um aspecto relacionado a “[...] a falta de percepção dos jovens da real importância da escola e da educação. [Uma] percepção equivocada pode ser consequência de uma deficiência da escola [...] em comunicar a utilidade tanto da escola quanto do que ensinam aos alunos” (INSPER, 2017, p. 41). Entendo que essa condição se estende pelas modalidades da educação básica e, nesse sentido, também na EJA, no que corroboram os estudos de Souza (2014) e Naiff *et al* (2015).

Cabe mencionar, ainda, o estudo realizado em 2015 pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO)³⁴ em parceria com a SECADI e com a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)³⁵, intitulado “Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?”³⁶, aplicado com alunos do ensino médio, EJA e Projovem Urbano. Os jovens entre 15 a 29 anos apontaram que a principal dificuldade enfrentada para estudar é o cansaço, seguido na sequência da necessidade de trabalhar, da distância da escola e da obrigação de cuidar da casa, dos filhos, entre outros. Porém, retornam à escola diante da expectativa de ter uma vida melhor e mais oportunidades de conseguirem trabalho (ABRAMOVAY; CASTRO; WASELFISZ, 2015).

Há esforços em integrar a juventude em ações de escolarização a partir das políticas, entretanto, diante das dificuldades apontadas, torna-se preciso compreender as dimensões do processo educativo que são influenciadas pelas políticas, que é o caso da atuação dos professores. As políticas públicas postas em prática influenciam diretamente no trabalho docente e, algumas delas, na sua formação, porque os professores são agentes fundamentais para a efetivação de qualquer plano ou política educacional que tenha como fim a redução dos

³⁴ A FLACSO é um organismo internacional, intergovernamental, autônomo, presente em 19 países, e atua no Brasil em diversas áreas com programas e projetos de estudos, pesquisa e formação. Possui um programa de estudos sobre Políticas para Juventude que possibilita subsidiar conhecimento e insumos para a implementação, avaliação e sistematização de programas neste campo (ABRAMOVAY; CASTRO; WASELFISZ, 2015).

³⁵ “AOEI é um organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos no campo da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura no contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional” (OEI, 2017, não paginado).

³⁶ Tratou-se de uma pesquisa caracterizada pela abordagem quanti/qualitativa, tendo como eixo principal conhecer quem são os jovens que frequentam as escolas. Após depuração da amostra restaram 8.283 questionários válidos, dos quais 69,4%, correspondiam a alunos do ensino médio regular, 24,0%, a alunos de cursos de EJA na modalidade presencial e 6,7% a alunos do Projovem Urbano (PJU) (ABRAMOVAY; CASTRO; WASELFISZ, 2015).

problemas apontados e, em uma perspectiva otimista, a eliminação. São os docentes que no ambiente educativo, formal ou não formal, apoiados por gestores, realizam as ações educativas, por isso significa que os educadores, em conjunto com os demais profissionais da educação, asseguram os processos do sistema de formação em vigor (TARDIF, 2014).

O professor e o trabalho docente não estão na centralidade das políticas educativas. Da mesma maneira, a formação só passou a ser alvo dessas políticas nas últimas décadas, a partir de um movimento de debates e redefinição das políticas públicas voltadas para os setores sociais. Os anos de 1990 centrou a ação educativa na figura do professor e na sala de aula, deixando à parte a categoria trabalho que marcou as duas décadas anteriores e “[...] dando margem para a definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo” (FREITAS, 2003, p. 1094).

Um exemplo que ratifica essa configuração foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que tinham o objetivo de auxiliar na execução do trabalho docente apontando metas de qualidade para a formação do aluno (BRASIL, 1997). Evidencio as mudanças impositivas à educação e à escola pela lógica restrita da produção e do desenvolvimento da laboralidade quanto aos processos de formação, em favor de uma perspectiva produtivista e unidimensional e em detrimento da formação humana multilateral (FREITAS, 2003).

Observo inúmeros desafios quanto à profissão docente no que se relaciona à formação inicial e continuada. No que concerne à EJA, ainda existe a necessidade de considerar a diversidade dos alunos, sendo preciso incorporar, desde a formação inicial, componentes curriculares para o ensino de jovens e adultos, inclusive no curso de Pedagogia, de maneira que os egressos sejam formados para trabalhar com esse público. Atualmente, alguns cursos de licenciatura incluem uma disciplina sobre a EJA, que divide o conteúdo em teórico e prático. Assim, defendo a obrigatoriedade não só dessa disciplina em todos os cursos de licenciatura, como também a criação de uma disciplina específica para metodologia de ensino na EJA e de um estágio em turmas dessa modalidade.

Esse cenário e as particularidades em torno da educação dos jovens de 15 anos ou mais, que não conseguem progredir na escola, abandonam ou retornam, instigaram-me a buscar o Projovem Urbano, tomando o **processo formativo dos educadores** como objeto de pesquisa. Ressalto que no escopo do programa, conforme o Decreto n.º 6.629/2008, o art. 30, parágrafo 5º e inciso V, determina a garantia da formação inicial e continuada dos profissionais, incluindo entre eles, os professores.

Parto da compreensão, neste estudo, de que a educação é um direito e uma prática social, geradora de políticas públicas, na perspectiva histórico-crítica de socialização da cultura, formação, intelectual e técnica para emancipação humana. Assim, formar-se docente tem o sentido de “[...] preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só [constrói] sentido com referência ao objetivo perseguido [...]” (CHARLOT, 2007, p. 93), o que requer uma formação conscienciosa e específica para cada etapa e modalidade de ensino da educação básica.

A formação pode, também, ser compreendida em um sentido mais amplo como formação profissional àquela relacionada à cultura a partir de uma forma de individualidade, como exemplo, identifico o professor da EJA. Essa formação “[...]é também uma relação de sentido com o mundo; é culto aquele para quem o mundo não é somente um lugar em que atuar, mas um universo de sentido” (CHARLOT, 2007, p. 95). O professor deve conhecer os sentidos do ambiente e do contexto no qual atua, o que constitui seu universo de trabalho e a compreensão é premissa para realizar o compromisso social requerido pela profissão.

Destaco que, embora há mais de 20 anos, a EJA tenha sido reconhecida pela LDB como uma modalidade da educação básica, permanece o impasse quanto ao perfil do profissional que nela atua, pois é notório perceber que na licenciatura se continua formando “[...] um professor generalista que poderá dar aula no diurno, a crianças e adolescentes, e no noturno, a jovens e adultos” (ARROYO, 2006, p. 20). A institucionalização e os currículos das licenciaturas são postos em questão a algum tempo (GATTI, 2010). A formação de docentes realizadas pelas IES “[...] ressalvadas exceções exitosas, ainda está longe de considerar o campo real de trabalho onde os profissionais vão se inserir e as exigências necessárias para uma atuação profícua e coletiva” (CURY, 2014, p. 1060).

Legalmente, a formação de professores para EJA está amparada pela LBD n.º 9.394/1996 e a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 05 de julho de 2000, que estabeleceu as DCN para a modalidade e é regulada pelo Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000. Recentemente, as DCNs gerais para educação básica, aprovada pela Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010, orientou a realização sistematicamente da formação continuada dos docentes da modalidade.

Em vista da constatação do quadro de escolarização da população jovem e adulta do país e dos desafios lançados aos professores, a identificação de caminhos e alternativas para uma formação de qualidade precisa ser uma realidade pautada em práticas educativas ressignificadas que promovam a aprendizagem significativa dos discentes da EJA e impactem na práxis docente. Enfatizo, ainda, que a melhoria da formação docente na EJA não se reveste de “salvadora” de resultados positivos para a escolarização. Seria uma crença ingênua, porque

o processo educativo, por sua complexidade e, em especial, no Brasil pelos problemas que apresentam, necessita ser repensado com relação aos aspectos legais, pedagógicos ou de financiamento.

1.3 Caminhos metodológicos e estrutura da tese

Esta pesquisa, quanto à natureza dos dados, tem cunho qualitativo e busca analisar a formação dos professores, ofertada pelo Projovem Urbano SEDUC/SE, a partir das representações desses profissionais. Esse tipo de pesquisa não é pré-configurada, mas emergente, uma vez que diversos aspectos surgem ao longo da investigação. É uma abordagem que não tem como objetivo testar hipóteses ou teorias, pois é projetada para ser aberta e interpretativa (TRIVIÑOS, 2009; FLICK, 2013), entendendo o mundo como um produto da ação humana e a realidade social em constante transformação. Para tanto, adotei estratégias que permitiram filtrar os dados nos levantamentos bibliográficos e de campo dentro do marco temporal de 2012 a 2016. Em 2012, o programa foi vinculado à estrutura do MEC e, em 2016, encerrou-se a terceira edição do Projovem Urbano executada pela SEDUC/SE³⁷.

Trata-se, também, de uma pesquisa de campo que possibilitou conhecer a formação do Projovem Urbano SEDUC/SE, visando articular o macro e o microsocial, bem como dados relativos à representação dos professores no contexto local. Realizei visitas à coordenação do programa, no Departamento de Educação (DED) no Serviço de Educação de Jovens e Adultos (Seja), consultei relatórios internos e o sistema de monitoramento, fazendo registros.

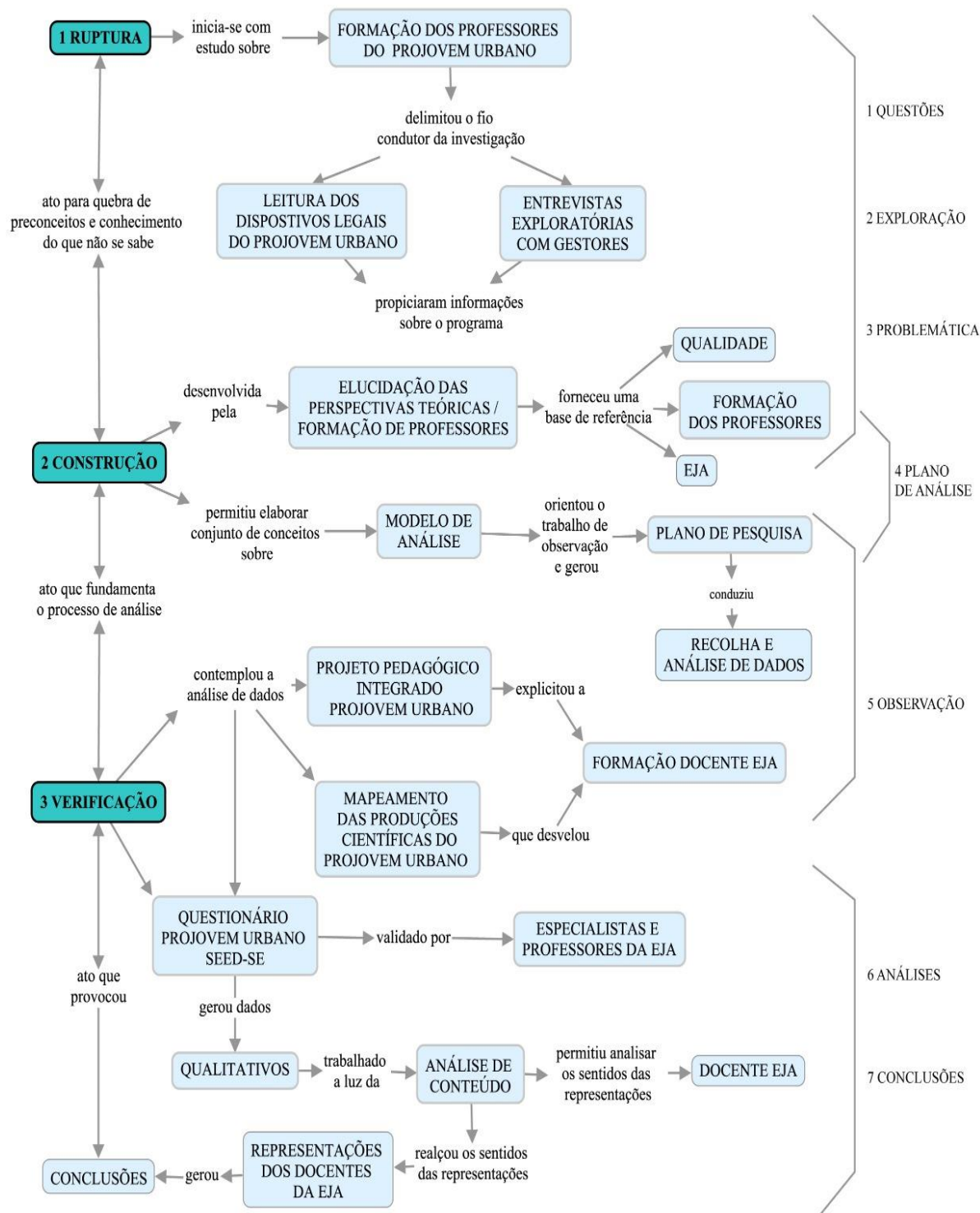
Esse procedimento não se restringiu a uma simples recolha, pois exigiu objetivos preestabelecidos voltados à orientação do material a ser investigado sobre o Projovem Urbano, em particular, sobre a formação de professores. Assim, entrei em contato com a SEDUC/SE para a utilização de arquivos, registros e similares.

O trabalho científico considera: a etapa de exploração, a construção de um plano de pesquisa e os critérios para a escolha das técnicas de recolha, tratamento e análise dos dados. Quivy e Campenhoudt (2008) entendem esse procedimento como uma forma de progredir em direção a um objetivo, caracterizam-no em princípios, semelhante ao proposto por Bachelard

³⁷ Em 2018, em conformidade com Resolução n.º 11, de 6 de setembro de 2017, a SEDUC/SE buscou organizar uma nova edição do Projovem Urbano, aprovada para ser executada somente no município de Itabaiana, em virtude do reduzido valor de recurso disponível – referente a um saldo da edição de 2014. Depois desta data não foi liberada nenhuma edição do programa. No entanto, vale salientar que a SNJ em documento de 2018, que lançou o Novo Plano Juventude Viva, elencou como uma de suas ações para a inclusão social e prevenção da violência o Projovem Urbano, porém, evidencio o silenciamento por parte do Governo Federal sobre a continuidade da ação.

(2006), ao definir o fato científico em conquistado, construído e verificado; e ao discutido por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) quanto à hierarquia dos atos epistemológicos – ruptura, construção e verificação. Ver figura 2 que explicita a (re)construção empírica desta pesquisa.

Figura 2 – Atos e etapas do procedimento investigativo



Fonte: Autoria própria (2018).

Na primeira etapa do procedimento, defini o fio condutor da pesquisa, expresso nas questões norteadoras, que se constituíram no primeiro passo do ato de **ruptura**, no qual foram rompidos os preconceitos e as noções prévias que eu possuía sobre a formação de professores da EJA. Na segunda etapa, a **exploração**, com leituras dos dispositivos legais do programa e visitas para entrevistas exploratórias com os gestores responsáveis pela implementação das edições do programa no Estado entre 2005 a 2014 e pela execução em 2014 na SEDUC/SE. Nessa direção, exercitei minha capacidade de “[...] ultrapassar as interpretações estabelecidas, que contribuem para reproduzir a ordem das coisas, a fim de fazer aparecer novas significações [...]” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008, p. 49-50), com vistas a assegurar a qualidade das concepções teóricas que escolhi adotar.

O estudo da legislação e dos documentos orientadores contribuíram para o aprofundamento do objeto quanto à sua institucionalização, princípios, papéis dos executores e atores, desenho da formação do educando e dos professores, perspectiva e orientações pedagógicas, entre outros. Os dispositivos relativos à execução da formação de professores foram o Plano Nacional de Formação de Gestores, Formadores e Educadores (PNFGFE) – 2008 e o Manual do Educador – 2012, que inclui o Projeto Pedagógico Integrado (PPI), também de 2012, sendo esses, em conjunto com a base legal, as principais fontes documentais desta pesquisa.

Na terceira etapa da investigação, a **problemática**, considerando a formação de professores do Projovem Urbano, vinculada à EJA, como um campo de abordagem complexa que requer propostas, as quais conduzam a autonomia e a transformação da realidade, ligada à práxis docente. Adoto o conceito de complexidade na concepção de Morin, como um tecido *complexus* de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas, assentado no paradoxo do uno e do múltiplo e, ainda, considerado como um “[...] tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (MORIN, 2015, p. 13), se apresentando com traços inquietantes do emaranhado, da desordem, da ambiguidade e da incerteza.

O material sistematizado e analisado no ato de ruptura sobre o Projovem Urbano e a proposta de formação docente exigiu a escolha de um quadro teórico-conceitual que permitiu compreender a formação de professores do Projovem Urbano SEDUC/SE como objeto desta tese. Tem-se a EJA como um direito dos sujeitos que dela necessitam, fundamentado na legislação e diretrizes, bem como a formação de professores. Esse entendimento também está assentado no posicionamento dos Fóruns de EJA do Brasil, pelo qual a modalidade deve ser garantida “[...] nos mesmos padrões de qualidade da educação ofertada às crianças e

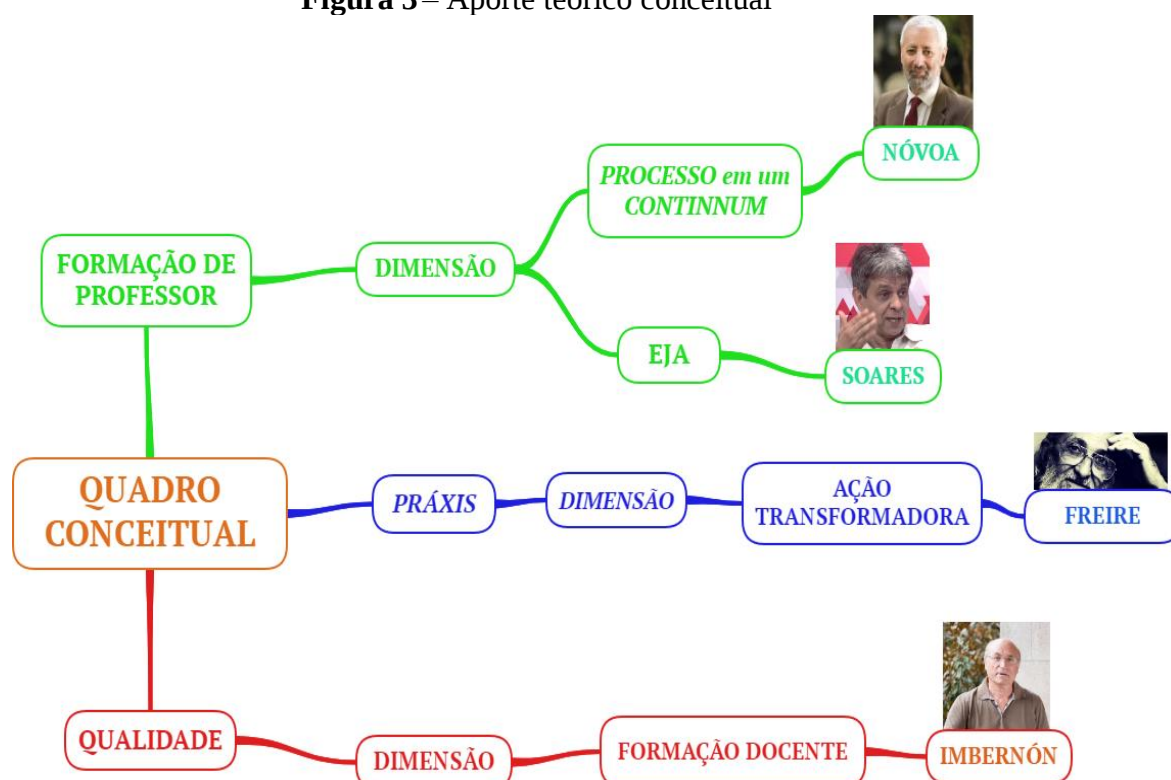
adolescentes, considerando suas especificidades pedagógicas [...]” (MACHADO, 2016, p. 410).

Defendo a ideia de que a **formação inicial e continuada de professores da/para a EJA** tem relação com a **garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos**. Reforço, ainda, a evidência de que ao longo dos avanços da EJA, a legislação incorporou a necessidade de uma formação diferenciada (SOARES; PEDROSO, 2016). Considero pertinente respeitar as peculiaridades dos seus sujeitos, bem como a discussão acerca da educação como direito subjetivo, tendo a formação inserida em uma problemática de institucionalizar a EJA como um campo pedagógico específico, que requer a profissionalização dos professores. O **Projovem Urbano SEDUC/SE**, como ação política para o desenvolvimento da juventude, deve respeitar os direitos dos sujeitos da EJA, educandos e professores, e realizar uma formação diferenciada, a partir das especificidades, da identidade docente e da profissionalidade³⁸. Essas exigências visam à educação de qualidade.

Diante dos princípios teóricos, apresento a quarta etapa, **a construção do plano de análise** com o quadro conceitual, entendido como “[...] uma construção abstrata que visa dar conta do real. Para este efeito, não retém todos os aspectos da realidade em questão, mas [o] que exprime o essencial dessa realidade do ponto de vista do investigador” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008, p. 150). O aporte teórico-conceitual que fundamenta as dimensões de análises tem como categorias principais: **formação de professor, práxis e qualidade**. Estas foram utilizadas para promover a interlocução entre a conceituação dos autores e as revelações da problemática. Trata-se de um trabalho sistemático de recolha e posterior interpretação dos dados (ver figura 3).

³⁸ “[...] conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 2014, p. 65), relacionando-se as “[...] características e capacidades específicas da profissão.” (IMBERNÓN, 2011, p. 17).

Figura 3 – Aporte teórico conceitual



Fonte: Autoria própria (2018).

As categorias *a priori* consideradas nas análises sustentam-se na **formação de professores** voltada ao desenvolvimento em um *continuum* da profissão docente (NÓVOA, 2001, 2007, 2009a, 2009b, 2014 e 2019) e ao reconhecimento das especificidades da EJA (SOARES, 2006 e 2011); **práxis** como ato de educar em uma ação transformadora (FREIRE, 2000; 2012, 2013; 2017 e 2019); e **qualidade da formação** na prática laboral e coletiva (IMBERNÓN, 1999, 2009, 2011, 2016^a e 2016b).

Na condução do último ato do procedimento investigativo, a **verificação**, avancei para a quinta etapa, a **observação**, na qual mapeei as produções científicas – teses, dissertações e artigos, de 2012 a 2016, relativas ao Projovem Urbano, dando ênfase aos sentidos e aos significados das pesquisas relacionadas à **formação de professores do Projovem Urbano**.

Esse mapeamento foi realizado no Catálogo Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)³⁹, e dos artigos no Portal Periódicos Capes⁴⁰, nos anais das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e

³⁹ O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes é um sistema de busca bibliográfica e reúne registros desde 1987. Até 2017 era denominado de Banco de Teses e Dissertações Capes. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/periodicos/3571-como-funciona-o-banco-de-teses>>.

⁴⁰ É um portal que possibilita o acesso aos textos completos de artigos em mais de 21.500 revistas internacionais, nacionais e estrangeiras, e 126 bases de dados em todas as áreas do conhecimento. Inclui também uma seleção de importantes fontes de informação. Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br/.

Pesquisa em Educação (ANPEd)⁴¹, nos simpósios nacionais e seminários regionais da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e nos periódicos científicos (on-line), na área de avaliação Educação, com estratos A1, A2, B1 e B2. O marco temporal para o levantamento das produções levou em consideração o ano da última reformulação do programa até o ano do final da execução da última edição pesquisada no campo (2008-2016).

Essa etapa também envolveu a recolha dos dados com os sujeitos investigados, pertencentes ao universo de 66 docentes do Projovem Urbano SEDUC/SE, dos quais 33 compuseram a amostra desta tese, sendo participantes das edições de 2012 e 2014. Para essa coleta, apliquei um questionário on-line. As principais vantagens na utilização desse tipo de instrumento foi a possibilidade de quantificar uma variedade de dados, proceder a um número considerável de análises de correlação; e a satisfação da exigência da representatividade (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008). Organizei esse dispositivo em três partes, com vistas à identificação do **perfil do pesquisado**, da **formação continuada** e da **formação e trabalho no Projovem**.

Ciente da necessidade de “[...] testar previamente o questionário com um pequeno número de indivíduos pertencentes às diversas categorias do público sobre o estudo [...]” (FLICK, 2013, p. 171-172), o submeti a cinco especialistas da educação, mestres e doutores, inclusive, pesquisadores da EJA, e após as sugestões, o instrumento foi validado por cinco educadores que trabalharam no Projovem Urbano em municípios não conveniados com a SEDUC/SE.

A versão final do instrumento (ver Apêndice B) aplicada aos professores da SEDUC/SE foi cadastrada no Google Forms⁴², permitindo a coleta e organização dos dados de forma efetiva. O envio ocorreu por meio de e-mail e, simultaneamente, por WhatsApp⁴³. Antecedia ao questionário, a solicitação de aceite, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴⁴, e os endereços eletrônicos e telefones dos professores foram fornecidos pela coordenação do Projovem Urbano SEDUC/SE.

⁴¹ Não foram contemplados no levantamento os grupos de trabalhos (GT): GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos; e o GT15 - Educação Especial, por seus sujeitos não serem considerados no foco dessa pesquisa.

⁴² O Google Forms faz parte de um pacote de ferramentas da empresa Google que possibilita a criação de documentos, planilhas, apresentações e formulários, e funciona totalmente on-line. O *Google Forms* que permite ao pesquisador coletar, organizar e analisar informações em pequena ou grande quantidade, de forma personalizada e gratuitamente.

⁴³ O WhatsApp é um aplicativo de gratuito para download pessoal ou empresarial que possibilita o envio e recebimento de mensagens, com anexos, e chamadas telefônicas e de vídeo, de forma rápida e simples.

⁴⁴ Esse termo é uma das exigências para realização de pesquisas com seres humanos do Comitê de Ética da Unit, em conformidade com a Resolução CNS n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde.

A **análise**, sexta etapa, compreendeu o tratamento dos dados coletados por meio da Análise de Conteúdo (AC), que representa um método construído com rigor científico, sendo considerado por Bardin (2011, p. 38) “[...] como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A escolha intencional da AC recai no que apontam Quivy e Campenhoudt (2008), quanto à utilização de métodos complementares no tratamento de dados qualitativos.

As diferentes fases da AC foram organizadas em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise – em que selecionei e organizei os dados recolhidos, elaborei as tabelas e realizei a leitura; 2) a exploração do material – na qual analisei o *corpus* dos relatos dos professores, realizando operações de codificação e enumeração, em função de regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; e 3) o tratamento dos resultados – no qual dei significados aos resultados das análises, pondo em relevo as representações dos pesquisados quanto à formação de professores no programa.

Das unidades de registros, resultaram o exame detalhado dos relatos, por meio de um processo de recorte, agregação e revisão, em busca de sentidos e significados. Para tanto, na pré-análise, codifiquei os sujeitos pesquisados usando o código alfanumérico. Ver quadro 1.

Quadro 1 – Critérios de codificação dos sujeitos

Exemplo	Código	Identificação
Sujeitos P3M51CH	P	Professor/a
	3	Ordem do respondente do questionário (1, 2, 3, 4...)
	M	Sexo (F - feminino e M - masculino)
	51	Idade
	CH	Indicação da disciplina (CH – Ciências Humanas; CN – Ciência Naturais; LP – Língua Portuguesa; LI – Língua Inglesa; e MT – Matemática)

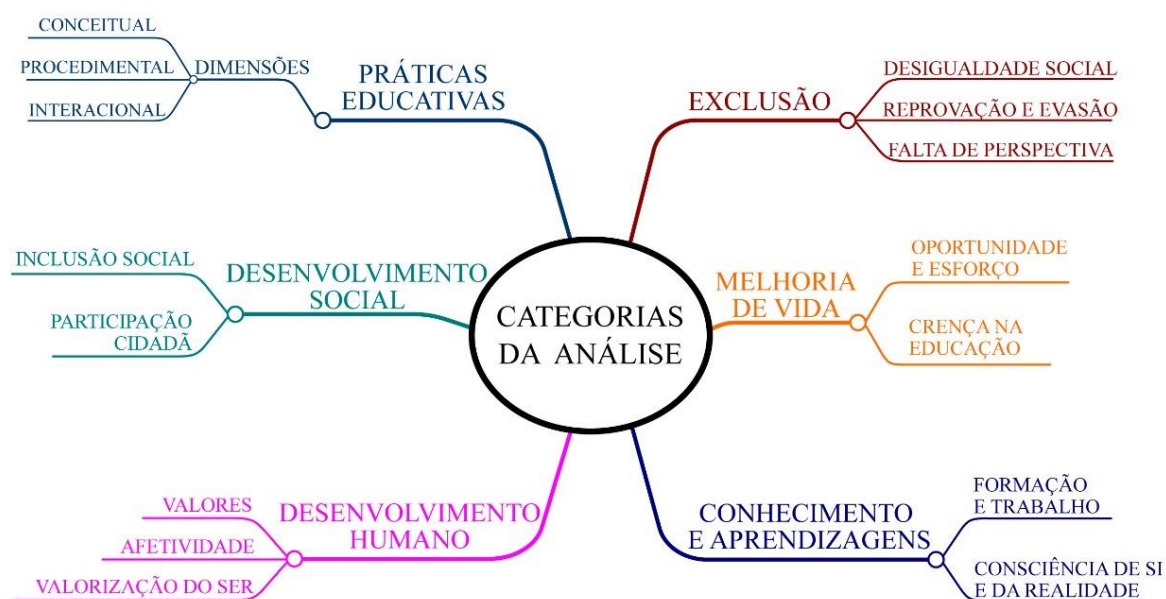
Fonte: Própria autoria (2019).

Em seguida, a AC permitiu identificar as representações dos docentes acerca da formação continuada do Projovem Urbano SEDUC/SE, bem como as contribuições para a práxis. “[É] o trabalhar a palavra e as significações que diferencia a análise de conteúdo da linguística” (BARDIN, 2011, p. 44). Ou seja, a primeira procura conhecer o que está por trás das palavras e a segunda estuda a língua para descrever o seu funcionamento. Assim, a linguística estuda a língua e a análise de conteúdo está em busca de outras realidades através das mensagens.

A última etapa do ato de verificação foi a composição textual das **conclusões** a que cheguei, compreendendo uma retrospectiva das linhas principais do procedimento da pesquisa, apresentando seus elementos e uma retomada da tese proposta diante dos resultados evidenciados a partir das análises das representações dos professores. Acrescentei, ainda, os contributos para o campo da EJA, em particular, para a formação de professores.

Na análise, inicialmente, codifiquei nas tabelas os sujeitos, depois fiz os recortes dos relatos (*corpus*) a ser analisado. O corpus constituiu-se nas unidades de registro (significações), ou seja, em unidades de base que visaram à categorização. Depois, busquei compreender as significações dos relatos a partir da construção de unidades de contexto, por fim, realizei a categorização, classificando os elementos constitutivos do conjunto da análise, da qual emergiram seis categorias com suas respectivas subcategorias. Ver figura 4.

Figura 4 – Categorias da análise



Fonte: Autoria própria (2020).

Na análise emergiram seis categorias: 1) exclusão; 2) melhoria de vida 3) conhecimento e aprendizagens; 4) desenvolvimento humano; 5) desenvolvimento social; e 6) práticas educativas. Essas estiveram atreladas a subcategorias que também emergidas das representações docentes. E, posteriormente, a categorização das inferências me permitiram realizar a passagem da descrição para a interpretação dos sentidos e significados da formação dos professores no Projovem Urbano SEDUC/SE.

Finalmente, destaco as questões éticas observadas no percurso metodológico dessa pesquisa. A Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016, que define os princípios éticos do “I - reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa; [...] III – respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas” (BRASIL, 2016a, p. 4). Assim, apliquei o TCLE sobre a garantia da privacidade e do anonimato da identidade do sujeito investigado. Também tive o cuidado de não submeter os professores participantes a qualquer ameaça de riscos, garantindo a retirada da pesquisa e o esclarecimento de dúvidas, além disso, agendei as visitas, evitando perturbações. Aponto como aspecto positivo o envolvimento colaborativo que criei com a equipe de gestão do Seja, setor da SEDUC/SE que executa o Projovem Urbano.

Esta tese tem cinco seções, sendo a primeira introdutória, na qual apresento os elementos principais: área de concentração, linha de pesquisa, objeto, objetivos, tese, aproximação com o tema, a conjuntura da escolarização da juventude no Brasil, os fundamentos metodológicos – detalhando o procedimento investigativo, seus atos: ruptura, construção e verificação –, e a síntese da estrutura. Na segunda seção, apresento o levantamento das produções científicas sobre o Projovem, enfatizando os sentidos e os significados atribuídos ao Projovem Urbano e a formação dos professores, considerando os resultados das pesquisas analisadas.

A base legal do programa é apresentada na terceira seção, explicitando-se a implantação do programa na SEDUC/SE, destacando a organização das edições de 2012 e 2014. Também configuro a formação dos professores e apresento o perfil dos docentes do Projovem Urbano da rede estadual, os conteúdos e as estratégias que se relacionam à itinerância formativa no grupo da EJA.

Na quarta seção, discuto as representações dos professores sobre a formação continuada no programa, na perspectiva do conhecimento e percepções dos profissionais acerca do estudante e da resignificação da prática educativa, quanto às aprendizagens e saberes na sala de aula do Projovem Urbano.

E, finalizando, na quinta seção apresento as considerações finais, na qual retomo os elementos principais da pesquisa, questões e objetivos em função do percurso percorrido e das contribuições a serem dadas ao campo da formação dos professores, os elementos resignificados da tese, bem como, proponho indicadores de qualidade para a prática educativa na EJA.

2 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO PROJÓVEM URBANO NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Esta seção tem como objetivo caracterizar a formação de professores do Projóvem Urbano a partir das produções científicas, especificamente, aquelas que tomaram esse tema como objeto de investigação. O estudo dessas pesquisas levou-me à reflexão e ressignificação do conhecimento sobre a execução do programa no âmbito nacional, no período de 2008 a 2016, relevando os limites e as contribuições.

Inicialmente, descrevo a sistematização realizada no mapeamento das produções e analiso o quantitativo, segundo os tipos – teses, dissertações e artigos, identificando-as em conformidade com base de dados; segundo a distribuição por área de conhecimento e região geográfica; e de acordo com as temáticas relativas à formação docente.

Esse levantamento ocorreu no período de março de 2016 a outubro de 2017, por meio do acesso às bases de dados do Catálogo Tese e Dissertações da Capes, Portal Periódicos Capes, anais das reuniões nacionais ANPED e dos simpósios nacionais e seminários regionais da ANPAE e nos periódicos científicos (on-line), classificados pela Qualis Periódicos na área de Educação – estratos A1, A2, B1 e B2.

No encadeamento da seção, apresento as análises das produções científicas acerca da formação de professores do Projóvem Urbano, ressaltando aspectos que mantêm relação com os princípios do processo formativo, o perfil identitário, a formação inicial e continuada, a prática pedagógica, a autonomia e a valorização da profissão docente.

2.1 Produções científicas sobre o Projóvem (2008-2016)

As áreas de estudos são movidas pela produção do conhecimento científico, que objetiva suscitar novos questionamentos e novas buscas, por meio do rigor teórico e metodológico, avaliado e divulgado (JARDILINO; ARAÚJO, 2014), é conveniente delinear os passos sistemáticos realizados nas pesquisas.

Após selecionar as bases de dados, busquei os trabalhos a partir do descritor **projóvem** e identifiquei 336 produções (ver Apêndice C), que organizei por meio de registro em planilhas específicas. Na sequência realizei a leitura flutuante dos títulos e resumos, a fim de selecionar as pesquisas que investigaram o programa. Esse tipo de leitura, para Bardin (2011), consiste em um primeiro contato que o pesquisador toma com os documentos que estão sendo investigados.

Identifiquei 209 produções *stricto sensu* defendidas no período de 2008 a 2016, sendo 34 teses e 175 dissertações. De acordo com a Grande Área de Conhecimento⁴⁵, conforme tabela 5, classifiquei as produções que estavam distribuídas em sete grandes áreas, sendo elas: 1) Ciências Agrárias, 2) Ciências da Saúde, 3) Ciências Humanas, 4) Ciências Sociais Aplicadas, 5) Engenharias, 6) Linguística, Letras e Artes e 7) Multidisciplinar.

Tabela 5 – Total de produções teses e dissertações Projovem, por grande área de conhecimento - 2008-2016

Grande Área Conhecimento	N. Teses	%	N. Dissertações	%	Total de Produções
1. Ciências Agrárias	-	-	2	1	2
2. Ciências Da Saúde	-	-	1	0,5	1
3. Ciências Humanas	27	79	111	64	136
4. Ciências Sociais Aplicadas	2	6	24	14	26
5. Engenharias	2	6	-	-	2
6. Linguística, Letras e Artes	2	6	4	2	6
7. Multidisciplinar	1	3	33	18,5	34
Total	34		175		209

Fonte: Autoria própria, a partir do Catálogo de Teses & Dissertações Capes (2017).

Constatei a prevalência das produções *stricto sensu*, teses 27 (79%) e dissertações 111 (64%), na grande área de conhecimento de Ciências Humanas e a existência de publicações nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas 24 (14%) e Multidisciplinar 33 (18,5%). O que pode indicar o interesse dos programas de pós-graduação dessas áreas por políticas educacionais.

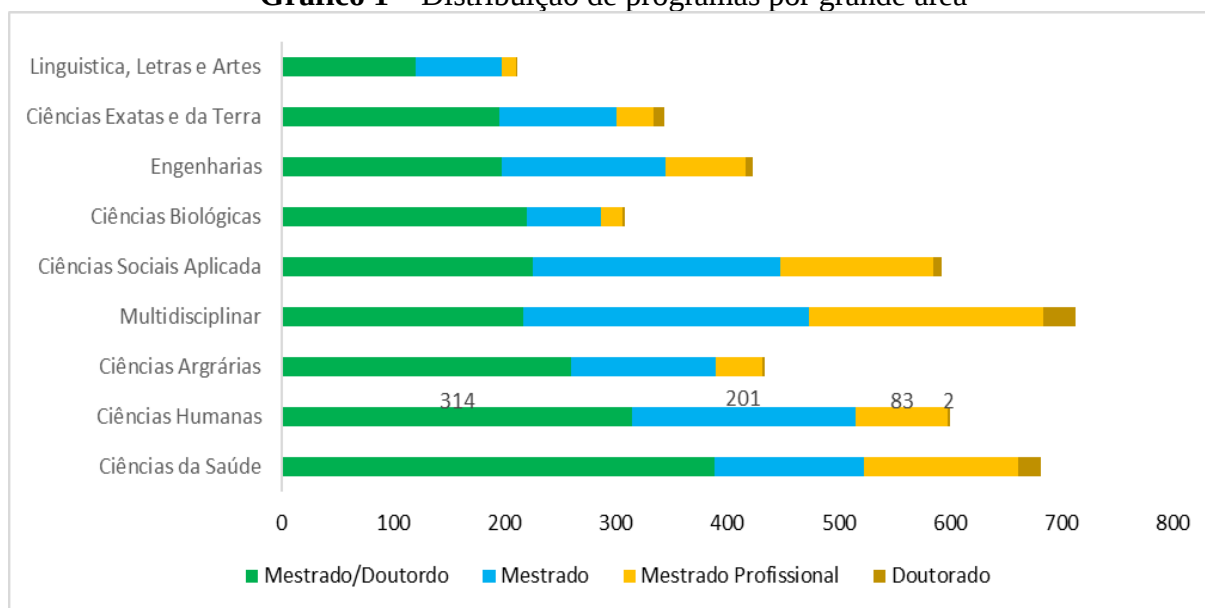
Considero o quantitativo identificado de produções *stricto sensu* sobre o Projovem, bastante significativo, se considerarmos que se trata de trabalhos relativos a um único programa federal sobre a EJA, corroborando com o entendimento de que nos últimos anos tem ocorrido um crescimento de pesquisas nesse campo e de forma mais acentuada sobre temáticas específicas (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

A partir da leitura flutuante dos títulos e dos resumos das teses e dissertações, selecionei e quantifiquei aquelas que se referiam ao programa. Em alguns trabalhos, o título e o resumo não possibilitaram reconhecer se a produção investigava o Projovem, nesses casos fiz uma leitura da introdução, logo o resultado apontou para 46 produções (8 teses e 38 dissertações) a serem descartadas, pois não mantinham relação com o Projovem, restando então 163 publicações (26 teses e 137 dissertações), ver Apêndice B.

⁴⁵ É um nível mais geral que aglomera diversas áreas do conhecimento, em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais refletindo contextos sociopolíticos específicos. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>>.

O número reduzido de teses em relação às dissertações pode se justificar diante do elevado quantitativo de programas que ofertam mestrado no país, quase o dobro em relação aos de doutorado. De acordo com os dados do Sistema de Informações Georreferenciadas (GeoCapes)⁴⁶, em 2013⁴⁷, no Brasil, havia 81 programas de doutorado, 2.138 de mestrado e doutorado, 1.338 de mestrado e 739 de mestrado profissional (BRASIL, 2013d), conforme gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição de programas por grande área



Fonte: Brasil (2013).

Dos programas *stricto sensu* existentes por área no país, a terceira maior área em número de programas é a de Ciências Humanas, com 314 programas de mestrado e doutorado, 201 de mestrado, 83 de mestrado profissional e apenas dois de doutorado.

Posteriormente, organizei as produções, segundo os tipos, por regiões do Brasil, modalidade do programa e eixos temáticos abordados, conforme figura 5.

⁴⁶ O GeoCapes é um sistema que reúne dados relativos à pós-graduação *stricto sensu* e à formação de professores para a educação básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33975>>.

⁴⁷ No sistema a última atualização para a distribuição dos programas *stricto sensu* foi realizada em 2013, evidenciando um descumprimento à Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, conhecida como Lei de Acesso à Informação. Considero a dificuldade na obtenção de dados junto a administração pública brasileira ainda um desafio para os pesquisadores.

Figura 5 – Distribuição das produções *stricto sensu* do Projovem, por região - 2008-2016



Fonte: Autoria própria (2017).

De 2008 a 2016 existia uma concentração quase equilibrada de produções do tipo teses e dissertações publicadas sobre o Projovem em apenas duas regiões, Nordeste 66 (40%) e Sudeste 61 (37%). O quantitativo de publicações da região Sul representou 14% das pesquisas *stricto sensu*, sendo 20 dissertações e apenas duas teses. A região Centro-Oeste apresentou 8 (5%) e Norte 6 (4%) das teses e dissertações.

A maioria das teses concentra-se nas regiões Nordeste 10 e Sudeste 13, seguidas das regiões Sul 2 e Norte uma, com menores quantitativos de trabalhos. A região Centro-Oeste não publicou tese. Já as dissertações, embora de maneira análoga às teses, tenham sido publicadas de forma concentrada nas regiões Nordeste 56 e Sudeste 48 e de forma reduzida na região Norte (5), que apresentou um número significativo de trabalhos, também na região Sul 20 e a existência de produções no Centro-Oeste 8.

Saliento que o maior quantitativo de pesquisas sobre o Projovem Urbano na região Nordeste, superando as do Sul e Sudeste, parece refletir de forma significativa o crescimento da pós-graduação em Educação na região, considerando que 102 trabalhos se concentram nesta área de conhecimento. E levando em conta ainda que, até 2010 o Nordeste apresentava

729 na terceira posição entre as regiões em quantidade de programas de pós-graduação do Brasil, tendo à frente o Sudeste 2.279 e Sul 873 (BRASIL, 2010d).

Na quantificação das produções por modalidades do programa, utilizei o agrupamento considerando: Projovem (PJ)⁴⁸; Projovem Adolescente (PJA); Projovem Campo Saberes da Terra (PJCST); Projovem Trabalhador (PJT); e Projovem Urbano (PJU). Observei que as produções investigaram as mais diversas temáticas, o que apontou para uma diversidade de interesses em relação ao programa, desde sua implementação e o desenho institucional à sua finalidade – escolarização, qualificação profissional e participação cidadã, e a educação da juventude trabalhadora e experiência dos egressos.

Constatei, ainda, que a maioria das teses 76% (20) do total, estava concentrada na grande área de conhecimento de Ciências Humanas, na qual se insere a área de Educação. No entanto, o Projovem Urbano foi objeto de investigação de outras áreas como: Ciências Sociais Aplicadas (2), Engenharias (2), Linguística, Letras e Artes (1), e Multidisciplinar (1), que se debruçaram em focos distintos em relação ao programa.

Na área de Ciências Sociais Aplicadas, o interesse demonstrou ser a gestão; em Engenharia, a qualificação profissional, detendo-se de maneira específica nos arcos⁴⁹ ocupacionais ofertados no curso; em Linguística, Letras e Artes o foco foi o trabalho docente, em particular, a formação; e na área Multidisciplinar pesquisou-se o desenvolvimento sustentável (Apêndice C).

Cerca de 69% do total das teses relacionavam-se ao PJU 18, sendo que duas delas detiveram-se também na modalidade do PJCST. As demais investigaram a primeira versão do PJ 4 – iniciado em 2005, o PJA 2, PJT 1 e PJCST 1. Relativa a esse tipo de produção, não houve predominância de temática e não foram localizados trabalhos nos anos de 2009 e 2016.

Observei que entre as teses sobre o Projovem Urbano existia o predomínio de pesquisas nas regiões Nordeste 8 e Sudeste 7. Apenas uma das produções referia-se à pesquisa na região Sul. O Norte e Centro-Oeste não publicaram teses sobre essa modalidade do programa no período investigado.

⁴⁸ Com essa simbologia identifiquei os trabalhos relativos à primeira versão do programa iniciado em 2005 ou aqueles que não tratam de uma modalidade específica das estabelecidas na reformulação do programa em 2008.

⁴⁹ Os arcos ocupacionais integram a Formação Técnica Específica (FTE) do curso oferecido pelo Projovem Urbano, que visa proporcionar ao jovem a aprendizagem de conteúdo de uma ou mais ocupações, dependendo da estrutura de oferta de cada localidade. Eles abordam os conhecimentos relativos a quatro ocupações articuladas dentro de uma base técnica comum, no campo da produção e da comercialização. A FTE está inscrita no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) (PROJOVEM, 2012A).

Com relação às dissertações, 60% (137), conforme tabela 6, estavam concentradas na grande área de Ciências Humanas, (82). As áreas Multidisciplinar, 20% (28) e Ciências Sociais Aplicadas, 15% (21) apresentavam um quantitativo significativo e as demais produções, 5% (6) estavam distribuídas nas áreas de Linguística, Letras e Artes, (4), Ciências Agrárias, (1) e Ciências da Saúde (1).

Tabela 6 – Total de dissertações Projovem, por área de conhecimento - 2008-2016

Grande Área Conhecimento	Nº Dissertações	%
Ciências Agrárias	1	1
Ciências da Saúde	1	1
Ciências Humanas	82	60
Ciências Sociais Aplicadas	21	15
Linguística, Letras e Artes	4	3
Multidisciplinar	28	20
Total	137	100

Fonte: Autoria própria (2017).

As dissertações publicadas em 2008 (4) e 2009 (10) tomaram como estudo a primeira versão do programa e, de 2010 a 2016, ainda foram realizadas pesquisas que investigaram o PJ (21) na sua versão original, representando 35% do total. Ver tabela 7.

Tabela 7 – Total de dissertações Projovem, por modalidade - 2008-2006

Grande Área Conhecimento	Nº Dissertações	%
Projovem	35	26
Projovem Adolescente	22	16
Projovem Campo Saberes da Terra	9	6
Projovem Trabalhador	10	7
Projovem Urbano	61	45
Total	137	100

Fonte: Autoria própria (2017).

As demais dissertações, (102) enfatizaram uma modalidade específica do programa. Dessas pesquisas, 45% do total tinham como foco a modalidade do PJU (61), seguidas pelo interesse no PJA (22), 16%, e 14% tomaram como estudo aspectos relacionados à modalidade PJCT (9) e PJT (10).

O mapeamento apontou que 49% das dissertações tomaram como foco o PJU (61). Dessas, 50% foram desenvolvidas na região Nordeste (30) e 29% na região Sudeste (17). As regiões Sul (7), Norte (4) e Centro-Oeste (3) concentraram apenas 21% do total das pesquisas (ver Apêndice D).

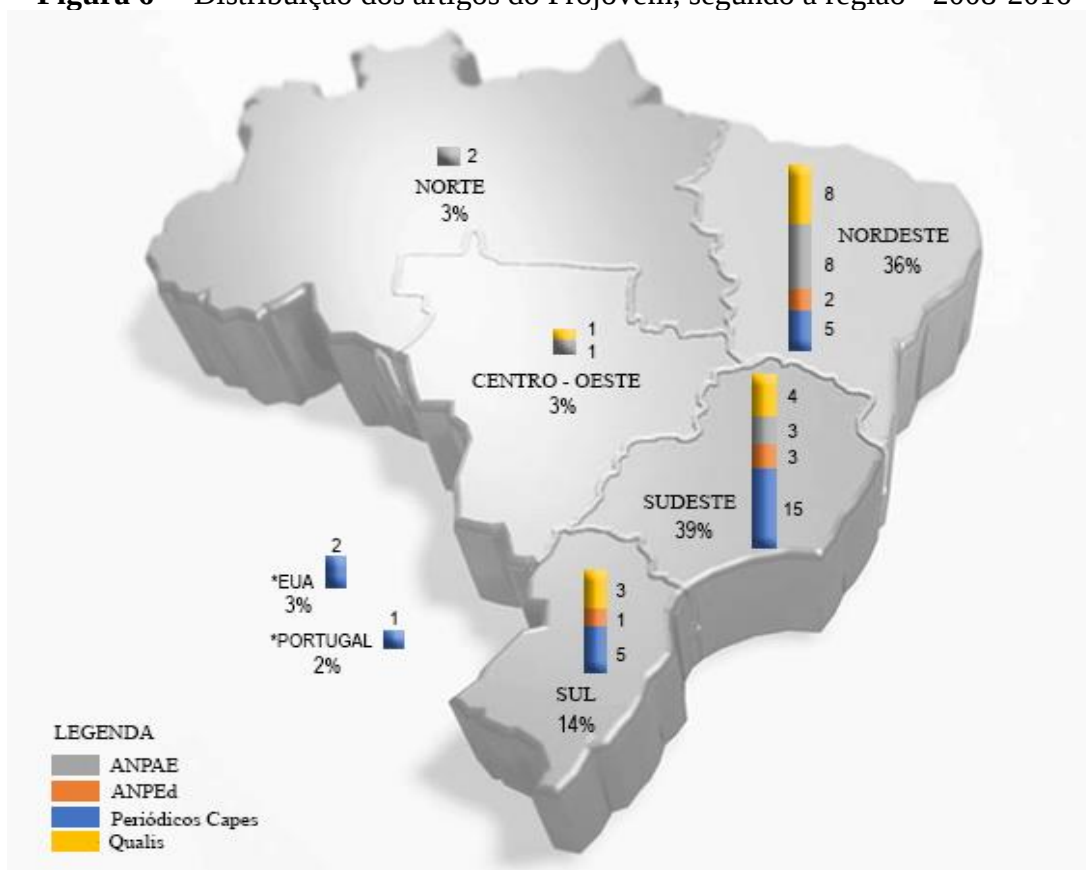
Também identifiquei no levantamento das produções, do tipo artigo, 149 trabalhos. Destes, 91(62%) estavam indexados em periódicos no **Portal Periódico Capes**, 37 (24%) em periódicos de educação on-line do **Qualis** – com estratos A1, A2, B1 e B2, 15 (10%) nos simpósios e seminários da **ANPAE** e 6 (4%) nas reuniões da **ANPEd**. Embora esse quantitativo, nas reuniões das associações, possa parecer reduzido, sinalizo que se trata apenas de um programa na EJA e, nesse sentido, pode indicar não só o crescente interesse pelas políticas públicas da modalidade, mas também a manutenção desse interesse, se considerado que nos últimos anos tem-se registrado um crescimento no número de pesquisas, tematizando a EJA (JARDILINO; ARAÚJO; 2014). Essa evidente atenção pode

[...] ser entendida como fruto das mudanças ocorridas em nossa sociedade que trouxeram as políticas públicas para o centro da cena dos debates sociopolíticos, em particular os voltados para a negação dos direitos sociais e para a premência de seu resgate e usufruto para e pela maioria da população (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 534).

Outra hipótese para aumentar a representatividade de artigos sobre programas na EJA, nesses eventos, seria a ampliação do quantitativo de trabalhos aprovados. No GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPEd, por exemplo, foram publicados 16 na 35ª reunião (2011), 12 na 36ª (2013), 23 na 37ª (2015) e 18 na 38ª (2017), número de publicações que ainda é reduzido.

Do total dos artigos 149, após as exclusões dos que não se relacionavam a pesquisas no Projovem 63 e dos repetidos 22, restaram 64 trabalhos. Esses foram publicados entre 2009 e 2016, conforme figura 6. A maior parte deles refere-se às regiões Sudeste 25 (39%) e Nordeste 23 (36%), o que representa o predomínio nas pesquisas sobre o Projovem nessas regiões, tanto de produções *stricto sensu* como de artigos.

Figura 6 – Distribuição dos artigos do Projovem, segundo a região - 2008-2016



Fonte: Autoria própria (2017).

As regiões Sul 9 (14%), Norte 2 (3%) e Centro-Oeste 2 (3%) tiveram menor representatividade quanto às produções de artigos sobre o Projovem. Destaco a identificação de três trabalhos em âmbito internacional, sendo dois, publicados nos Estados Unidos, intitulados – Educators of Urban Projovem: Who are these young actors of youth and adult education?, autores Pinheiro, Esteve e Farah Neto e Comparisons between education offerings for youth and adults with a focus on youth: profiles and spaces, autores Ribeiro, Souza e Freitas, ambos publicados no volume 22 do periódico Policy Analysis Archives, em 2014, e um em Portugal – Projovem: relações e implicações do programa na vida de jovens brasileiros, autores Ananias e Ramos, publicado no periódico Millenium, em fevereiro de 2016.

Sinalizo, ainda, que a predominância das produções nas regiões Nordeste e Sudeste pode ser justificada pelos investimentos que têm sido feitos pelo Governo Federal em bolsas e no fomento de pesquisas, conforme quadro 2.

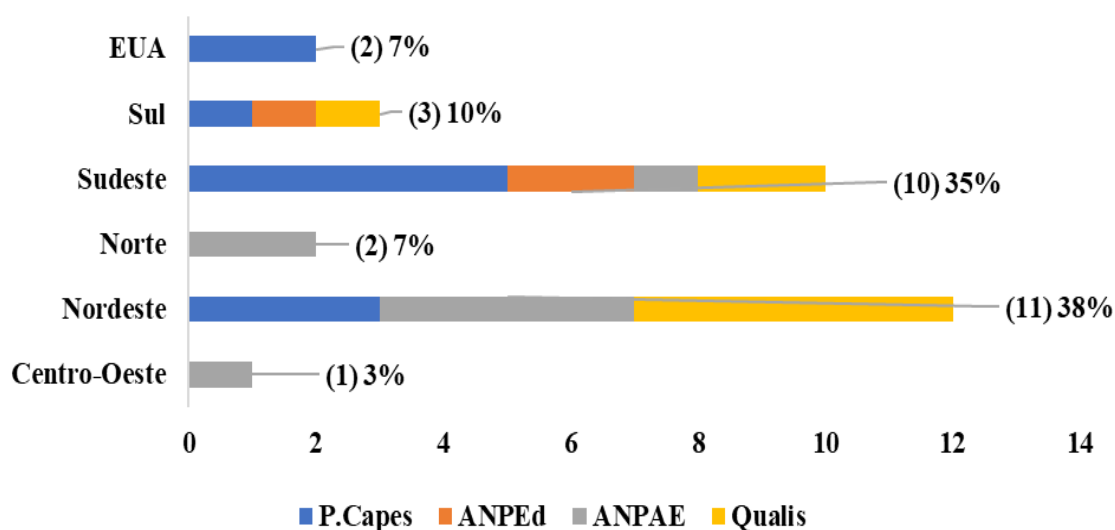
Quadro 2 – Total dos investimentos realizados em bolsas e no fomento à pesquisa segundo as regiões - 1996-2015

Região	Investimentos R\$ mil correntes		
	1997	2006	2015
Norte	10.736	43.637	57.402
Nordeste	55.945	132.724	320.570
Sudeste	289.972	502.345	1.039.774
Sul	68.778	140.416	346.221
Centro-Oeste	35.380	57.402	210.106

Fonte: CNPq/AEI (2018).

Os dados da Assessoria de Estatísticas de Informação (AEI) (2018) do CNPq indicam que a região Sudeste tem recebido maior quantidade de investimentos desde 1997, em 2015 recebeu recursos na ordem de 1.039.774 em bolsas e no fomento à pesquisa, o que pode justificar a maior parte das publicações estarem nessa localidade. O principal destaque é da região Nordeste, embora seja a terceira em volume de recursos, recebendo, em 2015, 320.570, esteve no levantamento das pesquisas sobre o Projovem Urbano à frente do Sul. E, no caso das dissertações e dos artigos, o Nordeste ultrapassou as publicações do Sudeste. As demais regiões, Centro-Oeste e Norte, quanto aos recursos, têm recebido os menores recursos, o que também pode justificar o reduzido quantitativo de produções publicadas, evidenciando a necessidade de ampliar esses investimentos.

Na leitura dos artigos, observei que 29 trabalhos investigaram o Projovem Urbano, conforme gráfico 2. A maioria foi publicada no Brasil, 27 e o restante nos Estados Unidos da América, 2. No âmbito nacional, as regiões Nordeste, 38% (11) e Sudeste 35% (10) concentraram a maior parte das publicações e as demais regiões apresentaram, Sul, 10% (3), Centro-Oeste, 3% (1) e Norte, 7% (2).

Gráfico 2 – Artigos Projovem Urbano, por região - 2010-2016

Fonte: Autoria própria (2017).

A indicação das regiões não reflete apenas a localização geográfica onde as produções foram publicadas, mas aponta a preeminência da concentração dos trabalhos sobre a EJA na região Nordeste, considerada como tendo uma tradição no campo, e confirma o crescimento que o Sudeste vinha apresentando nas publicações de pesquisas sobre essa modalidade (JARDILINO; ARAÚJO, 2011; FREITAS, 2013).

Na fase final do levantamento, identifiquei os temas discutidos sobre o Projovem, a partir das leituras dos títulos e resumos dos trabalhos, observando uma diversidade de temáticas discutidas, o que pode relacionar-se à sua característica integradora por conjugar escolarização, qualificação profissional e ações de cidadania.

Nesse processo, emergiram a categorização de 11 eixos temáticos, conforme tabela 8, os quais mantinham pertinência com as finalidades e características do Projovem Urbano, relacionados à **ação estatal para juventude** – política pública e inclusão social; aos **objetivos** – escolarização, qualificação profissional e educação e participação cidadã, incluindo educação para o desenvolvimento sustentável e local; aos **sujeitos do programa** – representações, identidade, perfil, vivências e experiências; à **formação e trabalho docente** – formação de professores, currículo, conteúdo, material didático e prática pedagógica. Os demais temas foram agrupados em temáticas diversas.

Tabela 8 – Produções sobre Projovem Urbano por temáticas - 2008-2016

Eixos Temáticos	Teses	Dissertações	Artigos	Total Produções	%
Eixo 1. Currículo/Conteúdo/Material didático	1	9	1	11	10%
Eixo 2. Educação e participação cidadã/ Desenvolvimento sustentável	2	3	3	8	7%
Eixo 3. Educação e trabalho/ Qualificação profissional	2	4	3	9	8%
Eixo 4. Escolarização/Evasão/ Permanência	1	8	3	12	11%
Eixo 5. Formação de professores/ Outros profissionais	1	4	4	9	8%
Eixo 6. Inclusão social	-	7	1	8	7%
Eixo 7. Políticas públicas/Gestão/ Implementação	4	10	5	19	18%
Eixo 8. Representação/Identidade/ Perfil	2	8	5	15	14%
Eixo 9. Práticas Pedagógicas	-	2	1	3	3%
Eixo 10. Vivências/Experiências dos sujeitos	1	2	1	4	4%
Eixo 11. Temáticas diversas	2	4	2	8	7%
Total Produções Projovem Urbano	16	61	29	106	

Fonte: Autoria própria (2018).

O **eixo 1 – currículo, conteúdo e material** - teve 10% (11) na representativa das pesquisas sobre o Projovem Urbano, esses trabalhos discutiram currículo integrado e conteúdos específicos, como figuras geométricas e aspectos de aprendizagem, a exemplo de matemática e direitos humanos.

Verifiquei que os trabalhos cuja preocupação se vinculam aos objetivos do Projovem Urbano tiveram uma representação quase equilibrada nas publicações. Assim, os **eixos 2 – educação e participação cidadã** e **3 – educação e trabalho/ qualificação profissional** apresentaram percentualmente 7% (8) e 8% (9), respectivamente. O **eixo 4 – escolarização, evasão e permanência** teve uma representatividade um pouco maior, 11% (12). Chamo atenção que nas pesquisas do eixo 2 as discussões também se relacionaram ao desenvolvimento sustentável e local, como à educação ambiental, destacando a preocupação com temas transversais que compõem o conteúdo curricular do programa.

Considero a mediação desses temas importantes no currículo da EJA, não só por se tratar de observância às diretrizes nacionais para educação em direitos humanos (DNEDH)⁵⁰, referenciadas no Manual do Educador (2012), mas também pela relevância que a contextualização desses, pode representar em se considerar a realidade sociocultural dos

⁵⁰ As DNEDH foram aprovadas pela Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012.

alunos e na possibilidade de interdisciplinaridade com a qualificação profissional, adaptada à realidade em que se desenvolve o programa.

As produções identificadas no **eixo 5 – formação de professores/outros profissionais** representaram 8% (9). Esses estudos organizavam-se quanto ao ano de publicação, área de conhecimento e região geográfica em: **tese 1** defendida em 2011 na grande área Linguística, Letras e Artes, região Nordeste; **dissertações 4** publicadas entre 2010 a 2015 na grande área de Ciências Humanas, regiões Sudeste 1 e Nordeste 3; e **artigos 4** publicados entre 2011 e 2014, nas regiões Nordeste, 2 e Norte, 2. O reduzido número de trabalhos que focaram a temática em periódicos condiz com a manutenção de lacunas, apontadas no estudo de Jardimino e Araújo (2011), que discutem a formação docente na EJA. Esse resultado não representa um contexto circunscrito a um único período, uma vez que o levantamento dos autores tinha como marco 2006 a 2010, evidenciando que a formação de professores na EJA não ocupa lugar nos periódicos on-line de maiores estratos do Qualis.

Alerto para a necessidade de estudos acerca dessas lacunas, uma vez que o levantamento se debruçou em quase uma década de programa, 2008 a 2016. Considero que o Governo Federal poderia ter incentivado a realização de pesquisas sobre a formação de professores da EJA no ensino fundamental por meio do Projovem Urbano, a exemplo do que ocorreu com o Proeja em 2006, por meio do lançamento de edital para esses fins (BRASIL, 2009a). Ou mesmo, se o desenho da formação do programa tivesse sido análogo ao da modalidade do Projovem Campo Saberes da Terra que contempla na formação a titulação de especialização, oferecida por IES pública, conforme disposto em seu Projeto Base (2008 e 2009) e no Projeto Político Pedagógico (2010). Essas iniciativas promovem não apenas uma formação específica para a EJA, mas também fomenta a pesquisa científica na modalidade.

O **eixo 6 – inclusão social** apresentou 7% (8) das pesquisas e o **eixo 7 – políticas públicas** 18% (19), tendo maior número de produções sobre o programa. Os focos principais desses trabalhos foram a implementação e a gestão. Esse resultado justifica-se pelo próprio caráter do programa e parece indicar o interesse acadêmico em difundir o conhecimento sobre as ações do Estado quanto às políticas para escolarização e inclusão social da juventude. Nesse sentido, mantém relação com essa temática, considerando as finalidades do programa,

O **eixo 8 – representação/identidade/perfil** também teve um percentual significativo das produções sobre o Projovem Urbano, 15% (14). O que parece indicar o interesse sobre os sujeitos que compõem o programa. Já os **eixos 9 – práticas pedagógicas** e **10 – vivências/experiências dos sujeitos** foram os que tiveram o menor número de produções, 3 (3%) e 4% (4), respectivamente. Entre as preocupações dos estudos do eixo 9 incluía-se a

prática com a educação empreendedora. As temáticas que não se enquadraram em nenhum dos eixos elencados, foram sistematizadas no **eixo 11 – temáticas diversas**.

Na fase seguinte do mapeamento, analisei as produções relativas ao eixo 5 por sua relação com o objeto desta tese – **formação de professores do Projovem Urbano SEDUC/SE**. Dos trabalhos mapeados nesse eixo excluí uma dissertação e dois artigos, por tratarem de propostas de formação fora do desenho do programa. Veja as produções relacionadas no quadro 3.

Quadro 3 – Produções científicas no Projovem Urbano sobre formação de professores

Ano	Tipo de Produção	Autor	Região	Cidade/ Estado
2010	Dissertação	OLIVEIRA, Francisca das Chagas Lima	Nordeste	São Luís/MA
2011	Artigo	LIMA, Inácia Damasceno	Norte	Porto Velho/RO
2012	Dissertação	MELO, Lucivânia Silva de	Nordeste	Imperatriz/MA
2012	Artigo	OLIVIERA, Francisca das Chagas Lima; MORAES, Lélia Cristina Silveira de	Nordeste	São Luís/MA
2013	Dissertação	CASTRO, Lucivânia Silva de	Sudeste	Belo Horizonte/MG
2015	Dissertação	ALVES, Maria Kellynia Farias	Nordeste	Fortaleza/CE

Fonte: Autoria própria (2018).

As produções discutiram sobre as concepções pedagógicas e implicações na prática (3); estratégias para fortalecimento da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que incluiu na educação básica a temática História e Cultura Afro-Brasileira (1); formação de professores para EJA (2). Na subseção seguinte apresento as discussões trazidas por essas produções que possibilitaram a caracterização sobre a formação no Projovem Urbano com vistas à compreensão das inter-relações existentes no processo docente.

Assim, visando compreender os sentidos e significados do Projovem Urbano e da formação docente no programa, apresento os conhecimentos construídos nas produções a partir de três dimensões de análise: 1) princípios do processo de formação e identidade do professor, 2) formação inicial e formação continuada e 3) prática pedagógica, autonomia e valorização do professor. Nessa exposição, estabeleço relações com os documentos orientadores do programa e teço comentários sobre as significações entendidas.

2.1.1 Princípios do processo de formação e identidade do professor

As análises das produções evidenciaram uma ausência de referenciação de bases teórico-pedagógicas que fundamentam o **processo de formação de professores no Projovem Urbano**. Emergiram dos estudos a vinculação com a perspectiva da pedagogia progressista⁵¹, o desenvolvimento de competências e a unidade entre teoria e prática, sendo essa última apontada como o eixo norteador.

A formação dos professores no Projovem Urbano, para Oliveira (2010, p. 81), se materializa pelos princípios da pedagogia progressista, a qual requer um professor capaz de encarar sua tarefa como parte de uma prática social global, necessitando, assim, de construir “[...] um conhecimento teórico que lhe permita pensar e agir sobre a realidade e, também, dominar os meios operacionais: o saber e o saber-fazer didáticos”. Esse processo é entendido não como instrutivo, mas como eminentemente educativo no qual as propostas pedagógicas orientam os docentes quanto às atitudes e valores, componente do trabalho docente, que permite a atuação como especialistas e orientadores de aprendizagem. A formação, ainda, favorece ao desenvolvimento de “[...] competências para planejar e agir cooperativamente, e de determinadas capacidades, considerando as diferentes facetas do aluno como ser humano (MELO, 2012, p. 80).

É possível, a partir do entendimento de Oliveira (2010), estabelecer uma relação entre a perspectiva pedagógica que se manifesta nas formações dos professores, com os referenciais do programa, cujo uso de referências psicopedagógicas e sociopolíticas considera o aluno como sujeito ativo do seu próprio conhecimento, “[...] que constrói significados e define o seu próprio sentido e representação da realidade, de acordo com suas experiências e vivências, mas, sempre em um contexto sociocultural definido” (PROJOVEM, 2012a, p. 29).

No âmbito, ainda, da base teórico-pedagógica que orienta o programa, o Manual do Educador (2012) destaca a pedagogia da diferença⁵² a ser considerada no uso dos trabalhos coletivos desenvolvidos como estratégias dinamizadoras comuns às funções de professor

⁵¹ Libâneo (2006, p. 32) afirma que o termo progressista foi emprestado de Snyders e designa “[...] as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação”. Considera que essa pedagogia é um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.

⁵² Essa perspectiva foi introduzida por Philippe Perrenoud e assume as ideias da escola nova, pelas quais “[...] o aluno deve ser o centro do processo educativo e o professor deve ser um orientador, uma fonte de recursos e de apoio. Assumem também os princípios das correntes construtivistas e interacionistas de que a aprendizagem ocorre através de um processo ativo de envolvimento do aprendiz na construção de conhecimentos, que decorrem de suas interações com o ambiente e com o outro. Enfatizam o ensino voltado para as competências e o trabalho com projetos, pesquisas e situações-problema”.

especialista e de professor orientado, considerando-as como um dos elementos que não podem estar ausentes à proposta de formação do programa.

A justificativa para o trabalho com a pedagogia diferenciada está no reconhecimento da necessidade de enfrentar o problema de superação de dificuldades advindas da diversidade dos estudantes (PROJOVEM, 2012a). Assim, evidencia-se o trabalho nas formações que contribuam para o professor lidar com os impasses e desafios em sala de aula, sendo esse aspecto uma proposta dos marcos normativos do programa (CASTRO, 2013).

A prática constitui-se como o eixo que conduz o processo de formação, sendo a unidade entre teoria e prática os dois polos trabalhados, simultaneamente, e de forma indissolúvel no processo e

[...] na intenção de ultrapassar concepções fragmentárias, exclusivas, polarizadas de formação, o Projovem Urbano busca fazer com que os educadores superem o individualismo que está atrelado a uma visão conservadora e racionalista de educação, para uma visão crítica e transformadora (OLIVEIRA, 2010, p. 87).

Uma vez que a oferta do ensino noturno regular precisa estar adequada às condições do educando, conforme estabelece a LDB/1996, é premente o avanço da formação de professor para EJA no sentido exposto pelo autor. Essa modalidade como espaço de formação necessita de ser reconfigurada, reconhecendo que seu público vem e participa de múltiplos espaços deformadores e formadores (ARROYO, 2011), então torna-se necessário que os professores estejam preparados para os desafios que se apresentam na EJA.

Os aspectos expostos relativos aos princípios e pressupostos do processo de formação talvez tangencie um grau de interesse menor dos pesquisadores sobre a base teórico-pedagógica da formação de professores no Projovem Urbano. Ou, por outro lado, o interesse pode ser reflexo da forma limitada como esse aspecto é abordado no programa. Ressalto que nos documentos orientadores também noto ausência quanto ao referencial teórico epistemológico da proposta pedagógica e que, por conseguinte, direcionariam esse processo. O Manual do Educador, que inclui o PPI, apresenta ao final, referencial bibliográfico de bases teóricas, do qual destaco as obras: *Pedagogia das diferenças na sala de aula* (1999), organizada por Marli André; *Democracy and Education* (1944), de John Dewey; e *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação* (2000), de Phillipe Perrenoud. Já o PNFGFE não apresenta referencial relativo à base teórica.

Respeitando o valor das obras referenciadas no Manual do Educador, observo que essas se reportam há tempos distantes do contexto sociocultural atual. Afirmando que existe uma

lacuna impeditiva para compreensão da base epistemológica (teórico-pedagógica e metodológica) que fundamenta o processo de formação de professores e que indica também a necessidade de considerar referenciais mais atualizados e consonantes com o campo da educação de adultos.

Essa constatação é preocupante, pois “[em] termos concretos, não se pode negar que a questão metodológica, especificamente no que se refere à formação de seus professores, ainda constitui um dos fatores que dificultam a efetivação da EJA com qualidade” (SOARES; PEDROSO, 2016, p. 256). É preciso considerar ainda que “[quando] se busca qualidade de ensino e uma escola comprometida com a formação para a cidadania, torna-se imprescindível repensar as bases epistemológicas e metodológicas que subsidiam o processo de formação de professores [...]” (MARTIN, 2014, p. 473), e além de pensá-las, torná-las claras aos professores, para que não se incorra em prejuízos no trabalho de formação.

Na análise da dimensão relativa à **identidade do professor**, considerei as descrições apresentadas nas produções científicas quanto às características dos profissionais. Observei que apenas duas pesquisas se detiveram nesse aspecto e abordaram perspectivas diferenciadas. Melo (2012) buscou levantar o perfil de sexo, idade, tempo na docência, entre outros e Castro (2013) preocupou-se com a formação, a experiência docente e a motivação para atuar no programa.

A partir dessa pesquisa, observa-se quanto ao perfil dos profissionais: 1) a maioria é mulher, confirmando a tendência nacional da predominância desse sexo no trabalho com a educação básica; 2) metade se insere na faixa etária inferior a 30 anos, portanto, constitui um perfil jovem; 3) quase 50% não têm experiência profissional ou possuíam trajetória de, no máximo, dois anos na profissão, ou seja, são recentes na docência; e 5) pouco mais de um terço é especialista na área de atuação. Nessa pesquisa notei o fato de que boa parte dos profissionais atua em outro tipo de atividade.

Castro (2013), quanto à formação acadêmica e atuação, verificou que os profissionais possuíam curso superior na área de atuação do programa com experiência como docente. Entre as motivações que os levaram a ingressar no Projovem Urbano destaco: 1) desejo de trabalhar com jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade, pois o público é heterogêneo e advém de camadas populares da sociedade; 2) prazer em estar atuando com o público-alvo; 3) possibilidade de fazer parte de um programa diferenciado do modelo tradicional da EJA e de outras modalidades de ensino; 4) perspectiva de vivenciar experiência na docência, visando ao progresso profissional como professor; e 5) atratividade do salário, uma vez que superava a remuneração das escolas nas quais atuavam. Os relatos levam a crer

[...] que os professores do Projovem, de modo geral, demonstram grande interesse em lecionar para alunos com as peculiaridades observadas no público do programa, além da docência na educação de jovens e adultos, bem como, sentem-se realizados em trabalhar com o formato do Projovem Urbano (CASTRO, 2013, p. 91).

A análise dessa dimensão retoma a discussão do impasse sobre uma formação específica para atuação na EJA. Enfatizo a necessidade de o Brasil avançar em termos de parâmetros oficiais no delineamento do perfil docente para cada etapa e modalidade da educação básica, considerando sobremaneira os sujeitos envolvidos. É preciso formar professores para atuarem também com as particularidades dos jovens e adultos. Contudo, enfatizo que em um momento no qual se renovaram orientações curriculares específicas, nesse nível da educação, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental e o ensino médio, as DCNs para formação inicial de professores da educação básica só fez constar componentes curriculares para o ensino de alfabetização na EJA. Assim, cabe refletir sobre o lugar reservado à formação de professores para a EJA na reformulação das novas diretrizes que instituiu a BNCCFormação (Resolução n.º 2/2019).

Legalmente, em consonância com as exigências da LDB – formação em licenciatura plena, admitindo-se como formação mínima o magistério (apenas para a educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental), a Resolução CNE/CEB n.º 4/2010, no art. 56 define que o trabalho docente “[...] reflete-se na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é determinado o perfil de docente para a educação básica, em atendimento às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas” (BRASIL, 2010c, p. 17). Portanto, a legislação atual vincula o perfil do professor da EJA ao método de aprendizagem adotado e, como o art. 28 do mesmo documento, estabelece que os cursos de EJA devem se pautar pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, determinando a articulação à educação profissional, entendendo que está a cargo de cada instituição ofertante de cursos da EJA a definição do perfil docente, conforme exigência da lei.

Outras exigências, quanto ao perfil do professor da EJA, estariam atreladas a própria organização didático-pedagógica das redes de ensino, incluindo o método de aprendizagem adotado pelas redes. Aponto que a questão das metodologias de aprendizagens adotadas pelas redes no desenvolvimento dos cursos de EJA sejam investigadas, e saliento, também, que para atuar em cursos da EJA ofertados na modalidade de EaD, conforme o art. 9º, inciso VII, da

Resolução CNE/CEB n.º 3⁵³, de 15 de junho de 2010, o professor deve ser licenciado na disciplina ou atividade.

Ainda, com relação ao método de aprendizagem a ser trabalhado no programa, ressalto que o Manual do Educador menciona o trabalho dos professores em oficinas complementares a serem oferecidas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e mediadas pelas ideias de Vygotsky⁵⁴, quanto ao desenvolvimento de trabalhos em grupo e a tornar o/a aluno/a independente nos estudos (PROJOVEM, 2012a).

Nesse sentido, acredito que a perspectiva vigotskyana contribua para o desenvolvimento de uma pedagogia da diferença, levando a superar uma prática, excessivamente, homogênea e uniforme da pedagogia clássica, utilizando como elemento central o trabalho cooperativo entre os alunos em sala de aula, ou seja, “[...] se não houver a possibilidade do professor não ser o único ensinante dentro da sala de aula, é impossível conseguir práticas de diferenciação pedagógica” (NÓVOA, 2007, p. 9).

No entanto, alerto que a formação continuada dos professores deve estar vinculada ao currículo do curso. E, no caso da EJA, é premente essa discussão, uma vez que a modalidade como mencionada, não foi contemplada de maneira específica pela BNCC e pelas novas DCNs de formação e BNCFormação, o que denota uma clara exclusão dos seus sujeitos na reorganização curricular da educação básica. Entendo essa omissão como um retrocesso em termos dos avanços, que embora sejam pouco perceptivos, caso não seja visto, pode comprometer ainda mais os resultados almejados para a modalidade.

2.1.2 Formação inicial e continuada

Por se tratar de uma modalidade organizada para conhecimento dos profissionais sobre os fundamentos e a forma na qual se estrutura o Projovem Urbano, a formação inicial⁵⁵ apresentou-se nas produções de maneira mais incipiente.

⁵³ Essa resolução instituiu as Diretrizes Operacionais para a EJA quanto aos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e EJA desenvolvida por meio da EaD.

⁵⁴ O Projovem Urbano considera que os estudos de Vygotsky trouxeram importantes contribuições para o desenvolvimento de trabalhos em grupo pelo estabelecimento da zona de desenvolvimento proximal – distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, pela capacidade de resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou de colegas mais experientes. O professor como Professor Especialista (PE) ou Professor Orientador (PO) e os estudantes mais proficientes conduzem aqueles menos proficientes a níveis mais complexos de aprendizagem (PROJOVEM, 2012A).

⁵⁵ A formação inicial no Projovem Urbano não se confunde com a formação inicial para área que já se encontra nos pré-requisitos da contratação dos professores do programa, mas se refere a necessidade dos profissionais se apropriarem dos fundamentos, princípios, conceitos e estratégias metodológicas e diversos componentes do currículo, sendo a primeira etapa da formação (BRASIL, 2012).

Constata-se nas pesquisas que os encontros dessa modalidade apresentam o programa quanto as suas finalidades, objetivos, processos metodológicos e funcionalidade, e os “[...] de formação continuada devem ser dedicados a estudos com prioridade para a discussão e encaminhamento de questões da prática que aparecem com a implementação do programa” (MELO, 2012, p. 90).

Ao abordar as formações inicial e continuada, Melo (2012) enfatiza que o programa as organiza em duas perspectivas: 1) uma que provém da Coordenação Nacional por meio da sua Assessoria Pedagógica (ASPED), para os gestores das instituições formadoras⁵⁶ (IF) e seus formadores, e para os gestores locais; e 2) outra pela qual as IFs formam os professores do ensino fundamental, educadores de qualificação profissional e formação cidadã.

As pesquisas confirmam que a formação inicial cumpre as 96 horas/aula recomendadas pelo programa e as 64 horas/aula não presenciais, perfazendo um total de 160 horas/aula, e que essas ocorreram antes do início dos trabalhos educacionais com os alunos (LIMA, 2011; CASTRO, 2013). Quanto a sua execução, Lima (2011, p. 6) relata que,

[...] as aulas presenciais foram expositivas e dialogadas no sentido de estimular a participação dos educadores e desenvolver competências que embasem a busca permanente de conhecimentos e reflexões da prática pedagógica cotidiana. E a carga horária não presencial foi utilizada para executar atividades extraclasse.

Melo (2012, p. 137-138) descreve de forma mais detalhada as atividades executadas nessa modalidade, indicando como foram trabalhados os momentos presenciais pelas formadoras e os recursos utilizados. Assim, nesses momentos, ocorreu

[...] a apresentação do programa; vídeos com a Coordenadora Nacional do Projovem Urbano discorrendo sobre as peculiaridades do programa e com uma antropóloga tratando de questões relativas à juventude com ênfase para o protagonismo juvenil; o Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano com as temáticas inclusão social, currículo integrado e seleção de conteúdo; a exploração do material didático do programa e dos instrumentos pedagógicos como fontes de aprendizagem e conhecimento; a dimensão da Participação Cidadã como fator de reconhecimento pelos jovens de seus direitos e deveres de cidadãos; a Qualificação Profissional e sua importância dentro do currículo do programa como fonte de realização pessoal e de preparação para o mundo do trabalho; os temas relativos a avaliação, evasão

⁵⁶ São IES ou instituições especializadas em processos de formação, com experiência comprovada em formação de professores de ensino fundamental e médio, capacidade de atuar na formação dos educadores de qualificação profissional, no tocante aos arcos ocupacionais, bem como trabalhar conhecimentos básicos de informática e que, observada as condicionalidades descritas abaixo, serão contratadas pelos entes federados para as atividades de formação inicial e continuada dos educadores do Projovem Urbano (PROJOVEM, 2008).

e planejamento da Semana de Acolhimento e das atividades integradoras que são de responsabilidade do PO.

O detalhamento de Melo (2012) aponta para efetivação, na modalidade da formação inicial, da socialização dos fundamentos, princípios, conceitos e estratégias metodológicas e diversos componentes do currículo do Projovem Urbano, a fim de que fossem apropriados aos professores. Destaco a percepção do uso de diversos recursos metodológicos nessa modalidade, a exemplo, de aulas expositivas, atividades extraclasse, exibição de vídeos, exploração dos documentos orientadores – como o Projeto Pedagógico Integrado, o material didático e os instrumentos pedagógicos do programa.

Enfatizo a necessidade de os professores conhecerem, por meio da formação, os conteúdos a serem trabalhados por eles e as temáticas pertinentes ao público – que objetivam conhecê-lo e perceber os limites de efetivação das finalidades do programa, a exemplo dos temas relativos à juventude e seu protagonismo, avaliação e evasão. Percebe-se ainda o cuidado em apresentar aos professores o planejamento de ações a serem desenvolvidas ao longo do curso.

Ainda quanto a atividades desenvolvidas presencialmente na formação inicial, Melo (2012) aponta para utilização de outros recursos metodológicos, como: o diário pessoal – no qual o professor narra sua história de vida, a síntese de discussões e o termo de compromisso – construídos pelos próprios participantes. Esses recursos objetivaram sensibilizar os profissionais quanto à relação com os alunos por meio de olhar mais humanizado das questões de vida, retomar os questionamentos postos no curso a partir de novo estudo do material do programa e discutir o alto índice de evasão no Projovem Urbano, respectivamente.

Nas análises foi possível perceber que as funções exercidas pelos professores do ensino fundamental são clareadas desde a primeira modalidade de formação. Nesse sentido, o Manual do Educador afirma que o professor desenvolve uma dupla função, que são descritas no quadro 4:

Quadro 4 – Funções dos Professores do Ensino Fundamental no Projovem Urbano

Função	Responsabilidade	Carga Horária
Professor especialista	➤ Em conformidade com a habilitação de sua área curricular de ensino desenvolve o trabalho de construção de conceitos básicos e de relações entre eles, em seu campo de conhecimento.	02 horas semanais em até cinco turmas.
Professor orientador de turma	➤ orienta uma das cinco turmas, sem distinguir áreas de conteúdo, tendo como atribuições principais: a. Orientar as sínteses integradoras no projovem urbano (trabalho desenvolvido em equipe pelos alunos); b. ensinar informática, a fim de que os estudantes digitem suas sínteses integradoras, façam pesquisa na internet e troquem e-mails com os colegas; e c. acompanhar o desempenho dos orientandos no processo de avaliação.	03 horas semanais na turma que orienta. 01 hora semanal na turma que orienta. Não mencionado.

Fonte: Autoria própria a partir Projovem (2012a).

Verifica-se em cada função que os professores têm responsabilidades e carga horária específica, além de exercerem atribuições distintas, não cabendo apenas a tarefa de ensinar uma disciplina na qual é habilitado, mas, em consonância com o escopo do Projovem Urbano, realiza orientação de turmas e ensina informática. Percebo nessa estrutura de trabalho uma via para que o professor possa: participar ativamente do processo de aprendizagem dos alunos – fundamentado na interdisciplinaridade curricular, utilizando tecnologias e acompanhando o desempenho de cada um pelas avaliações.

Destaco que na busca por ampliar aspectos sobre a formação inicial, por meio dos instrumentos utilizados no programa, constatei na investigação de Melo (2012) a menção a um sítio de livre acesso aos formadores e professores do Projovem Urbano e ao público em geral, e a um tutorial destinado aos formadores. Tanto o PNFGFE menciona o sítio, como o Relatório de Atividade de 2008 do programa e o Relatório do Exercício de 2010, da Secretaria Nacional da Juventude. Os dois últimos indicam o endereço eletrônico: www.projovemurbano.gov.br, que passou a funcionar após a reformulação do Projovem em 2008. No entanto, ao tentar acesso ao sítio somos direcionados para outro endereço eletrônico: <http://www.projovemurbano.gov.br/#/site/inicio>. Esse último exhibe informações sobre a Base Nacional Comum Curricular, o que indica que o sítio não está mais acessível. Acredito que esses instrumentos podem indicar a possibilidade de ampliar o entendimento sobre as formações no programa, visto que essas dificuldades atenuam o desafio, já mencionado, quanto ao acesso às informações da administração pública.

Analisei as produções quanto à **formação continuada**, considerando os resultados esboçados pelas autoras sobre o entendimento dos profissionais do programa, o processo e sua execução, as estratégias e recursos metodológicos utilizados, as contribuições geradas e os problemas e dificuldades enfrentadas.

Oliveira (2010) compreende que por meio da formação, são tematizadas as práticas dos professores, de modo que se transformem em conteúdo de reflexão e aprendizagem, objetivando-se com a formação continuada que o professor reveja a sua prática. A autora evidenciou uma visão otimista relacionada a esse processo, compreendido como importante condição de mudança na prática docente, entendida a partir de dois aspectos, para crescente melhoria da prática pedagógica (reflexão sobre a prática) e para o pensar-fazer do professor, visando à concretização do objetivo educativo por meio da gestão da sala de aula.

Além dessa percepção, também se verifica o entendimento dessa modalidade de formação como uma ação coletiva, uma vez que considera as individualidades e promove a reflexão no trabalho pedagógico, respeitando os envolvidos no processo de construção de saberes, as ideias e os conhecimentos que possuem. “O planejamento é realizado coletivamente, discutindo os conteúdos das diversas áreas de conhecimento sem hierarquização destas” (MELO 2012, p. 154).

A formação continuada do Projovem Urbano foi entendida ainda como uma perspectiva de ampliar a profissionalidade, sendo reconhecida sua validade na construção de novos conhecimentos. O estudo de Oliveira (2010) concluiu, a partir dos depoimentos dos professores, que as mudanças geradas na prática pedagógica advindas da formação continuada indicaram que esse processo: trouxe contribuições para a melhoria da prática docente de todos os professores, e estes reconheceram que representou uma oportunidade não só de suprir as defasagens de ensino, como de superá-las; é, em si, um espaço de interação entre as dimensões pessoal e profissional onde é permitido aos professores apropriarem-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida; e representa uma dimensão do trabalho de profissionalização docente e como aprimoramento do trabalho pedagógico, constituindo-se de um momento em que se pode aprimorar os conhecimentos.

Constato no exposto, ser urgente ampliar o papel da formação, considerando um processo que transcende o ensino aspirado como “[...] mera atualização, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza” (IMBERNÓN, 2011, p. 15). É preciso reconhecer a formação também como um instrumento

para a reflexão e crítica, que possibilite ao professor perceber as contradições e tensões que se colocam no campo da docência, instrumentalizando-o para enfrentar os desafios que se apresentam em seu trabalho. Sinalizo que no caso da EJA a formação além de necessitar caracterizar-se pelos aspectos mencionados, precisa constituir-se como espaço que incorpora discussões sobre os desafios da modalidade, levando o professor a ser capaz de lidar com as tarefas educativas e a se adaptar à diversidade e ao contexto da EJA.

As análises evidenciaram ainda, que, por uma questão de proposta pedagógica do programa, a formação continuada faz parte das estratégias de manutenção do curso oferecido pelo Projovem Urbano, buscando-se melhoria dos resultados a serem alcançados. Percebe-se durante as formações “[...] momentos para apresentação e esclarecimento de dúvidas quanto ao funcionamento das atividades administrativas, didáticas e rotinas na sala de aula” (LIMA, 2011, p. 7). Compreendo que essa busca deve ser uma constante, não apenas em uma ação de política pública nacional, pois qualquer ação educativa exige monitoramento e avaliação dos objetivos propostos, o que remete ao que Nóvoa (2007) denomina de compromisso ético com o sucesso.

Percebo que os resultados expostos corroboram com a ideia de que “[...] a produção do conhecimento na EJA tem mais sentido político social quando articula teoria e prática.” (SOUZA, 2012, p. 111). É preciso ter em vista que a formação é um processo essencial à prática educativa, uma vez que por meio dela ocorre a mediação e a construção dos conhecimentos necessários a práxis docente. E, principalmente, é a reflexão sobre a prática que é formadora (NÓVOA, 2007).

A relevância da formação continuada no Projovem Urbano foi também apontada pela equipe gestora, como sendo “[...] um elemento vital na organização das situações didáticas, pois possibilita a construção das competências profissionais conforme teoriza o PPI” (OLIVEIRA, 2010, p. 116). Para a equipe gestora investigada por Melo (2012, p. 153), o que torna a formação continuada no programa diferente de outras propostas é a promoção da “[...] integração entre os educadores e ser bem direcionada para as unidades formativas de forma interdisciplinar, não esquecendo a interdimensionalidade, destacando também a dinamicidade da equipe formadora, dentre outros”.

Na pesquisa de Melo (2012), os professores participantes identificaram pontos relevantes quanto às formações realizadas, as quais se organizam conforme as unidades a serem trabalhadas; fazem refletir sobre a realidade e os problemas que se tem na escola; fomentam a participação cidadã aliada ao ensino fundamental e qualificação profissional; trabalham as disciplinas de forma integradas; oferecem encontros contínuos – quinzenal e

mensal, considerados um diferencial porque não se tem folga de uma formação para outra e para o planejamento; utilizam novas metodologias; representam um projeto que tem início e término – prazo determinado; possuem material trabalhado sempre diferenciado; utilizam metodologias que não se repetem, e sempre consolidam o que os professores trabalham em sala de aula, facilitando o desempenho; e sinalizam que um dos diferenciais é admitir que professores se reúnam e debatam os conteúdos que vão ser abordados, trabalhando a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade no Projovem Urbano é entendida como abordagem que integra as três dimensões do programa visando à inclusão social dos jovens. Assim, compreende-se que ela integrada às questões contemporâneas sobre a produção do conhecimento. Essas “[...] integrações possíveis entre áreas de conhecimento são parciais e têm de ser construídas em contextos e situações específicos” (PROJOVEM, 2012a, p. 144).

Para Alves (2015, p. 25), “[...] as formações continuadas asseguram o debate sobre as questões presentes nas temáticas integradoras e demais temas transversais”. A autora evidencia a interdisciplinaridade no processo, destacando a importância do diálogo das diversas áreas previstas no curso, e atenuando que este aponta para um potencial de efetivação dos percursos formativos que aliam saberes específicos, experiências e saberes recém-construídos.

Oliveira (2010) e Melo (2012) compreendem a dinâmica de desenvolvimento da formação como criativa, sendo que a primeira autora, enfatiza a promoção de oportunidades de trocas e de interações entre os professores, são realizados encontros orientados por meio de roteiros, pelos quais os professores conhecem a organização do trabalho.

As formadoras facilitam e articulam a aprendizagem dos professores: ajudam-os a compreenderem os saberes e fazeres pedagógicos; assumem com eles as responsabilidades pelas decisões tomadas; questionam, problematizam, investigam os professores e solicitam relatos sobre o desenvolvimento dos seus trabalhos, estimulando a socializar as dificuldades e os resultados observados em relação à aprendizagem dos alunos, e lhes fornecem orientações para os conteúdos a serem trabalhados (OLIVEIRA, 2010). Também demonstram “[...] conhecimento e domínio teórico das discussões sobre formação e do conteúdo do programa, que se constitui elemento fundamental para o bom desenvolvimento de uma prática educativa.” (MELO, 2012, p. 145).

Além disso, Oliveira (2010) destaca a compreensão de uma das formadoras sobre a necessidade de valorizar e ouvir as experiências, ideias e expectativas dos professores, sabendo-se que a formação continuada é uma condição básica para o seu desenvolvimento

profissional, como parte do trabalho educativo. Nesse sentido, coaduno com esse entendimento, uma vez que o requisito básico para uma proposta curricular dar certo, é a valorização dos envolvidos no processo. As discussões sobre a EJA têm exigido não só o respeito aos seus sujeitos, professores e alunos, como também o desenvolvimento dos profissionais que nela atuam. Vale destacar, que o desenvolvimento profissional aqui discutido não se enquadra numa perspectiva restritiva, apenas como: o pedagógico, o conhecimento e a compreensão de si mesmo; o cognitivo; ou o teórico, ele é tudo isso, “[...] um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional.” (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

A formação continuada se desenvolveu por meio de trabalhos que tomaram como foco as unidades formativas a serem aplicadas aos alunos (OLIVEIRA, 2010), buscando possibilitar aos professores maior compreensão do que apresentava cada eixo formativo do programa (MELO, 2012). Assim, as formações “[...] asseguram o debate sobre as questões presentes nas temáticas integradoras⁵⁷ e demais temas transversais” (ALVES, 2015, p. 25). Também são inseridos assuntos que não estejam diretamente ligados aos eixos a serem desenvolvidos, mas que se fazem necessários à discussão com os profissionais, a exemplo das temáticas: planejamento, registro e sua construção; dinâmica da sala de aula; relação do professor em sala de aula; oficinas de linguagem para o desenvolvimento da leitura e escrita; e metodologias que supram as necessidades dos professores no desenvolvimento do trabalho pedagógico (MELO, 2012).

As produções evidenciaram que existem momentos na formação continuada nos quais são expostos questionamentos, dúvidas, necessidades teóricas e pessoais. Também se utilizam o estudo em grupo e oficinas. Melo (2012) destacou o uso da dramatização, com a intenção de trabalhar a competência da linguagem, reconheceu que esse processo no programa se constitui em um meio privilegiado de ação e transformação das práticas docentes. Nesses momentos se discute e avalia a prática dos professores em formação, bem como as orientações metodológicas do Manual do Educador. Nas oficinas são realizadas e vivenciadas práticas pedagógicas, aprofundando a compreensão dos objetivos e possibilidades didáticas de

⁵⁷ O currículo do Projovem Urbano se organiza a partir de seis eixos estruturantes (i) Juventude e cultura, (ii) Juventude e cidade, (iii) Juventude e trabalho, (iv) Juventude e comunicação, (v) Juventude e tecnologia e (vi) Juventude e cidadania. Esses se ligam a cinco temas integradores, que são desenvolvidos em sala de aula pelos professores: (i) Identidade do jovem, (ii) Os “territórios” da juventude urbana, (iii) Viver relações sociais desiguais, (iv) Juventude e qualidade de vida, (v) Juventude e responsabilidade ambiental, desdobrados em seis unidades, na qual cada uma aborda aspectos relacionados ao eixo estruturante, que são retomados e ampliados diversas vezes ao longo do curso. A fim de promover as ações interdisciplinares, os professores trabalham transversalmente com o Guia de Estudo, com o intuito de criar situações de ensino e aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento dos temas integradores.

aplicação das atividades realizadas em sala de aula. Assim, a formação que a autora investigou estava

[...] calcada na reflexão do professor sobre sua própria experiência, sobre as concepções que ele tem de seu próprio fazer pedagógico. Entendemos que fazer os professores interagirem com a própria história de vida, fazê-los enxergarem-se como sujeitos da história da profissão é, sobretudo, torná-los capazes de realizarem uma prática reflexiva e crítica que possibilita uma reflexão sobre si mesmos como pessoa e como profissional (OLIVEIRA, 2010, p. 97)

Depreende-se, ainda, dessa pesquisa, o detalhamento pormenorizado das atividades realizadas durante as formações, a partir de Relatórios de Execução do programa. Nesses, verifica-se o uso de metodologias como: elaboração de síntese e painel; discussões de temáticas do curso; leitura de artigos, pesquisas e textos; orientações sobre uso de documentos orientadores e material didático, a exemplo do POP e do PLA; construção de jornal do programa; levantamento do perfil dos alunos; apresentação de poesias; exploração dos vídeos; acompanhamento de assuntos de andamento do curso; produção de texto e socialização das produções; elaboração e planejamento do PO; exploração do Guia de Estudo; avaliação de atividades realizadas no curso, a exemplo de Feira Cultural; discussão de tópicos da Agenda do Estudante e sobre o processo avaliativo e análise de resultados das avaliações externas dos alunos; preenchimento e discussão sobre o CRA, visando comparar os descritores das matrizes com os indicadores de aprendizagem; apresentação de eixos estruturantes das unidades; encaminhamentos de pesquisas de campo em grupo a serem desenvolvidas nos núcleos com os alunos; entre outras.

Entre os recursos pedagógicos mencionados nas pesquisas e utilizados no desenvolvimento da formação continuada, destaco o uso de material orientador e didático do programa (OLIVEIRA, 2010; MELO, 2012). Como também, textos, filmes, documentários, poesias e crônicas, jornais e revistas, entre outros (MELO, 2012). O que chama a atenção no detalhamento das atividades apontadas por Melo (2012) é o uso de pesquisas acadêmicas e artigos científicos, bem como o estímulo aos professores em realizarem pesquisas relativas ao programa. Afirmando que, se essas não foram incentivadas pelo desenho da formação, no âmbito institucional nacional, ao menos indicam ser nas atividades propostas pela equipe local.

Oliveira (2010) considera como aspecto significativo na formação continuada a credibilidade dos professores quanto à proposta de formação, verificando o bom desempenho dos profissionais nas atividades realizadas, cujas propostas viabilizaram simulações práticas,

com os temas integradores dos Guias de Estudo, para a realização da transposição didática com maior propriedade em sala de aula. Outro aspecto positivo apontado pela autora foi o clima de reciprocidade, parceria, amizade e vivência entre os professores durante as formações, as quais valorizaram o trabalho em equipe reconhecendo que por meio do processo se aprende mais em virtude da troca de experiências. Constatase pela pesquisa, contribuições da formação continuada no Projovem Urbano

[...] na **promoção da reflexão** sobre a prática, na **melhoria da ação pedagógica** na sala de aula e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos, dos saberes construídos, do **trabalho coletivo**, das **estratégias interativas entre pares**, do suporte teórico-metodológico que é próprio do programa (OLIVEIRA, 2010, p. 108, grifo nosso).

Os aspectos de promoção e melhoria apontados pela autora descortinam a noção de formação entendida por Imbernón (2011), como processo que se apoia na reflexão dos sujeitos sobre sua prática, a fim de lhes permitir examinar suas teorias, esquemas de funcionamento, atitudes, em um processo constante de autoavaliação, orientado ao trabalho docente. Nesse processo, o currículo se constitui num componente teórico imprescindível (OLIVEIRA, 2010; LIMA, 2012), cabendo esclarecer que o Projovem Urbano adota um entendimento de currículo como

[...] um processo que envolve escolhas, conflitos e acordos que se dão em determinados contextos — como os órgãos centrais de educação ou as próprias escolas — com a finalidade de propor o que se vai ensinar. O resultado desse processo é chamado currículo formal, que, na escola e, principalmente na sala de aula, transforma-se em currículo real, ou seja, aquilo que efetivamente é ensinado/aprendido, nas interações com professores e colegas e, em geral, nas experiências vivenciadas no contexto escolar. O currículo real, portanto, se concretiza no cotidiano da escola, ao longo do tempo (PROJOVEM, 2012a, p. 27).

Assim, compreende-se a adoção de um currículo formal voltado aos profissionais responsáveis por sua efetivação, o qual se torna real, relacionado ao contexto escolar em que está sendo desenvolvido. O PPI do programa acentua que na elaboração de currículos as escolhas dos conteúdos não são gratuitas, pois fundamentam-se em critérios orientadores do currículo “[...] como um todo e que permitem articular coerentemente os conteúdos com as expectativas de aprendizagem (capacidades, habilidades ou competências que os estudantes

devem desenvolver) e com as diretrizes curriculares derivadas dos fundamentos psicopedagógicos e sociopolíticos do Projeto Pedagógico (PROJOVEM, 2012a, p. 29).

Na pesquisa de Lima (2011) depreende-se da representação de uma das professoras do Projovem Urbano, a percepção de como o currículo deve ser trabalhado, no sentido de articular as três dimensões desenvolvidas no programa, como também ainda aponta para o desenvolvimento de competências já a partir da formação inicial dos profissionais, aspecto que é demandado nas orientações do PFNGFE do programa. O documento relaciona as competências necessárias aos professores, sendo elas:

- Promover a equidade e ter sempre presentes as especificidades do público do Projovem Urbano: a condição juvenil e a imperativa necessidade de superar a situação de exclusão em que se encontram no que se refere aos direitos à educação e ao trabalho.
- Programar e coordenar, junto com a equipe do núcleo, as atividades das respectivas disciplinas e as atividades integradoras das dimensões e disciplinas do curso, adequando as sugestões do Guia de Estudo às necessidades dos alunos.
- Monitorar, orientar e avaliar o percurso pessoal de estudo e aprendizagem de cada aluno sob sua responsabilidade, considerando todas as dimensões da pessoa, do estudante, do trabalhador do cidadão.
- Identificar as diferentes ferramentas de estudo de que os alunos necessitam e orientá-los quanto ao seu uso.
- Criar contextos desafiadores para a aprendizagem, estimular a atitude crítica e planejar situações que favoreçam a síntese dos estudos desenvolvidos nos vários componentes curriculares.
- Conceber e utilizar a avaliação como etapa do processo de ensino e aprendizagem, que compreende um momento de diagnóstico inicial, um percurso de acompanhamento formativo e um momento de balanço, concluindo uma etapa e, simultaneamente, dando início à seguinte.
- Favorecer o trabalho cooperativo e a troca de experiências entre os alunos.
- Acompanhar, junto com os outros educadores, o desenvolvimento do POP, do PLA e das sínteses integradoras⁵⁸, fazendo apreciações sobre os progressos feitos e a capacidade dos jovens de incorporar nesses trabalhos os estudos realizados no Projovem Urbano.
- Relacionar-se adequadamente com a instituição, o diretor e outras pessoas do local onde funciona o Núcleo.
- Utilizar novas tecnologias para seu próprio aperfeiçoamento e para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no Projovem Urbano.
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, buscando promover a inclusão efetiva dos jovens sob sua responsabilidade profissional.

⁵⁸ Tratam-se de textos produzidos pelos estudantes resultantes do trabalho específico com temas integradores. “Esse processo deriva da concepção de interdisciplinaridade adotada no Projovem Urbano, que requer a criação de condições para os jovens se apropriarem dos conteúdos, não em si mesmos, mas como suporte para o desenvolvimento das habilidades de diferentes tipos, dos valores e atitudes, enfim, das competências buscadas pelo curso” (PROJOVEM, 2012a, p. 43).

- Participar das reuniões quinzenais de formação continuada com os seus Formadores e administrar a própria formação continuada para aprimorar sua prática profissional (BRASIL, 2008, p. 26-27).

Quanto à proposta da “pedagogia por competências”, Carvalho (2014) afirma que se trata de um desdobramento da “pedagogia por objetivos”, ocorrido os anos 1950 e 1970. A noção de competência relaciona-se à necessidade de direcionar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem. Essa abordagem foi incorporada pela gestão de recursos humanos das empresas, como sendo a melhor maneira de avaliar a empregabilidade dos trabalhadores de forma individual e adquiriu, simultaneamente, importância no campo pedagógico e na centralidade da administração empresarial.

Suñé, Araújo e Urquiza (2015) afirmam existir uma resistência quanto à concepção de competências, baseada na crença de que seu uso empobreceria a formação, reduzindo-a à aquisição de habilidade e de automatismo pelo adestramento externo. No entanto, concordo que existe “[...] a necessidade de reforçar o conceito de competências vinculado à atuação integral do aluno no enfrentamento de situações complexas atuais e futuras, oferecendo soluções de qualidade [...]” (SUÑÉ, ARAÚJO E URQUIZA, 2015, p. 26), a fim de refutar o conceito mecanicista. Os autores mencionam a reorganização das diretrizes para educação superior suportada no conceito de competências, tecendo críticas sobre a existência de um discurso sobre o ensino e a avaliação por competências sem a correspondente prática educacional.

Esses autores afirmam, ainda, a existência de problemas, como: observa-se uma capacidade docente incipiente e um acompanhamento acrítico da prática; as reformas mudam o nome dos componentes curriculares ou redistribuem os conteúdos entre eles, sem partir de análise aprofundada do currículo induzir aos resultados de aprendizagem desejados; houve a banalização do termo competências e os perfis dos egressos, baseados em uma lista de competências sem uma estruturação curricular ou planejamento didático que assegure seu desenvolvimento; e os currículos, mesmo cumprindo a legislação, carecem da reflexão criativa para induzir mudanças que levem à inovação.

Afirmo que o Projovem Urbano pelo discurso dos documentos orientadores, adota em sua proposta de formação, tanto para educandos e como para os professores, a perspectiva da pedagogia por competências, mas sem o aprofundamento desse conceito nos documentos analisados, fato que merece pesquisas posteriores, no sentido de estabelecer uma relação entre o desenvolvimento do currículo e os problemas apontados pelos autores.

Com relação à proposta pedagógica do programa, o Manual do Educador indica que essa foi construída por especialistas de várias áreas de conhecimento – em todas as dimensões do currículo, originando os Guias de Estudo, analisados, posteriormente, pelos especialistas e educadores, inclusive os educadores do próprio programa. Desse trabalho surgiu e se desenvolveu, processualmente, o currículo real do curso, posto que

[...] os critérios para a seleção dos conteúdos das disciplinas foram derivados da grande importância que o Programa dá ao protagonismo dos jovens e à cidade como espaço educativo e que permitiram identificar aspectos importantes para os sujeitos que vivem nas áreas urbanas e que, em algum momento de suas vidas, foram excluídos socialmente – da escola, do mundo do trabalho, do exercício da cidadania. Esses aspectos – Cultura, Cidade, Trabalho, Tecnologia, Comunicação e Cidadania –, que serão detalhados adiante, permitiram não apenas selecionar conteúdos, mas, principalmente, articulá-los de modo coerente (PROJOVEM, 2012a, p. 36).

O PPI do programa ao tratar sobre a organização pedagógica observa que é comum na avaliação do currículo deparar-se com um paradoxo de que a indicação de pontos avançados e inovadores no currículo são, ao mesmo tempo, os principais entraves na implementação do curso, sendo uma causa provável disso a ideia equivocada de que a implementação pode ocorrer em uma organização escolar tradicional. No entanto, para que se realizem as mudanças desejadas, o novo currículo deve conter concepções e diretrizes que orientem “[...] a criação de oportunidades de trocas e de interações entre estudantes e professores, bem como o planejamento do contexto em que tais interações se darão. Isso implica organizar os tempos e os espaços escolares de modo a atender ao que está previsto na proposta curricular” (PROJOVEM, 2012a, p. 64).

Verifica-se que no discurso das orientações, atribui-se ao equívoco de trabalhar com a organização escolar tradicional os problemas de implementação do curso e, nessa, a efetivação da proposta curricular. Diversos aspectos indicam como se trabalha com os professores o currículo do Projovem Urbano na formação (OLIVEIRA, 2010; LIMA, 2011), e esses apontam para uma tentativa de superação da abordagem tradicional, os quais destaco:

a) a formação continuada orienta os professores a trabalharem o currículo na articulação com as três dimensões; b) os conteúdos devem ser trabalhados a partir dos conhecimentos prévios dos alunos; c) os ritmos de aprendizagens dos alunos precisam ser considerados; d) deve ser valorizado o trabalho interdisciplinar; e) os conteúdos devem ser adaptados às peculiaridades dos alunos; f) as estratégias de ensino devem ser diversas, utilizando textos, mostrando vídeos ou filmes, realizando pesquisas e experiências, e respeito às diversidades dos alunos (OLIVEIRA, 2010, p. 136).

As afirmações da autora vão ao encontro da ideia de confronto da formação de adultos com a escola transmissora do saber e do saber fazer, por meio do modelo dominante de universalidade do conhecimento, cientificamente, estabelecido – cujas noções são as mesmas em todo tempo e todo lugar, apresentando a vantagem de ser política pela garantia contra o arbítrio e de possuir uma verdade, que se busca, única e para todos. No domínio da formação de adultos, e assim da EJA, o signo não é da universalidade, mas da particularidade e da singularidade (MARTINS, 2014). A preocupação da escola deverá ser, o de formar o indivíduo para saber-ser, por meio de uma relação mais profunda entre professor e aluno.

Oliveira (2010) também afirma que sendo a formação continuada parte do processo de construção da identidade do professor, seu papel é contribuir para fortalecê-la, pois

[...] os saberes profissionais são os componentes mais substantivos desse processo identitário. Queremos dizer também que compreendemos que o objetivo pedagógico da formação continuada é a aprendizagem referente ao trabalho do professor, daí fazer-se necessário que a equipe pedagógica e a coordenação local providenciem ações para dar uma boa orientação aos conflitos emergentes. (OLIVEIRA, 2010, p. 118)

A compreensão da autora é a de que as professoras têm consciência de suas práticas e de como o processo de ensino-aprendizagem se dá em sala de aula; reconhecem a relevância da formação do programa e dos conhecimentos adquiridos; denotam uma postura com indicadores de análises mais críticos, respaldando suas ações docentes. Em seu estudo, verifica-se que a formação do programa dá a oportunidade aos professores para trabalharem seus conhecimentos, provocando a reflexão crítica sobre a prática. Assim, defende que existe uma articulação da formação com o planejamento, uma vez que ambos definem procedimentos de ensino e propostas pedagógicas, sendo o primeiro, considerado momentos de discussão e de encaminhamentos dos problemas da sala de aula e da aprendizagem dos alunos, e o segundo, entendido como instrumento que sistematiza a ação concreta do professor.

Ao relacionar a formação acadêmica com a formação continuada, Oliveira (2010) verificou em um dos depoimentos a crença de que a formação acadêmica não seria suficiente para dar aulas no Projovem Urbano. A ênfase dada pela autora, levou-me a inferir que é necessário também ao professor compreender os determinantes políticos atrelados ao seu trabalho, diante da afirmação de que a

[...] visão crítica da professora certamente nos convida para uma reflexão e uma discussão sobre o caráter político da educação e do currículo no desenvolvimento de um projeto de transformação da ordem social. Quer dizer, no processo de formação do profissional da educação, todos os componentes curriculares deveriam trabalhar a unidade teoria e prática para não se perder a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como meio de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois polos (p. 134)

Compreende-se no estudo da autora a necessidade de preparo no exercício da ação docente, que não se esgota nas formações continuadas. Nas reflexões das professoras entrevistadas, a autora evidenciou a necessidade dos professores, em suas experiências nesse processo, buscarem o aperfeiçoamento de uma prática vista como insuficiente e lacunar presente na formação inicial. Nesse sentido, afirma que

[...] a formação continuada apresenta-se como sendo uma condição imprescindível para os saberes; da mesma forma, apresenta-se também como um espaço de construção e reconstrução de novos conhecimentos e práticas pedagógicas, implicando alterações na organização do trabalho, nas aprendizagens, nas estratégias de ensino, nos recursos, refletindo-se positivamente nas relações sociais estabelecidas entre os professores (OLIVEIRA, 2010, p. 107).

Quanto ao entendimento de formação na pesquisa de Melo (2012, p. 156) verificou-se expectativas reveladas pelos professores que tangenciam sua concepção e formatação, especialmente, no que concerne à interdisciplinaridade, considerada como o “[...] caminho a ser percorrido durante o curso desde o momento da formação inicial pela qual os educadores passam no início do programa”; Os professores revelam o desejo e a curiosidade de vivenciar o trabalho interdisciplinar entendendo-o como inovador e conhecido apenas por meio dos estudos teóricos acadêmicos que não permitiram um entendimento real de como ocorre na prática.

As expectativas mencionadas foram, inclusive, de professores que haviam passado por várias experiências de formação continuada, algumas frustradas pela falta de continuidade, consistência e organização, e que ao final foram superadas pelo diferencial que o programa oportuniza de desenvolvimento. Melo (2012) ainda destaca que apesar de alguns entraves, a formação continuada foi importante e contribuiu para que os professores, enquanto profissionais, identificassem seu papel social (MELO, 2012).

Em contrapartida a pesquisa de Lima (2011) apontou a relevância atribuída pelo programa ao processo de formação dos profissionais, como sendo uma condição essencial para o seu êxito, e, por isso, eles devem realizá-la permanentemente, pois essa permite ao

docente, em consonância com seus conhecimentos, refletir sobre a sua prática, revisando o processo em curso e ressignificando a proposta pedagógica inicial do programa.

As produções apontam para alguns problemas e dificuldades relativos ao processo de formação docente no Projovem Urbano. No entanto, compreendo esses como indicativos para busca de melhorias, como justificam a construção de indicadores para formação na EJA, de forma que se tenha clareza em relação aos requisitos necessários a esse processo.

Oliveira (2010) sinaliza que, para as professoras pesquisadas, a formação continuada no Projovem Urbano utiliza metodologia repetitiva, superposta, vista como algo estático, revelando um desejo, de um processo dinâmico e variado. As pesquisas afirmaram que a formação é fechada e rígida, além de não mudar e não inovar, levando ao cansaço os participantes. Percebo nos aspectos citados uma contradição nos relatos destacados na pesquisa da autora, uma vez que uma formação desenvolvida com criatividade não se coaduna com utilização de metodologia repetitiva, superposta. Lima (2011) na mesma direção das críticas de Oliveira (2012) afirma que algumas padronizações determinadas no processo impedem a criatividade e a autonomia dos envolvidos.

A percepção de conteúdos trabalhados na formação do Projovem Urbano por vezes repetitivos também foi constatado por Castro (2013). Os professores pesquisados pela autora reconheceram que os conteúdos vistos na formação mantinham relação com aquele de sua graduação ou cursos extracurriculares e, por isso, foram de pouca aplicabilidade em sala de aula. Afirmaram ainda existir reduzida relação da formação ofertada com sua prática nas disciplinas e que as técnicas e metodologias que utilizam para trabalharem são oriundas de experiências anteriores. No entanto, Castro (2013) afirma que tal constatação é percebida de forma mais evidente entre os profissionais que já tinham participado de outras edições do Projovem Urbano.

Afirmo que a situação exposta por Castro (2013) configura-se em um elemento presente em realidades complexas nas quais os fenômenos educativos se desenvolvem, e não cabe um olhar unificante para compreendê-los. Ainda que existam as DNCs para formação inicial e continuada, os cursos oferecem matrizes curriculares diferenciadas, e, mesmo em um programa como o Projovem Urbano que tem uma proposta norteadora para formação de professores, ocorrem formas de execução diferenciadas e verifica-se a atuação de profissionais com perfis identitários ou de formação variada, levando a percepções e expectativas desiguais.

Nesse sentido, a pesquisa de Melo (2012) apontou para outro contexto que antagoniza com os problemas da dinamicidade e rigidez expostos pelas demais autoras, uma vez que os

resultados encontrados, em sua pesquisa, sinalizaram para uma formação dinâmica e, inclusive, com o uso de novas metodologias. Sua análise evidenciou que o Projovem Urbano deixa aberta, ao grupo participante, a organização da formação, exigindo apenas o cumprimento da carga horária, ou seja, leva a entender que é possível um processo planejado pelos participantes da formação.

Os diferenciados contextos observados de execução dessa modalidade, leva-me a acreditar que se pode trabalhar a formação continuada no programa, assim como na EJA, buscando a inovação para tornar o desenvolvimento mais dinâmico e prazeroso aos profissionais, sem perder de vista as finalidades a que se destinam. Essa crença ampara-se na concepção de Nóvoa (2009a) em compreender a formação em um contexto de responsabilidade profissional com uma atenção constante à necessidade de mudanças nos processos educacionais, acreditando que a inovação é um elemento central da formação. Isso não indica que o docente deve ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas que ele deve participar ativa e criticamente do processo de inovação e mudança, a partir de seu próprio contexto, num processo dinâmico e flexível (IMBERNÓN, 2016).

Nessa direção, destaco o estudo de Alves (2015) que partiu de pesquisa-intervenção com formadores, professores e, inclusive, alunos do Projovem Urbano, apresentando novas possibilidades de práticas no programa e por consequência na EJA. A autora afirma que a intervenção surgiu da necessidade de aproximar a temática das relações étnico-raciais a um público, marcadamente, atravessado pelos efeitos traumatizantes das desigualdades raciais, uma vez que o PPI, o material didático e as formações continuadas não davam visibilidade necessária a esta dimensão. Para melhor compreensão a autora relata que

[no] início das atividades do Projovem as formações iniciais e continuadas não contemplavam explicitamente a dimensão da diversidade étnico-racial, salvo algumas experiências que foram elaboradas a partir de iniciativas locais. A questão étnico-racial ainda era tratada de maneira superficial no currículo oficial e nas ações pedagógicas de maneira geral. Essa ausência foi discutida em diferentes momentos, pois sentia que era necessário a ruptura do silêncio ou da superficialidade. Nessas tentativas de superação, muitas as ações dependiam muito mais das iniciativas locais e pessoais do que de orientação institucional nacional. Constituía-se um viés contraditório, pois se deixava de abordar em sala de aula e nas formações a questão que atinge a maioria do público atendido pelo Programa (ALVES, 2015, p. 25).

A intervenção realizada por essa pesquisadora apontou para a necessidade de construir com aqueles que compõem o programa outras formas de compreensão e atuação na superação

das desigualdades e no fortalecimento de ações afirmativas de valorização dentro do currículo e do PPI através dos espaços tempos de formação de professores. Assim, Alves (2015, p. 50) acreditou “[...] ser necessário descortinar as proposições do programa e contemplar a questão étnico-racial como um tema específico através de uma abordagem sociopoetizada da pesquisa”. O que a investigação evidencia é a possibilidade a que me referi, de que existe abertura na execução do programa para inovar em termos de novas abordagens, metodologias e práticas pedagógicas.

Alves (2015) afirma, ainda, que foram propostas, por meio de iniciativas locais como seminários e formações continuadas, novas temáticas e metodologias de abordagem nas formações continuadas, entre elas o trabalho sobre a questão étnico-racial, como emana a Lei n.º 10.639/03, representando a autonomia do programa em se adequar à realidade local.

Outras críticas foram relacionadas ao currículo, orientado na formação, que não tem possibilidade de mudanças, pois é recebido pronto, cabendo apenas ao professor aplicar aos alunos; e com a sistemática de avaliação utilizada, que não considera os critérios e objetivos do plano de ensino do professor, fazendo com que não se sinta parte do processo (OLIVEIRA, 2010). Em Melo (2012), verificam-se críticas à estrutura preestabelecida e carga horária fechada do currículo, entendida como limitadora da ação pedagógica dos professores. Por outro lado, em Lima (2011), observa-se que os professores embora não tenham participação efetiva na organização da proposta pedagógica do programa, sendo muito mais executores, isso não foi dificultador para o êxito da formação. Percebo que encaminhamentos no sentido de flexibilizar o currículo, a fim de que se tenha uma abordagem adaptada ao contexto local, segue a mesma perspectiva já apontada quanto à questão de dinamicidade e criatividades dos conteúdos e metodologias, ou seja, é preciso uma intervenção local em adaptar o currículo.

As apreciações expostas acerca de um currículo e avaliação prontos e acabados, direcionam-me a discutir a preocupação com qualidade da educação⁵⁹, que não é recente, e sinaliza uma concepção reducionista na perspectiva de ajustar a educação a critérios mercantis (GENTILI, 2015). Assim, diversas discussões já foram empreendidas sobre o papel dos organismos internacionais na orientação de políticas educacionais, entre elas a adotada pelo Brasil de avaliações de larga escala na educação básica (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003;

⁵⁹ Gentili (2015) afirma que a difusão dessa problemática ocorreu na década de 1980 a partir de relatórios internacionais que inicialmente trataram sobre a educação nos EUA, mas passaram a ser sucessivos e a refletir a situação mundial da educação, estando entre os mais significativos o da Conferência Mundial para todos (BM; FMI; UNESCO, 1990) e, na América Latina, o da *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade* (CEPAL; UNESCO; OREALC, 1992).

SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011; ESTEBAN; FETZNER, 2015). Essa concepção, entendida por Gentili (2015, p. 157) como uma nova retórica, afirma que “[...] é a partir da aplicação de tais instrumentos que se pode medir o grau de eficiência⁶⁰ de uma instituição escolar e – consequentemente – do conjunto do sistema educacional”. Sinalizo a necessidade das nossas políticas educacionais não se estruturarem apenas em vista das orientações mencionadas, porque a educação precisa ser entendida para além de uma concepção mercantilista, pois “[...] não existe um só critério de qualidade” (GENTILI, 2015, p. 172), é preciso integrar a qualidade, indissolúvelmente, à democratização da educação e ao fortalecimento progressivo da escola pública.

No caso do Projovem Urbano, a sistemática das avaliações está inserida no desenho do programa, tendo sido definida previamente pelo MEC. O Manual do Educador apresenta as etapas de avaliação de conhecimentos e habilidades relacionados aos textos de estudo e às atividades desenvolvidas no programa. São 12 etapas para cada dimensão – formação básica, qualificação profissional e participação cidadã, e somam-se a elas mais 12 etapas que visam à integração⁶¹. O documento indica o material didático e os instrumentos que devem ser utilizados pelo professor nesse processo, a exemplo de textos, fichas, guias de atividades e agenda do aluno, entre outros. Alguns tipos de avaliação a serem aplicadas são: diagnóstico, trabalho do Guia de Estudo, ficha do POP, avaliação do PLA, síntese integradoras e provas. O manual ainda informa a distribuição de pontos a serem aplicados na avaliação da aprendizagem do aluno.

Chamo a atenção para realização de provas das unidades formativas, que são elaboradas a partir de um banco de questões já existentes, onde o professor escolhe as questões em discussão durante a formação, indicando ao coordenador do projeto sua escolha. Por ser uma sistemática própria do Projovem Urbano, percebo nessa um potencial objeto para futuras investigações, a fim de identificar as contribuições dos diversos instrumentos utilizados para aprendizagem na EJA.

Melo (2012), ainda, sinaliza outros problemas na formação, a exemplo do pouco tempo disponível dos professores, que alegavam a necessidade de cumprir com sua carga de

⁶⁰ A noção de eficiência, vinda do campo produtivo, remete a dois conceitos que estão associados: competitividade e êxito, levando a entender que um sistema educacional é eficiente se for competitivo, e se garante o alcance de uma série de êxitos mensuráveis (GENTILI, 2015).

⁶¹ As avaliações de **integração** abordam temas específicos dos campos de conhecimento, propondo o desenvolvimento de ações para o estímulo e facilitação da integração curricular no programa, são as sínteses integradoras, o POP e o PLA. Visam criar “[...] oportunidades adequadas para que o jovem construa a própria subjetividade, articulando suas dimensões de pessoa humana, trabalhador, estudante e cidadão. Além disso, o ensino de Informática contribui para que o jovem adquira um importante instrumento que perpassa todos os componentes curriculares.” (PROJOVEM, 2012a p. 43).

horas-aula em decorrência de outros compromissos de trabalho, além por juntar momentos de formação, chegando a ter 12 horas de atividades nos fins de semana, ocasionando ar de desânimo, cansaço, uma certa nostalgia ou indignação.

[...] tinham consciência de que não estavam sendo obrigados a participar das formações continuadas, pois fizeram parte de processo seletivo por livre escolha e assinaram um contrato em que assumiam este compromisso legalmente. porém, a rotina pesada de trabalho envolvendo os finais de semana, todo o sábado e parte do domingo, a cada quinze dias, ora usado para formação, ora para planejamento interdisciplinar pode ser considerada justificativa desses sentimentos e, também, atitudes dos educadores, como por exemplo, não cumprir o horário estabelecido para o início das atividades. (MELO, 2012, p. 146-147).

Outro problema apontado por Melo (2012) é a alta abstinência dos professores nos encontros de formação, que, em geral, no horário marcado para o início dos encontros pedagógicos estão presentes cerca de 30% do total dos profissionais. Assim, essa situação, na sua concepção, indica uma cultura na educação de não trabalhar aos finais de semana, o que pode ter motivado as críticas dos professores, em sua pesquisa, sobre a carga horária e o trabalho realizado no sábado e domingo. Quanto à não participação dos professores, Lima (2011) encontrou semelhante realidade e, nesse sentido, afirma que não existe um dispositivo legal que obrigue os educadores a participarem das formações e aponta a falta de bom senso dos profissionais e vontade de crescer com o programa, uma vez que a formação era considerada como uma conquista para aqueles que participavam.

A meu ver, seria preciso investigar com os professores os motivos das abstinências nas formações. Observo que alguns indicativos sinalizados nas próprias produções podem ter relação com essa questão, como carga horária extensa e formações repetitivas, ou até mesmo a incompreensão da importância do processo pelos profissionais, visto que é preciso considerar que “[o] contexto condiciona às práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança” (IMBERNÓN, 2009, p. 10).

Ainda na percepção de Melo (2012) foram as críticas das formadoras diante de algumas exigências e dificuldades enfrentadas para a execução do processo de formação, como: a necessidade de pesquisar e estudar; a busca de alternativas para extrapolar o Manual do Educador, além de aspectos ligados, diretamente, à condução do processo com os professores, a exemplo: da aversão que eles têm à formação continuada; a necessidade de eles entenderem a importância do processo; perceberem a formação como algo primordial para a prática pedagógica; ter a compreensão da necessidade das trocas, das discussões, das leituras,

do estar e do planejar com o outro; e o entendimento da formação como um trabalho muito complexo.

No entanto, é preciso considerar, inicialmente, o perfil dos profissionais participantes da pesquisa de Melo (2012), professores ainda em início de carreira, sendo jovens com menos 30 anos, com pouca experiência profissional e uma parte exercendo outro ofício. Antever o público de professores para o planejamento da formação é tarefa primordial. A ideia não é selecionar professores a fim de ter um perfil estandardizado, mas conhecê-lo, com o propósito de evitar dificuldades na execução da proposta pedagógica, como as apontadas na pesquisa.

Já em Castro (2013) percebe-se enfaticamente nas representações dos professores, de forma contrária ao observado por Lima (2011) e Melo (2012), que a formação continuada não se desenvolvia no sentido de criação de espaço para serem discutidos problemas e questões observados na prática pedagógica e no cotidiano da sala de aula, como previsto no PNGFE para essa modalidade. Castro (2013) observou ainda, que a maneira pela qual a formação influencia a relação entre o professor-seus pares e professor-alunos demonstra ser um problema, pois os profissionais do Projovem Urbano

[...] **não têm muito contato entre si**, mesmo aqueles que exercem suas atividades durante a semana, no mesmo espaço e horário de trabalho. Para os entrevistados, a formação apresenta-se como um lugar importante para eles se encontrarem, porém, segundo seus pontos de vista, este momento **não tem propiciado o desenvolvimento de um vínculo que possibilite o trabalho em equipe entre estes profissionais**. De outro modo, a formação deveria ser um momento capaz de suscitar nos educadores a importância do trabalho em equipe, ou seja, provocar uma reflexão baseada na participação, na importância do trabalho integrado, em conjunto (motivação, metas em comum, normas claras, flexibilidade, etc..), dentro de uma metodologia formativa baseada em debates, trabalhos em grupo, situações problemáticas, ou seja, analisar, testar, avaliar e modificar em grupo, em suma, o trabalho docente desenvolvido com vistas a objetivos comuns (CASTRO, 2013, p. 100).

Quanto à as dificuldades de trabalho colaborativo, a pesquisadora apresenta depoimentos, dos próprios professores, indicando a existência de dificuldades e/ou resistência para que se desenvolva uma prática de forma integrada, por meio do trabalho em equipe, o que acaba por emperrar as ideias e projetos do curso. Existe o anseio dos professores que ocorra uma maior interação com abertura de momentos para discussão de seus impasses e desafios vivenciados em sala de aula. Como também, que a formação se configure em um espaço mais dinâmico, no qual ocorram debates e compartilhamento de ideias, promovendo

um alinhamento entre a teoria docente e prática de sala de aula em que o professor seja considerado um profissional autônomo e produtor de saberes.

A pesquisa de Castro (2013), também evidenciou a dificuldade dos professores em transpor os conteúdos estudados, na formação, para o contexto da sala de aula, com relação à frequente postura desinteressada dos alunos sobre conteúdos trabalhados e a necessidade de que se discutam essas questões nas formações, pois deste modo

[...] se o aluno não quer estar efetivamente presente na sala de aula, sem interesse pelo que está sendo proposto, porque, então, não se discutir, durante a formação continuada, as causas que levam a tal desinteresse, além de, também, propor formas de lidar com esta questão? Por que não debater com o grupo proposta para lidar com o desinteresse apresentado por seus alunos e desmotivação para permanecerem em sala de aula? Por que não se discutir em grupo o que fazer para estimular esses alunos? Por que não se compartilhar com a equipe de trabalho, estratégias exitosas frente a tais questões? Eis a importância do trabalho integrador e em grupo para esses professores, e a formação continuada pode muito bem ser o momento e o espaço onde tais questões sejam trabalhadas com vistas ao desenvolvimento da equipe, tanto docentes quanto formadores (CASTRO, 2013, p. 94-95).

Assim, como os problemas apontados por Castro (2013), as demais dificuldades expostas nas produções são de ordens diversas, mas todas refletem de algum modo problemas que impactam na qualidade da educação. O que remete a ideia de que essa não está unicamente no conteúdo que deve ser aprendido, mas na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, na solidariedade e respeito, nos professores, no material, na capacidade de formar os cidadãos (IMBERNON, 2016) e de formar professores que são os influenciadores das aprendizagens dos alunos.

2.1.3 Prática pedagógica, autonomia e valorização do professor

Na concepção de ensino do Projovem Urbano, professor e aluno devem aprender juntos por meio de uma prática pedagógica diferenciada da tradicional, em uma perspectiva na qual o trabalho docente seja realizado de forma coletiva, pelo intercâmbio entre os profissionais (BRASIL, 2008).

A **prática pedagógica** constitui-se das intervenções habituais do professor, ou seja, do saber pedagógico, entendido por Oliveira (2010) como o saber construído pelo professor no seu cotidiano, assim, a formação continuada indicou ser provocadora de uma mudança de cunho epistemológico, direcionada a um novo fazer pedagógico, no qual a aprendizagem é considerada um processo de investigação e produção do conhecimento. E as estratégias

apreendidas nos momentos de formação propiciam condições de aprendizagem para os alunos, representando uma proposta de formação “[...] mais ampla, que extrapola os limites da sala de aula, uma vez que propõe repensar a educação, a cidadania e a sociedade como um todo” (OLIVEIRA, 2010, p. 81). Nesse sentido, a autora afirma que a formação continuada não é dotada somente de um saber-fazer técnico, de uma didática ou metodologia específica, mas tem um conjunto de ações que se integram, a fim de garantir a unidade dos princípios pedagógicos essenciais do programa e de sua concepção política, buscando a inclusão por meio da ampliação de oportunidades para os jovens, historicamente, excluídos.

Entende-se, a partir do Projovem Urbano, que a atitude de constante reflexão sobre a prática torna os professores mais competentes para analisarem as questões do seu cotidiano e assim, agirem sobre elas. Ao exigir a formação continuada, o programa contribui para que ocorra uma melhor aceitação pelos professores das mudanças necessárias e uma maior inovação na sua prática. O docente em sua atuação deve ser capaz de mediar o conhecimento com os alunos e trabalhar de forma interdisciplinar, estabelecendo a inter-relação de conhecimentos teóricos, práticos, sociais, éticos, estéticos, entre outros (OLIVEIRA, 2010).

Constatou-se que a prática pedagógica tradicional ainda perpassa o trabalho do professor no programa, uma vez que guarda resquícios com a formação acadêmica, levando-o a executá-la sem estabelecer uma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com a sua realidade social (OLIVEIRA, 2010). No entanto, existe o entendimento de que o profissional precisa estar engajado em uma prática pedagógica transformadora, que reconheça o valor do diálogo, recomendando-se como um primeiro passo ter como ponto culminante a prática social do aluno, confirmando-se assim, a importância do diálogo e da troca de experiências para consolidação dos saberes no exercício docente.

A educação transformadora tem no diálogo a indispensável relação do ato cognoscente, desvelador da realidade. A formação do professor necessita estimular uma prática problematizadora – dialógica por natureza, a fim de “[...] instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.” (FREIRE, 2013, p. 80). Nessa direção, Oliveira (2010) observou que avaliar a própria prática implica identificar erros e acertos, constituindo-se em um momento para fazer reformulações e propor mudanças.

Verificou-se quanto à avaliação do trabalho do professor, que para uma parte expressiva das participantes da pesquisa, a formação continuada realizada no Projovem Urbano favorece a reflexão sobre a própria prática, a troca de experiências entre os colegas de profissão, a construção de saberes necessários à formação continuada e à prática educativa. A importância da reflexão sobre a própria prática, pela qual o professor assume uma postura

consciente do trabalho realizado, foi identificado por Oliveira (2010) como sendo a tônica das reflexões que são levadas aos professores do programa. Essa pesquisa, evidenciou que a metodologia adotada no Projovem Urbano não se constitui como um instrumento neutro, mas tomada no seu sentido mais amplo, representa um instrumento teórico-prático que permite o conhecimento, verdadeiramente, possível e a prática pedagógica, efetivamente transformadora.

Verifico que os elementos identificados nas representações das professoras, pesquisadas pela autora, remetem à proposta de Nóvoa (2009a) quanto à formação dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão, trabalhando as capacidades de relação e de comunicação, uma vez que essas definem o tato pedagógico, valoriza o trabalho colaborativo e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos.

A ideia de trabalho colaborativo na profissão coaduna-se com a concepção de Imbernón (2011) de formação centrada na escola, entendida como um processo de autodeterminação baseado no diálogo, pela compreensão compartilhada entre os profissionais sobre as tarefas e os meios para melhorá-las, contrário ao entendimento de um conjunto de papeis e funções que são aprimorados por meio de normas e regras.

No Projovem Urbano, por se tratar de um programa com finalidades específicas, o princípio fundamental da ação pedagógica deve pautar-se em critérios que se relacionam aos seus fins, como: “[...] valorizar os conhecimentos prévios dos alunos; contextualizar o tema a ser estudado; valorizar as experiências culturais dos alunos; qualificá-los para o trabalho e estimular sua participação cidadã.” (LIMA, 2011, p. 38). O que considero, nessa concepção, um projeto educacional específico para EJA. Assim, reconheço a necessidade dos argumentos de Nóvoa e Imbernón, acrescentando a eles a proposição de Soares e Pedroso (2016), de que o foco para uma formação de professor para EJA deve partir da construção de uma percepção reflexiva que vai além do instituído, possibilitando a emergência do novo, do refinamento dos seus procedimentos para conhecer os educandos, em uma processo que parte da prática pedagógica para teorização sobre ela, mantendo um movimento de ação/reflexão/ação.

No que se refere à relação entre a **autonomia** do professor e a formação, a pesquisa de Melo (2012) concluiu que a autonomia do professor no Projovem Urbano fica circunscrita à seleção das estratégias de ensino. Desse modo, houve o reconhecimento por todos os professores participantes de que a formação continuada agrega valores importantes para a sua prática pedagógica, bem como apontaram para o desenvolvimento inovador e atualizado dentro da lógica da autonomia a ser trabalhada por ele em sua prática e com os alunos em sua

formação. Assim, a autora elenca os elementos considerados pelos professores como essenciais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico visando à garantia da autonomia, sendo eles:

[...] vídeos e textos disponibilizados pelas formadoras para o trabalho em sala de aula; os eixos curriculares e planejamentos que possibilitavam a ligação entre os assuntos, temas integradores e as disciplinas; o tema e as sínteses integradoras que integravam e abrangiam todas as disciplinas; a interação entre os educadores; a forma de lidar com os conteúdos; os encontros de formação continuada permeados pela dinamicidade e muito material pedagógico; a inserção da ludicidade considerada importante no processo educativo – a utilização de músicas, poesias, brincadeiras, teatralizações como ferramentas pedagógicas e de aprendizagem (MELO, 2012, p 162)

Esses são considerados elementos importantes, para os professores pesquisados por Melo (2012), no desenvolvimento de atividades pedagógicas com grupos de alunos jovens e que demandam atenção caracterizada pelas especificidades, mediante o seu histórico de vida educacional – marcado por frustrações pessoal e social – assinalado pela exclusão, marginalização. E, para os profissionais, fazem parte do arcabouço teórico metodológico necessário para o trabalho pedagógico realizar-se com segurança e predisposição para a autonomia, reconhecendo que não serão os únicos elementos que irão garanti-la.

A compreensão da autonomia pelo professor do Projovem Urbano emerge “[...] a partir da responsabilidade que assume em seu trabalho pedagógico, fazendo escolhas adequadas com a segurança e a autoridade adquiridas a partir da sua formação acadêmica na área em que se preparou para atuar profissionalmente” (MELO, 2012, p. 163-164). Apesar do grupo de professores participantes da pesquisa ter apresentado um perfil jovem e com pouco tempo de profissão, quanto ao compromisso diante do desenvolvimento do seu trabalho, os profissionais sinalizaram maturidade suficiente em relação às responsabilidades de suas escolhas diante do trabalho docente.

Melo (2012) constatou, ainda, pelos relatos das formadoras, não existir por parte do programa determinações do que deveriam trabalhar especificamente, assim, elaboravam o plano de trabalho a partir da realidade específica, buscando contemplá-la, considerando os conteúdos das unidades formativas. Já o trabalho desenvolvido pelo professor-orientador indicava nuances de autonomia, pois era decidido por ele, em conjunto com os seus pares. Outro aspecto importante verificado foi a importância atribuída pelos profissionais, ao trabalho coletivo interdisciplinar e, ao fato de terem se apropriado dessa metodologia de

trabalho, reconhecendo que o programa fornece as condições necessárias para que se desenvolvam atividades pedagógicas na perspectiva interdisciplinar.

No entanto, a autora aponta para a falta de autonomia do professor em relação aos conteúdos mediados no curso com os alunos. De acordo com as formadoras, a equipe de formação nacional dizia que o programa não priorizava a questão de conteúdo, porém na prática a realidade é outra, uma vez que as avaliações externas⁶² exigem os conteúdos formais que são trabalhados nas unidades formativas pelos professores especialistas. À vista disso, os professores apontaram que não têm autonomia para definir ou decidir sobre os conteúdos que podem ser suprimidos ou intensificados. Para a autora, esse problema vai de encontro à prática avaliativa proposta pelo programa, quanto à avaliação da aprendizagem como processo cumulativo, abrangente, sistemático e flexível de obtenção e julgamento de informações de natureza qualitativa e quantitativa da aprendizagem – possível de ser trabalhada quando o professor dispõe de autonomia para executá-la.

Percebo pelas constatações da autora que os professores no Projovem Urbano possuem uma relativa autonomia, pois estão livres no que concerne à seleção das metodologias, mas não estão quanto à escolha dos conteúdos, uma vez que esses são definidos quando da estruturação do curso no âmbito da coordenação nacional do programa.

Melo (2012) observou ainda, que os professores reconhecem a necessidade da autonomia em sua prática pedagógica, contudo, colocam limitadores para sua efetivação, a exemplo dos fatores tempo e condições estruturais, embora teoricamente seja possibilitado ao educador inserir conteúdos, inovar na metodologia, ou seja, exercer a autonomia pedagógica em sala de aula, na prática o fator tempo é colocado como o principal empecilho para fugir das orientações estabelecidas pelo programa no atendimento às necessidades específicas dos alunos. Diante disso, a pesquisadora afirma que houve concordância das formadoras quanto à necessidade de ampliação do tempo de execução do programa, que se coloca como um entrave para a prática autônoma do trabalho docente.

Outros desafios e dificuldades que os professores se deparam em sua prática pedagógica no Projovem Urbano são indicados por Castro (2013): necessitam buscar inovações pedagógicas, a exemplo de atividades distintas, conforme os níveis de

⁶² Com relação as avaliações dos alunos, o Manual do Educador (2012) informa que serão realizados registros do processo de avaliação de desempenho do estudante nos três Cadernos de Registro de Avaliação (CRA), relativos a todas as Unidades Formativas, que são compostos de fichas de acompanhamento para os componentes da Formação Básica (Ensino Fundamental/EJA), Qualificação Profissional, Participação Cidadã e sínteses integradoras e formação de habilidades básicas. Nesse sentido, acredito que as avaliações externas a que Melo (2012) se refere são as realizadas em âmbito nacional pelo sistema e monitoramento de avaliação do programa.

aprendizagem apresentados pelos alunos, uma vez que se estipula como pré-requisito para inscrição apenas a habilidade com a leitura e a escrita, deste modo, formam-se turmas com diversas seriações, sem que, para tanto, se delimite em qual série esse aluno interrompeu seus estudos; diante do contexto de alteridade, configurado pelas peculiaridades do público discente, os professores se deparam com situações nas quais têm de lidar com questões sociais e pessoais de seus alunos, as que muitas vezes, envolvem aspectos de violência, vulnerabilidades sociais e econômicas, empregabilidade, carências, entre outras, que obrigam os profissionais a decidir o quanto estarão envolvidos ou distanciados de tais questões, em vista de sua prática ante as vivências dos alunos; e dificuldades para trabalhar com as realidades vivenciadas pelos alunos, entre as quais, os professores citaram prostituição, drogadicção, violência doméstica, vulnerabilidades sociais e econômicas, etc.

Nessa direção, Castro (2013) afirma que os professores do Projovem Urbano questionaram o fato de a formação inicial e a continuada se direcionarem para teoria em detrimento das discussões das questões vivenciadas pelos alunos, e com as quais, se veem, de certo modo, envolvidos. Percebo nessa crítica uma evidência da necessidade de aproximar os conteúdos abordados em sala de aula com as questões do cotidiano/vivência concreta do aluno da EJA. E a forma como realizar essa aproximação precisa ser trabalhada na formação de professores. No entanto, assevero que a formação deve “[...] dotar o professor de instrumentos intelectuais que possam auxiliar o conhecimento e interpretação das situações complexas com que se depara” (IMBERNÓN, 2011, p. 44). Esses instrumentos visam formar um profissional prático-reflexivo, que no caso particular da EJA se defronta com um contexto diferenciado das demais etapas da educação básica e, em vista deles, é que o docente desenvolve capacidade de aprender a se relacionar, conviver conhecer a cultura do contexto, e interagir com os demais sujeitos envolvidos em sua prática educativa. A teoria formativa precisa ser contextualizada para que a EJA se desenvolva.

Em suma, a aquisição de conhecimentos deve fazer refletir sobre as situações de sua prática. E nessa lógica, a prática-reflexiva promoverá a autonomia do professor, possibilitando sua tomada de decisões sobre as situações de sua prática, que seja no planejamento, na escolha dos conteúdos ou das abordagens metodológicas a serem utilizadas.

As produções analisadas evidenciaram, ainda, diferenciações quanto à valorização profissional e pessoal do professor advinda das modalidades de formação desenvolvidas no âmbito do Projovem Urbano. Oliveira (2010) considerou que a formação continuada tem importância para a profissionalização dos professores, assim como outros elementos, que foram destacados pelas professoras do programa, que permitem identificar as contribuições

desse processo para o desenvolvimento pessoal e profissional, são eles: o equilíbrio profissional; o domínio para realizar o planejamento; o domínio e a segurança em sala de aula; liderança; a autonomia; o saber lidar com o público juvenil; a boa convivência; a afetividade; o respeito; a interação; e o diálogo, entre outros.

Para a autora, a formação orienta-se por uma metodologia de trabalho que favorece à integração entre as dimensões pessoal e profissional. O entendimento de como se desenvolve o profissional atribuído pelas professoras pressupõe a ideia de crescimento, de evolução, de ampliação das possibilidades de atuação profissional e de valorização. Assim, a sua pesquisa concluiu que a formação continuada permite a reflexão sobre o fazer pedagógico como auto avaliador e questionador da sua própria prática e sinaliza, pelas representações das professoras, para o desenvolvimento da docência.

Por esse ângulo, os relatos das professoras evidenciaram que a formação continuada é fundamental e necessária ao exercício das suas atividades docentes. Estabelece-se uma relação entre crescimento pessoal e profissional que oportuniza o alcance da tomada de consciência do fazer pedagógico, fazendo-as se sentirem mais preparadas profissionalmente. Neste caso, o projeto de formação do Projovem Urbano apresenta contribuições porque:

[...] as aprendizagens se dão por meio de situações práticas entre os professores; a parceria entre os professores: um vai ajudando o outro a desenvolver atividades; a convivência com os colegas traz contribuições favoráveis ao trabalho pedagógico; ajuda a manter uma relação de confiança no trabalho; as formadoras são competentes, bem preparadas; desenvolve amizades, empatias, trocas de experiências e de conhecimentos (OLIVEIRA, 2010, p. 119-120).

Melo (2012), em sentido análogo, afirma que os participantes do programa acumularam experiências educacionais, pedagógicas e de pesquisa significativas para sua permanente profissionalização e que todos demonstraram que a experiência com o Projovem Urbano também foi expressiva para a sua vida profissional, destacando, assim, que a formação continuada contribuiu

[...] para o seu crescimento profissional e pessoal, para as aprendizagens referentes à interdisciplinaridade e interdimensionalidade, às relações interpessoais e comunicacionais, ao planejamento feito em conjunto observando as disciplinas e as três dimensões do currículo do programa, além dos certificados com bastantes horas aula que recebem ao final do curso e enriquecem o currículo profissional (MELO, 2012, p. 175).

No que se refere a essas aprendizagens, pela experiência da formação continuada no Projovem Urbano, os professores afirmaram que propiciaram mais qualidade para a sua vida profissional e pessoal. Estabelece-se nesse sentido a relação entre desenvolvimento profissional do professor com a formação e a melhoria de sua prática.

De maneira contrária, a um processo que oferece diversas contribuições de ordem profissional e pessoal, a pesquisa de Castro (2013), observou que a formação no Projovem Urbano apresenta aspectos atrelados ao modelo tradicional de ensino, no qual o formador é considerado um *expert* do conhecimento, que ocorre por meio de uma relação assimétrica e não leva em conta os pontos de vista, opiniões, proposições ou mesmo a experiência profissional e pessoal e as situações vivenciadas pelos docentes em sala de aula. Destaco que essa é uma atitude contrária a uma formação que pretende superar o individualismo, pois a interação é um elemento indispensável.

As diferenças expressas nessa dimensão ampliam os antagonismos dos contextos evidenciados nas análises sobre a formação no programa e que são próprios da complexidade do campo educacional, que necessita ser pensado por uma abordagem que atenda a várias perspectivas e que identifique as recorrências e contradições existentes, no caso específico do processo de formação de professores.

Com relação ao evidenciado nas produções analisadas, percebo pelas representações dos profissionais que a formação no programa propicia a reflexão sobre a prática, indo “[...] além da simples aquisição de técnicas e conhecimentos, pois é também um espaço em que se desenvolvem a socialização e a construção profissional” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 151). No entanto, é um processo que requer acompanhamento e avaliação, a fim de que sejam melhorados diante das limitações que por vezes se apresentam.

Vale ressaltar, ainda, que as produções reforçaram a ideia de que a formação de professores é um componente da qualidade da educação (SOARES, 2011). Defendo a formação específica para os professores da EJA, exclusiva nas políticas nacionais de formação, que pense a profissionalização de um campo que não é provisório e atende uma população que não é residual. E mais, que valorize o estatuto profissional do professor – entendido como a condição de um segmento profissional na sociedade, cuja profissionalização alude a sua constituição e refere-se ao estabelecimento de contornos para formação inicial e continuada, como de outros fatores (GUIMARÃES, 2006).

Nessa direção, busco, nas representações dos professores do ensino fundamental do Projovem Urbano SEDUC/SE, compreender no âmbito local as contribuições da formação continuada para prática docente na EJA, a fim de propor indicadores para formação de

professores na modalidade, por acreditar que essa não prescinde as suas expectativas e desejos. A busca não é por indicativos fechados, conclusos, mas sim por aqueles que se apresentam no contexto que se projetam, a partir das realidades vividas nesse tempo, como uma nova opção para a melhoria da qualidade da formação docente na EJA.

3 PROJovem URBANO E CONFIGURAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE ESTADUAL DE SERGIPE

A presente seção tem como foco apresentar o Projovem Urbano no âmbito nacional e na SEDUC/SE, enfatizando o processo de formação continuada. Caracterizo o programa em diferentes espaços, destacando a base legal a partir da versão inicial, em 2005, até o escopo atual, que orientou as edições de 2012 e 2014 executadas pela SEDUC/SE. Os dispositivos legais constituem-se em uma fonte de pesquisa, em particular pelo caráter intersetorial dessa ação, cuja gestão se deu pela parceria do Governo Federal – representado pela SNJ e diversos ministérios –, com estados e municípios.

Na sequência, ainda, da primeira subseção, apresento o programa em âmbito local, a partir do lócus desta investigação, a SEDUC/SE. Descrevo a estrutura do programa, os recursos financeiros liberados, a organização as edições em termos de cidades nas quais foram executadas, escolas e número de alunos e professores participantes, além dos dados sobre o processo seletivo dos educadores, tendo como fonte dispositivos legais nacionais e locais, retratando o desenho do processo formativo.

Posteriormente, na segunda subseção, detalho o perfil dos 33 professores da EJA pesquisados nesta tese – quanto às características de sexo e idade, formação acadêmica e atuação e disciplinas ministradas no programa. Apresento, ainda, quanto às formações continuadas, realizadas na SEDUC/SE, os conteúdos e as estratégias/metodologias utilizadas nesse processo.

3.1 Projovem Urbano: marcos regulatórios e implementação na rede estadual

O Projovem Urbano é um dos segmentos do Projovem Integrado, decorrente da reestruturação do programa realizada em 2008. Na primeira versão, em 2005, recebeu a denominação de ProJovem, sendo um dos resultados, como a SNJ⁶³ e o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve)⁶⁴, das ações do Grupo de Trabalho Interministerial da Juventude, composto por 19 ministérios e criado em 2004. Entre os desafios identificados pelos trabalhos do grupo, destacam-se: ampliar o acesso e a permanência na escola de qualidade; erradicar o

⁶³ A SNJ mantém parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), desde 2005, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), desde 2006, e com a Unesco desde 2009.

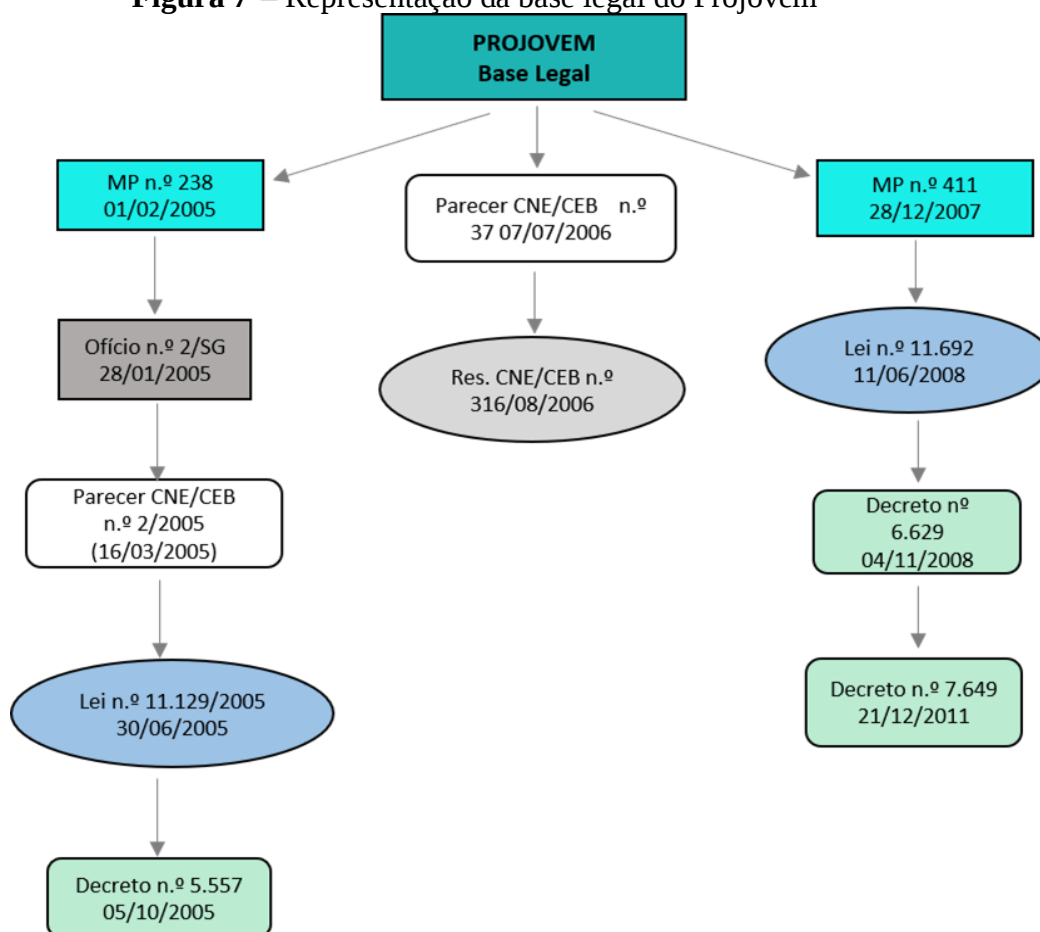
⁶⁴ Conselho criado em 2005 pela Lei 11.129, que também instituiu a SNJ e o ProJovem original. Possui entre as suas atribuições, “[...] formular e propor diretrizes voltadas para as políticas públicas de juventude, desenvolver estudos e pesquisas sobre a realidade socioeconômica dos jovens e promover o intercâmbio entre as organizações juvenis nacionais e internacionais” (BRASIL, 2020, sem paginação).

analfabetismo entre os jovens; preparar para o mundo do trabalho e estimular a cidadania e a participação social. Aspectos que mantêm relação direta com os objetivos do programa.

Na exposição de motivos da Medida Provisória (MP) n.º 238, de 1º de fevereiro de 2005, que instituiu o Projovem, são elencadas as razões para sua criação, entre elas, destaco: a responsabilidade do governo e da sociedade na definição e construção de políticas públicas para os jovens; e a evidência de indicadores que diagnosticavam a situação social e econômica juvenil, apontando para a necessidade de um novo programa governamental, de caráter emergencial, destinado a jovens entre 18 e 24 anos de idade, com escolarização até a quarta série⁶⁵ do ensino fundamental e que estavam fora do mercado formal de trabalho.

A referida MP foi convertida na Lei n.º 11.129/2005, a qual instituiu o Projovem, sendo regulamentada pelo Decreto n.º 5.557, de 05 de outubro de 2005. O objetivo inicial do programa era executar ações integradas que propiciassem aos jovens brasileiros, elevação da escolaridade – conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional – visando ao estímulo à inserção produtiva cidadã e ao desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local. (BRASIL, 2005c, não paginado). A figura 7 apresenta a base legal do Projovem, considerando a sua instituição em 2005 e as alterações e revogações ocorridas até 2011.

⁶⁵ Essa denominação de etapa no ensino fundamental foi alterada para “anos”, iniciais e finais, de acordo com a Resolução n.º 3, de 3 de agosto de 2005, que definiu as normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração.

Figura 7 – Representação da base legal do Projovem

Fonte: Autoria própria (2017).

O Projovem teve carácter emergencial e experimental, sendo definida a sua validade pelo prazo de dois anos, podendo ser prorrogado pelo mesmo prazo (BRASIL, 2005a). Em contrapartida, a Resolução CNE/CEB n.º 3/2006 estabelecia metas de atuação em todas as 26 capitais dos estados brasileiros, no Distrito Federal e nas cidades, com mais de duzentos mil habitantes, das regiões metropolitanas das capitais brasileiras.” (BRASIL, 2006, p. 4). Esse aspecto evidencia, que, para um programa experimental, as metas de alcance já eram significativas. Ao fim de 2007, foi proposto o Projovem Integrado, por meio da MP n.º 411, de 28 de dezembro de 2007, visando à execução do programa, com outras ações já existentes para os jovens, convertida na Lei n.º 11.692/2008⁶⁶. Essa lei aprovou a proposta de integração e o programa foi reformulado tendo o seu escopo ampliado em função das modalidades que se incorporaram, sendo regulamentada pelo Decreto n.º 6.629, de 04 de

⁶⁶ Vincula-se ao arcabouço legal as resoluções do FNDE que orientam sobre a liberação de transferência dos recursos, as contratações de pessoal e a prestação de contas dos entes executores.

novembro de 2008. A figura 8 relaciona alguns aspectos da primeira versão do programa em relação à reformulação.

Figura 8 – Mudanças do Projovem com a reformulação 2008

LEI n.º 11.129/2005	LEI n.º 11.692/2008
• Objetivo: executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso, elevação do grau de escolaridade visando a conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local.	Objetivo: promover reintegração ao processo educacional, qualificação profissional e desenvolvimento humano.
• Validade: emergencial e experimental - com prazo de dois anos, podendo ser prorrogado.	Validade: não mencionado.
• Público-alvo: jovens com idade entre 18 a 24 anos que tenham concluído a 4ª série e não tenham concluído a 8ª série do ensino fundamental; e não tenham vínculo empregatício.	Público-alvo: jovens de 15 a 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental.
• Auxílio financeiro: R\$100,00	Auxílio financeiro: R\$100,00 - não recebe auxílio a modalidade do Projovem Adolescente Serviço Socioeducativo.
	Desenvolvido por meio das modalidades: I Projovem Adolescente Serviço Socioeducativo; II Projovem Urbano; III Projovem Campo Saberes da Terra; e IV Projovem Trabalhador.

Fonte: Autoria própria (2018).

Essa reformulação altera, entre outros aspectos, o objetivo, o público-alvo, a desenvolvimento e a execução. O art. 3º do Decreto n.º 6.629/2008 institui novos objetivos gerais:

I - complementar a proteção social básica à família, criando mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária; II - criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional; III - elevar a escolaridade dos jovens do campo e da cidade, visando à conclusão do ensino fundamental, integrado à qualificação social e profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias; e IV - preparar o jovem para o mundo do trabalho, em ocupações com vínculo empregatício ou em outras atividades produtivas geradoras de renda. (BRASIL, 2008, p. 1).

A ampliação dos objetivos está em consonância com os respectivos fins de cada modalidade do Projovem Integrado, uma vez que essas têm sua própria finalidade, público e demais aspectos específicos. As modalidades que passaram a ser desenvolvidas foram:

Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo; **Projovem Urbano**; Projovem Campo Saberes da Terra; e Projovem Trabalhador.

Em 2011, ocorre uma alteração na regulamentação do programa, mediante o Decreto n.º 7.649, de 21 de fevereiro de 2011, que entre outras mudanças, assegurou aos jovens a educação especial, mediante o atendimento às necessidades educacionais específicas.

O Projovem Urbano, ao vincular-se a EJA, em 2012, reiterou a finalidade das versões anteriores e assumiu como objetivo proporcionar formação integral aos jovens, associando: **formação básica** para elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental/EJA; **qualificação profissional** com a certificação de formação inicial; e **participação cidadã**, com a promoção de experiência de atuação social na comunidade (PROJOVEM, 2012a). No tocante à integração dos componentes curriculares, o programa organizou-se em função das finalidades. A carga horária total do curso foi distribuída em 2.000 horas, sendo 1.440 horas presenciais (formação básica 1.080 horas, qualificação profissional 360 e participação cidadão 72) e 560 horas não-presenciais, a serem cumpridas ao longo de 18 meses letivos (PROJOVEM, 2012a).

Com relação ao público a que se destina, o Projovem Urbano atende os jovens de 18 a 29 anos, faixa etária ampliada da idade em cinco anos a mais em relação ao início do programa, sendo esse aspecto considerado relevante. Na exposição de motivos da MP n.º 411/2007 afirmava-se que a ampliação da idade adota um padrão internacional de conceituação de juventude no qual são identificados três grupos: os Adolescentes-Jovens (15 a 17 anos), os Jovens-Jovens (18 a 24 anos) e os Jovens-Adultos (25 a 29 anos). (BRASIL, 2007)⁶⁷.

O requisito de atendimento desse programa é que os jovens já saibam ler e escrever, e não tenham concluído o ensino fundamental (BRASIL, 2008). Cabe aos entes federados localizar e identificar os jovens que têm as condicionalidades previstas para participação e matriculá-los por meio de sistema próprio disponibilizado pelo MEC (BRASIL, 2011a).

A reformulação de 2008, além de ampliar o público-alvo, com inclusão da faixa etária de jovens de 25 a 29 anos, passou a permitir o ingresso de alunos com vínculo empregatício. Entendo essa mudança como positiva, pois há jovens que evadem antes de concluir o ensino fundamental (INSPER, 2017) e outros encontram-se fora da escola ou em empregos transitórios (FREITAS; RIBEIRO, 2014). Logo, ao permitir a participação de jovens com

⁶⁷ O Brasil, apesar de entender que qualquer definição, do termo, seria arbitrária e questionável, optou em atender um extrato maior da sociedade, buscando propiciar oportunidades para um contingente cada vez maior de cidadãos. (BRASIL, 2007).

vínculo empregatício, a União observou o princípio da isonomia para garantir o direito à educação. Considero essa medida um estímulo para os jovens prosseguirem com os estudos, aumentando as chances de melhoria profissional e financeira.

Nessa visão, o Projovem Urbano vinculou-se, de 2012 a 2017, ao eixo de inclusão, criando oportunidades e garantia de direitos, dentre eles a educação e o Plano de Juventude Viva, outra ação da SNJ no âmbito da PNJ, que objetiva a prevenção à violência contra os jovens negros, criado pelo Governo Federal (BRASIL, 2014b). Assinalo a necessidade de se investigar também as demais ações dos programas da SNJ que contemplam a escolarização.

No Projovem Integrado desde a sua primeira versão, está previsto o auxílio financeiro no valor de R\$100,00 (cem reais) mensais por jovem beneficiário. O período de concessão é diferenciado, levando em conta cada modalidade. O Projovem Adolescente é a única que não paga o auxílio em questão, em decorrência da “[...] sua associação ao ‘benefício variável’ que passa a ser pago pelo Programa Bolsa Família (PBF) para famílias com adolescentes de 15 a 17 anos” (BRASIL, 2007, não paginado).

Em 2008, a obrigatoriedade de convênio com os entes federados e municípios deixou de existir, assim, a União autoriza a transferência de recursos mediante depósito em conta corrente para os executores. Esses repasses são realizados pelo FNDE observando a necessária descentralização dos recursos orçamentários pelos órgãos que tratam da execução e gestão. Os recursos são calculados com base no número de jovens atendidos e destinam-se também à contratação, remuneração e formação de profissionais (BRASIL, 2008).

Em termos financeiros, foram destinados, aproximadamente, um total de R\$ 387,71 milhões em 2009, R\$ 775,54 milhões em 2010 e R\$ 379.42 milhões em 2011 dentre as movimentações internas e externas da SNJ, principalmente, para a execução do Projovem Urbano (BRASIL, 2010; 2011; 2012). O quadro 5 apresenta os valores destinados para o programa, mediante a transferência direta de recursos pelo FNDE, a partir de 2012, quando o MEC assumiu a sua coordenação.

Quadro 5 – Transferência direta de recursos para o Projovem Urbano (2012-2019)

Ano/Esfera	Quantidade de Entidades	Valor Transferido*	Total
2012			323.864.133,75
Estadual	22	139.838.346,60	
Municipal	160	184.025.787,15	
2013			85.413.525,25
Estadual	15	40.954.587,60	
Municipal	142	44.458.937,65	
2014			82.572.459,20
Estadual	15	42.356.140,50	
Municipal	128	40.216.318,70	
2015			75.017.181,75
Estadual	13	37.254.676,31	
Municipal	115	37.762.505,44	
2016			117.582.431,33
Estadual	9	49.253.857,90	
Municipal	91	68.328.573,43	
Total			684.449.731,28

* Excluindo-se os valores de bolsa aos estudantes que é paga diretamente aos jovens.

Fonte: Autoria própria a partir do FNDE (2020).

Chamo a atenção para a redução dos valores das transferências diretas realizadas entre os anos de 2013 e 2016 em relação à transferência de 2012, mesmo considerando-se que em 2012 tenham sido beneficiadas mais entidades. Entendo que a compreensão dessa redução pode merecer estudo posterior. Não consta na base de dados do FNDE indicação de valores liberados para o programa nos anos de 2017 a 2019, refletindo a falta de investimentos e de prioridade na EJA pelos governos dos presidentes Michel Miguel Elias Temer Lula (agosto de 2016 a 2018) e Jair Messias Bolsonaro (a partir de 2019), bem como o descaso com uma ação pública consolidada.

Na edição de 2012, o Projovem Urbano também ampliou a base territorial de atendimento aos municípios de população igual ou superior a 100 mil habitantes, sendo implementado em 309 cidades, com 104.804 pessoas matriculadas a serem atendidas por 4.032 educadores e mais 906 exclusivos para as salas de acolhimento. Essa edição possibilitou a oferta de atendimento educacional especializado e a contratação de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para turmas específicas. Além disso, o programa passou a ofertar salas de acolhimento para crianças até 8 anos, filhos dos jovens matriculados, como uma forma de garantir a permanência (BRASIL, 2012).

Sergipe aderiu ao Projovem desde o seu início, em 2005, tendo como primeiro ente executor a implantá-lo a Secretaria Municipal de Educação (SEMED)⁶⁸ da cidade de Aracaju. Quando da criação do Projovem, em 2005, a SEDUC/SE desenvolvia dois programas de alfabetização Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROAJA) – mantido totalmente pelo Estado e o Sergipe Alfabetizado – em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado, Governo Federal (BEZERRA, 2004), além dos cursos regulares de EJA para o ensino fundamental EJAEF I e EJAEF II e ensino médio EJAEM.

O Relatório de Gestão do órgão, relativo ao quadriênio 2015-2018, indica que além das modalidades do Projovem Urbano e Campo Saberes da Terra a secretaria desenvolveu uma diversidade de ações destinadas à EJA, entre elas: oferta do **EJAEF** e **EJAM** – que possuía, em 2017, 14.555 alunos matriculados em 102 escolas, sendo 46.437 no ensino fundamental e 8.118 no ensino médio; o **Programa Sergipe Alfabetiza Mais (AMA)** – atendendo a 4.000 alfabetizandos, distribuídos em 433 turmas em 55 municípios, desenvolvido com as secretarias municipais de educação e instituições privadas e não governamentais e conta com 445 alfabetizadores voluntários e 70 alfabetizadores-coordenadores de turma, esse programa realiza formação continuada de alfabetizadores; implementou o **Programa de Formação Continuada para docentes que atuam no Sistema Socieducativo**, em particular, no Centro de Atendimento ao Menor (CENAM), na Unidade de Internação Feminina (UNIFEM) e na Unidade de Internação Provisória (USIP); atendeu cerca de 4.000 candidatos no **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)**; e certificação de 21 mil alunos por meio do **exame supletivo**, sendo 4.535 do ensino fundamental e 16.709 do médio (SERGIPE, 2018).

Atualmente, a SEDUC/SE oferta a EJA para jovens, adultos e idosos que não deram continuidade em seus estudos e para aqueles que não tiveram o acesso ao ensino fundamental e/ou médio na idade apropriada, em consonância com a LDB, buscando assegurar a esta parcela da população oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames de suplência (SERGIPE, 2020). As matrículas de 2019 na modalidade, de acordo com o SEJA, foi de 17.789 alunos, matriculados 107 unidades escolares do Estado, distribuídas em 53 municípios sergipanos. O trabalho realizado pelo órgão está voltado à regulamentação e

⁶⁸ Inicialmente, ocorreu o contado com as Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a Unit para composição da equipe de formadores que seria capacitada pela União. Na implantação foi levado em conta a ociosidade de salas já existente nas escolas em relação aos cursos oferecidos pela EJA. Foram priorizadas turmas nessas escolas, a exemplo da Escola de Ensino Fundamental Presidente Vargas e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Tancredo Neves, nas quais funcionaram diversas turmas do Projovem.

orientação teórico-metodológico da proposta pedagógica que referencia o trabalho na modalidade. O órgão é uma das instituições credenciadas pelo MEC para certificação do Encceja. Em 2019, foram cerca de 8.645 alunos aprovados, tendo a rede estadual como instituição certificadora.

Quanto ao Projovem Integrado, a SEDUC/SE iniciou a implementação a partir de 2009⁶⁹, as modalidades do Projovem Urbano e do Projovem Campo Saberes da Terra. De acordo com Relatório de Atividade do órgão, relativo as ações executadas de 2007 a 2010, o Projovem Urbano organizou-se, quanto à primeira edição, para ocorrer em 18 municípios-núcleos, visando o atendimento a 6.919 alunos (representando 96,10% da meta) (SERGIPE, 2010). A empresa Sociedade de Estudos Múltiplos, Ecológica e de Artes (Semear) foi contratada para o apoio a execução. Essa parceria se deu pelo Chamamento Público n.º 1/2009 e previa contratar 291 professores, 73 preparadores de lanche e 19 gestores (SEMEAR, 2009). Foram reservadas 36 vagas para alunos com deficiência auditiva, distribuídas em 6 turmas, eram previstas aulas com a presença de intérprete em Libras.

Relativo a parceria com a Semear, em 2014, o Ministério Público de Sergipe (MPSE) abriu uma representação, junto ao Tribunal de Contas da União, visando apurar irregularidades na prestação de serviços pela referida empresa. O tribunal acatou parcialmente as alegações do MPSE, de acordo com processo RP n.º 00370120140, de 2017.

De acordo com a SEDUC/SE (2009), para primeira edição estavam previstas aulas de informática e a oferta de cursos para qualificação profissional nas áreas de Agroextrativismo, Construção e Reparo; Turismo e Hospitalidade e Serviços Pessoais ou Telemática. Esses cursos foram determinados pela secretaria logo na elaboração do plano da edição e a escolha levava em conta a necessidade de cada localidade e dos jovens, além da estrutura das escolas e dos municípios.

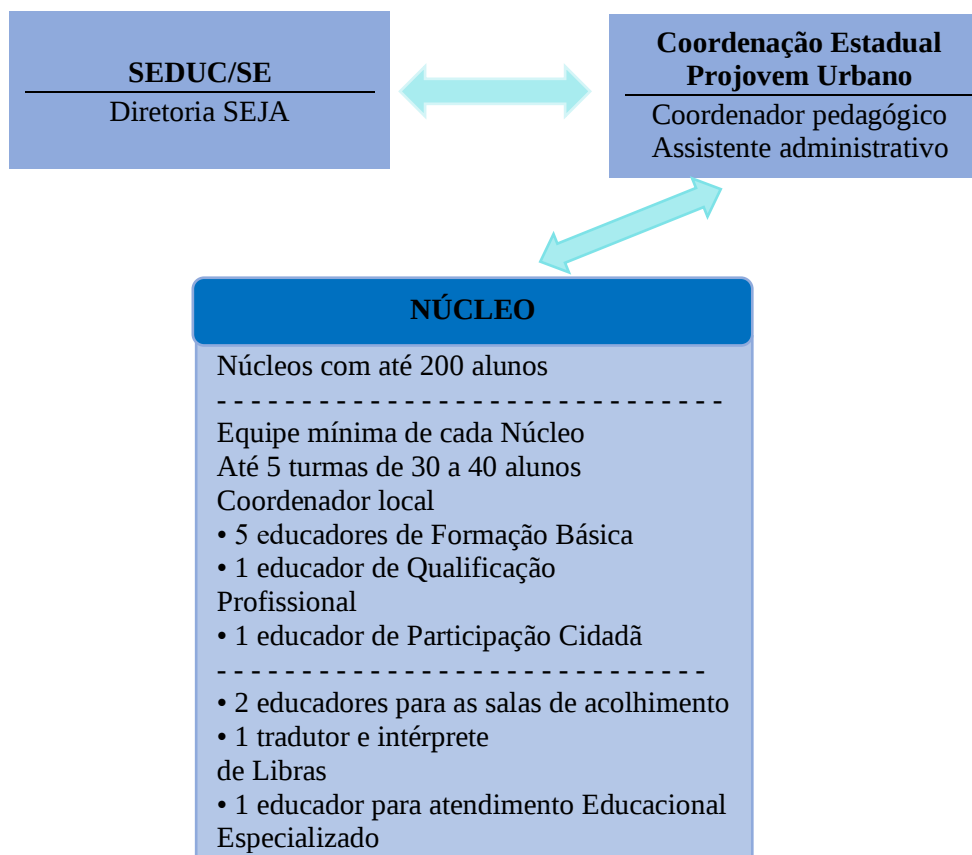
A formação inicial dos profissionais contratados teve carga horária de 160 horas, ocorreu no período de 23 de março a 4 de abril de 2009, no Centro de Qualificação Profissional (CQP) e foi realizada por formadores capacitados pela UFS. Foram reservadas 36 vagas para alunos com deficiência auditiva, distribuídas em 6 turmas e foram previstas aulas com a presença de intérprete em Libras. De acordo com a instituição formadora, à época, A formação inicial tratava de discussões sobre a organização do programa, a proposta curricular

⁶⁹ Sinalizo que nas visitas *in loco* à SEDUC/SE verifiquei a reduzida documentação referente a edição de 2009, sendo informado pela Coordenação, à época, que não havia acesso ao material, por se tratar de outra gestão. Os dados coletados sobre 2009 foram retirados de relatórios de gestão ou de comunicados expedidos pelo órgão.

integrada, a metodologia de avaliação, as práticas pedagógicas e a gestão de sala de aula. (SERGIPE, 2009).

Posteriormente, foram realizadas as edições de 2012 e 2014, com a execução direta pela SEDUC/SE, interesse desta tese. A figura 9 apresenta a organização de funcionamento da gestão local do programa que está sob a coordenação do SEJA.

Figura 9 – Organização da gestão Projovem Urbano SEDUC/SE



Fonte: Autoria própria (2018).

O SEJA, para a gestão do programa, conta na estrutura com um coordenador estadual, um coordenador pedagógico e um assistente administrativo. Alguns desses profissionais são do quadro de colaboradores do órgão, outros são contratados a cada edição. A estrutura local não possui polos, um nível permitido no desenho do organograma pelo Projovem Urbano.

Na estrutura do programa, um núcleo representa um espaço pedagógico constituído por cinco turmas, com sete educadores e até 200 alunos. Entre os educadores, cinco são professores do ensino fundamental formados, em nível superior, em áreas específicas para ministrar as disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Ciências Humanas e

Ciências da Natureza⁷⁰. Os dois educadores que completam o quadro desenvolvem a formação do aluno na qualificação profissional inicial e na participação cidadã (PROJOVEM, 2012a).

Os núcleos funcionavam nas escolas que ofereciam o curso, algumas da rede estadual e outras da rede municipal parceira. Os coordenadores desses espaços eram professores das redes e recebiam um valor mensal para dedicação exclusiva ao projeto. Caso em algum núcleo não fosse possível alocar um professor da rede como coordenador, um professor do programa assumia essa função.

Quanto ao financiamento, os primeiros repasses de recursos para as ações do Projovem Urbano pelo órgão foram em 2009, quando a União liberou R\$5.576.393,52 e, em 2010, R\$5.428.877,92. O quadro 6 apresenta as transferências diretas realizadas pelo fundo para a execução do programa pela SEDUC/SE a partir de 2012:

Quadro 6 – Transferência direta de recursos para a execução do Projovem Urbano pela SEDUC/SE

Ano	Valor Transferido
2009	5.576.393,52
2010	5.428.877,92
2011	-
2012	3.150.670,20
2013	623.322,00
2014	204.500,00
2015	381.116,27
2016	2.137.118,27
Total	17.501.998,18

Fonte: Autoria própria a partir do FNDE (2020).

Os valores transferidos entre 2009 e 2019 totalizam mais R\$17 milhões para a execução do Projovem Urbano de 2009 a 2016. Sinalizo que não consta na base de dados do FNDE transferência no ano de 2011 e de 2016 a 2019 para o órgão. Nos anos de 2012 e 2014 foram realizadas a segunda e a terceira edições do programa e no segundo semestre de 2018, passou a ser estruturada a quarta edição, que, como mencionado, não foi executada até então.

Quanto à contratação dos educadores, cabe aos entes executores disponibilizar pessoal para atuar no programa, sendo observado o quantitativo adequado ao número de alunos atendidos, nos termos definidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2011a), o que

⁷⁰ Sinalizo que o programa utiliza de forma equivocada áreas de conhecimento, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, como nomes de disciplinas, o que merece ser revisto.

configura a descentralização pela União em relação à seleção. A SEDUC/SE realizou por meio de processo de seleção simplificada o chamamento desses profissionais.

Na execução do programa, a edição de 2012 foi regida pela Resolução/CD/FNDE n.º 60, de 9 de novembro de 2011, que estabeleceu os critérios e as normas de transferência automática de recursos financeiros aos entes, com cem mil ou mais habitantes, para o desenvolvimento de ações do programa em 2012. Essa edição foi executada nos anos de 2013 e 2014, na qual participaram cinco municípios sergipanos: Ilha das Flores, Indiaroba, Monte Alegre, Porto da Folha e Poço Verde. A estrutura de funcionamento cadastrada no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação SIMEC organizou-se conforme quadro 7:

Quadro 7 – Estrutura da edição 2012 do Projovem Urbano SEDUC/SE, por alunos e professores da educação básica

Núcleo SIMEC	Município	Qtd. Turmas	Qtd. Alunos	Localização Núcleo
348	Ilha das Flores	5	200	Colégio Estadual Dr. Jessé Trindade
361	Indiaroba	5	184	Escola Estadual Dionísio Machado
350	Monte Alegre	5	198	Escola Estadual José Inácio de Farias
351	Porto da Folha	5	198	Colégio Estadual Governador Lourival Batista
196	Poço Verde	5	200	Escola Estadual Epifânio Dórea

Fonte: Autoria própria (2018).

A edição de 2012 teve cinco núcleos, com um total de 25 turmas. Foram contratados 25 professores do ensino fundamental, além de educadores de qualificação profissional e participação cidadã, pedagogo e merendeira (PROJOVEM SEDUC/SE, 2012). No total foram atendidos 980 alunos. A contratação dos profissionais foi regida pelo Processo Seletivo Simplificado n.º 02/2012 Edital n.º 01, de 27 de abril de 2012.

No ano de 2014, em conformidade com a Resolução/CD/FNDE/MEC n.º 8, de 16 de abril de 2014, foi aprovada uma nova edição do programa. Sua execução ocorreu nos anos de 2015 e 2016. A estrutura da edição quanto aos núcleos cadastrados no SIMEC e quantidade de alunos encontra-se descrita no quadro 8.

Quadro 8 – Estrutura da edição 2014 do Projovem Urbano SEDUC/SE, por alunos e professores da educação básica

Núcleo SIMEC	Municípios	Qtd. Turmas	Qtd. Alunos	Localização principal dos Núcleos
3911	Aquidabã	05	200	Escola Municipal Eurico de Souza Filho
3915	Boquim	05	200	Escola Municipal José Moacyr Mendonça
3912	Brejo Grande/Japoatã	05	200	Escola Municipal Deputado Lourival Baptista
3913	Canindé do São Francisco/Poço Redondo	05	200	Escola Municipal Estudante Edna Maria Apolônio Neta
3914	Japaratuba/Barra dos Coqueiros	05	200	Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Creuza Gomes dos Santos
3916	Neópolis	05	200	Centro Educacional Municipal Tiradentes
3919	São Cristóvão	05	200	Escola Estadual Professora Neyde Mesquita
3917	Nossa Senhora das Dores	05	200	Escola Municipal José de Figueiredo Barreto
3067	Nossa Senhora do Socorro	05	200	Colégio Estadual Professor Nilson Socorro
3920	Tomar do Geru/Cristinápolis	05	200	Escola Municipal de Ensino Fundamental Valdete Dórea

Fonte: Autoria própria (2018).

Nessa edição funcionaram 50 turmas, distribuídas em 10 núcleos, contemplando as cidades de Aquidabã, Barra dos Coqueiros, Boquim, Brejo Grande, Canindé do São Francisco, Cristinápolis, Japaratuba, Japoatã, Neópolis, São Cristóvão, Nossa Senhora das Dores, Nossa Senhora do Socorro, Poço Redondo e Tomar do Geru. Cada núcleo teve com cinco turmas e aproximadamente 200 alunos. Foi realizada a contratação de 50 professores de ensino fundamental, bem como de educadores de qualificação profissional e participação cidadã, assistente administrativo e pedagógico, educador de acolhimento e merendeira, conforme Processo Seletivo Simplificado nº. 02/2015, Edital de Abertura, de 26 março de 2015.

3.1.1 Formação dos profissionais do Projovem Urbano

As normatizações do programa refletem a necessidade de realização da formação inicial e continuada dos professores para que apreendam as noções construídas a partir dos documentos orientadores e como deve se dar o trabalho docente na prática. Essa ação objetivou caracterizar o processo e desvelou os diferenciais subjacentes ao normatizado e ao realizado.

Em função da formação de professores ser parte de um programa abrangente, percebi a necessidade de entender as responsabilidades e o desenho da formação. Verifiquei que, em

decorrência do modelo de gestão do Projovem Urbano ser desenvolvido de forma conjunta, em que as diversas esferas/órgão se articulam, pois a formação dos profissionais ocorre pela repartição de responsabilidades.

A articulação administrativa e política do sistema de educação dos entes federativos é entendida como um dos recursos que efetiva o direito à educação, sendo em regime de colaboração recíproca entre União, estados, Distrito Federal e municípios um princípio previsto na Carta Magna, artigos 1º, 18, 23 e 60 (§ 4º, inciso I) (CURY, 2012). A figura 10 apresenta as responsabilidades que cabem a cada esfera/órgão quanto à formação dos profissionais que atuam no programa.

Figura 10 – Responsabilidades administrativas quanto à formação dos profissionais do Projovem Urbano



Fonte: Autoria própria (2018).

Na esfera do Governo Federal, o Decreto n.º 7.649, 2011, incluiu o parágrafo 6º alterando o Decreto n.º 6.629/2008, pelo qual prevê entre as responsabilidades do Governo Federal a participação no processo de formação inicial e continuada dos profissionais do programa, definindo o conteúdo específico relativo às temáticas da juventude (BRASIL, 2011a). Considero importante a participação da SNJ nessa articulação, não só porque esteve à frente da coordenação do programa desde sua criação, mas também por ser responsável pela avaliação externa, possuindo informações avaliativas que podem contribuir para adequações da melhoria do processo de formação docente. Entendo não existir conflito de interesse com relação à função de avaliador dessa secretaria, já que a partir de 2011, a coordenação do Projovem Urbano passou a ser responsabilidade do MEC.

Aos entes federados, responsáveis pela coordenação local, cabe garantir a formação inicial e continuada aos profissionais em suas localidades, em conformidade com o projeto pedagógico integrado, nos termos definidos pelo MEC (BRASIL, 2011a). Há uma exigência do Projovem Urbano para que em uma nova edição ocorra formação, uma vez que inexistiu um quadro permanente de profissionais à disposição para o programa. A SEDUC, desde as edições de 2012 e 2014, lança edital para seleção dos professores e após a contratação, oferta as formações. No modelo de execução, o órgão além de coordenar, implanta e acompanha as atividades de formação continuada, pois não existe a figura dos polos na sua estrutura.

O perfil de formação requerido para os professores do ensino fundamental, conforme as resoluções do FNDE para as duas edições investigadas, requer: habilitação em nível superior em sua área de atuação (licenciatura plena) – respeitando o que define a LDB; conhecimentos básicos em informática (operação de *software* de texto, planilhas, correio eletrônico, navegação na *internet*); experiência preferencial na EJA e no Projovem.

Na edição de 2012, conforme análise do edital de seleção, a exigência mínima foi a legal, ou seja, licenciatura plena na área de conhecimento da disciplina a ser ministrada. A título de classificação, foram requeridos: cursos em nível *stricto sensu* e/ou *lato sensu*, nessa última, a maior pontuação era para especialização em EJA; cursos de aperfeiçoamento, e experiência docente, e para as duas últimas, as maiores pontuações eram atribuídas a cursos e experiência na EJA. A comprovação dos conhecimentos em informática se deu por meio de declaração, emitida pelo professor, de domínio nessa área.

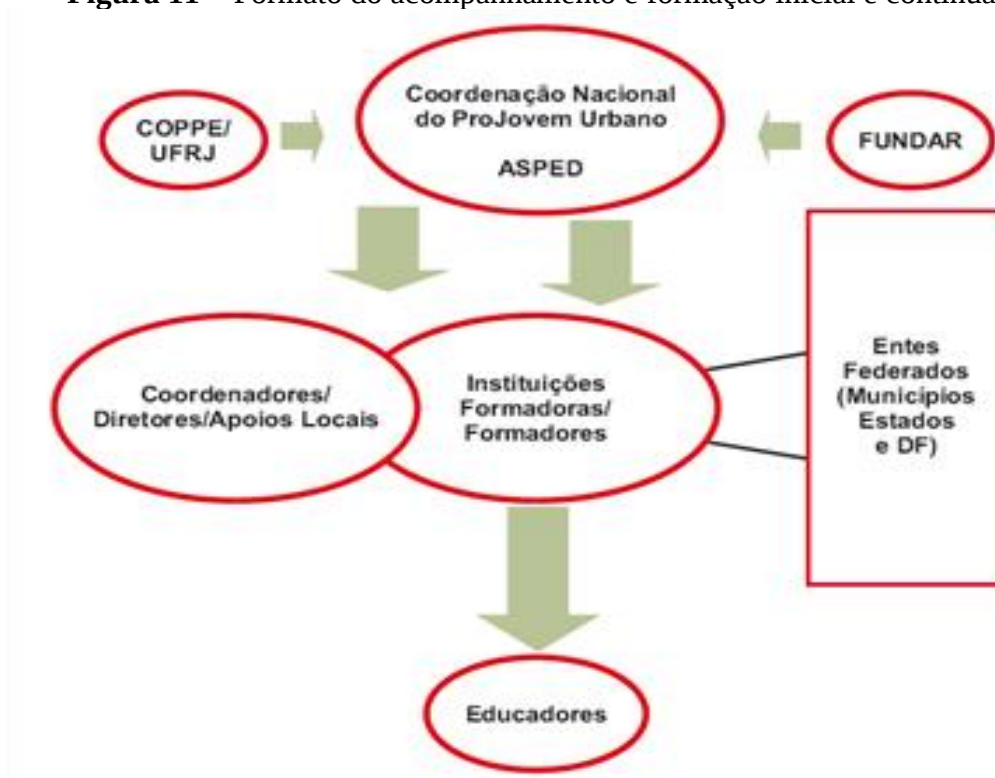
Em 2014, na edição seguinte, embora as exigências do FNDE para o perfil dos profissionais tenham sido respeitadas, a titulação para classificação diferenciou-se da edição anterior, sendo: cursos de especialização na área de Educação; cursos de capacitação, formação continuada, participação ou organização de eventos acadêmicos ou outros cursos na

área da Educação; experiência na docência no Projovem Urbano; experiência na docência na EJA na disciplina a ser ministrada, e as duas últimas titulações somando 70% do peso da pontuação.

O Projovem Urbano SEDUC/SE além de atender às exigências legais na seleção dos profissionais, valorizou a formação continuada e, ainda, no caso da edição de 2014, a participação em eventos e, de forma mais enfática, a experiência profissional, demonstrando um compromisso em compor um quadro qualificado quanto à formação para o atendimento da EJA. Contudo, faço uma ressalva apenas à elevada pontuação na edição de 2014 quanto à experiência no programa e docência da EJA, acreditando que poderia ter sido contemplada também pontuação para titulação em cursos de especialização na modalidade e ampliada. A experiência na área é um fator relevante, mas precisa seguir paralela a uma trajetória acadêmica para atuação na modalidade, visto que a realização contínua de formação contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

No Projovem Urbano, a formação de professores do ensino fundamental, assim como dos educadores de qualificação profissional e formação cidadã, ocorre de forma semelhante e contempla uma das duas dimensões do desenho da formação do programa. A figura 11 permite perceber esse desenho e como se organizam as dimensões, a saber:

Figura 11 – Formato do acompanhamento e formação inicial e continuada



Fonte: Projovem, 2008.

A implementação, o monitoramento e avaliação da formação está a cargo da Coordenação Nacional do Projovem Urbano (CNP), que no âmbito da primeira dimensão do processo formativo, com a colaboração da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR)⁷¹ e da Coordenação dos Programas de Pós-Graduação de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPE/UFJF), está responsável por formar as instituições formadoras/formadores e os coordenadores/diretores/apoios locais e na segunda dimensão as instituições formadoras/formadores são responsáveis por formar os educadores. A segunda dimensão de formação compõe-se de duas etapas, a inicial e a continuada, sendo a carga horária de cada uma dessas etapas distribuídas conforme o quadro 9.

Quadro 9 – Carga horária por modalidade de formação de professores do Projovem Urbano

Modalidades de Formação	Atividades Presenciais	Atividades não Presenciais	Total
Formação inicial	96h	64h	160h
Formação continuada	216h	-	216h
Total	312h	64h	376h

Fonte: Projovem (2008, p. 28).

A modalidade da formação inicial, com carga horária total de 160 horas, tem 96 horas presenciais e 64 horas não presenciais, estas destinadas, especificamente, à apropriação pelos profissionais dos fundamentos, princípios, conceitos e estratégias⁷² metodológicas do desenho curricular. Todas as atividades dessa modalidade devem ocorrer antes do início do curso (PROJOVEM, 2008; 2012).

Em contrapartida a formação continuada tem o objetivo principal de promover uma reflexão do docente acerca da sua própria prática, em que demanda a carga horária total de 216 horas em atividades presenciais que devem ocorrer concomitante ao desenvolvimento da respectiva edição. Assim, nos 18 meses de realização do curso, estão previstas 12 horas mensais (PROJOVEM, 2008), e nessa etapa deve-se permitir que o professor

[...] se aproprie, como sujeito, dos conhecimentos que ele mesmo gera, de modo a poder rever sua prática no curso, atribuir-lhe novos significados do contexto da proposta pedagógica do Projovem Urbano e obter maior espaço

⁷¹ A Fundação Darcy Ribeiro (Fundar), organização não-governamental sediada no Rio de Janeiro, é responsável desde o início do programa pela formação inicial e continuada dos especialistas/formadores, indicados pelas universidades e instituições formadora locais, que realizariam a formação inicial e continuada dos profissionais localmente (BRASIL, 2007).

⁷² Entende-se como estratégias de ensino os processos e técnicas que o professor e os alunos lançam mão para favorecer a condição de ensino e a efetividade da aprendizagem (FERNANDES; GRILLO, 2006).

para a compreensão das mudanças implicadas nessa proposta. Assim, nas atividades destinadas à formação continuada, deverão predominar momentos de discussão e de encaminhamento em relação aos problemas e às questões do cotidiano da sala de aula, especialmente quanto à aprendizagem dos estudantes. (PROJOVEM, 2012a, p. 136).

A figura 12 apresenta, conforme documentos normatizadores, as temáticas mediadas nas duas etapas de formação com os professores do programa. Essas temáticas são orientadas pelo MEC.

Figura 12 – Temáticas mediadas na formação de professores do Projovem Urbano



Fonte: Autoria própria, a partir Projovem (2008).

Com relação ao material institucional disponibilizado aos profissionais, relaciono, com base nos documentos do programa, aqueles que contemplam aulas, palestras e informações divulgadas na fase presencial e os conteúdos da formação: Manual do Educador – Orientações Gerais; Manual do Educador – Unidades 1 a 6; Guias de Estudo – Unidades 1 a 6; Vídeos de Formação – 1 a 6; Texto de Apoio aos vídeos de formação; Manual de Formação de Gestores; Guias de Estudo e Manuais do Educador dos Arcos Ocupacionais; Agenda do Estudante; POP/PLA; CRA 1, 2 e 3; Estudos Complementares – Português; e Estudos Complementares – Matemática.

O processo de formação relaciona-se ao conhecimento e compreensão do Projovem Urbano com base nos seus princípios e pressupostos comuns e nas especificidades da função de cada profissional. A **formação inicial** objetiva a apropriação dos fundamentos, princípios, conceitos, estratégias metodológicas e conteúdos curriculares do programa, sendo a **formação continuada**, por meio de suas etapas, busca construir a identidade do professor, levando-o a ressignificar a prática a partir do conhecimento que (re)constrói como sujeito do processo, atribuindo novos significados (PROJOVEM, 2012a). Nessa última modalidade estão inclusos momentos de discussão e encaminhamento dos problemas e de questões de sala de aula, relativos à aprendizagem dos alunos.

No contexto do processo formativo realizado pelo programa interessa compreender sobre o perfil pessoal, acadêmico e profissional dos professores da EJA, os conteúdos mediados nos encontros e as estratégias adotadas para o desenvolvimento da formação continuada.

3.2 Configuração da formação de professores no Projovem Urbano SEDUC/SE

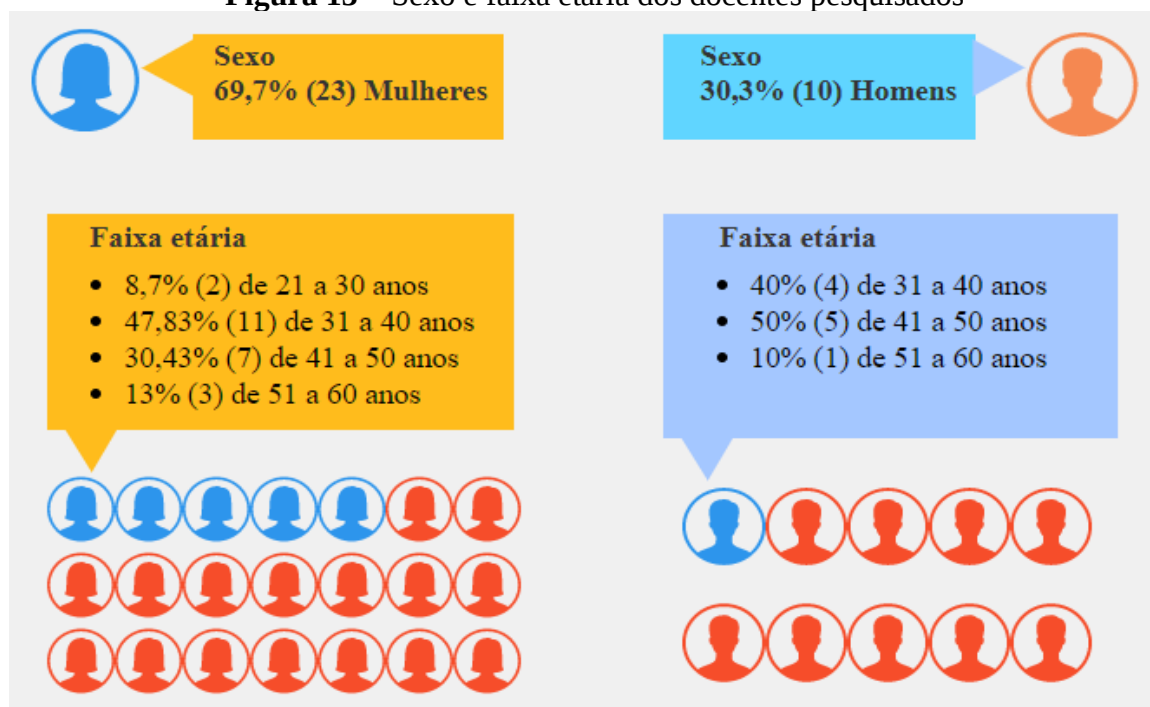
Esta subseção tem como foco apresentar a configuração da formação dos professores no Projovem Urbano da SEDUC-SE, destacando o perfil dos docentes da educação básica, participantes das edições de 2012 e 2014, e relacionando os conteúdos e as estratégias/metodologias utilizadas nas formações.

O levantamento do perfil dos professores da EJA do Projovem Urbano SEDUC/SE ocorreu por meio da recolha e análise dos dados da primeira etapa do questionário aplicado. A amostra contemplou 33 sujeitos, representando 50% dos profissionais que atuaram nas edições de 2012 e 2014. A coleta deu-se de forma voluntária e todos os participantes assinaram o TCLE, dando ciência quanto aos termos da pesquisa.

As perguntas aplicadas nesta parte buscaram construir o perfil, considerando as características de sexo e idade, caracterização da formação acadêmica (inicial e continuada) e do exercício profissional, sendo esse última quanto à sua atuação mais recente.

Constatei, que a maioria dos professores era mulheres, 69,7%, sendo a representatividade dos homens 30,3%. Em relação à idade, os pesquisados concentravam-se nas faixas etárias de 31 a 40 anos e de 41 a 50 anos, sendo 47,83% e 30,43%; 40% e 50%, respectivamente. Nas faixas etárias de 21 a 30 anos e de 51 a 60 anos, entre as mulheres, havia uma quantidade menor de professoras, 8,7% e 13%, respetivamente. Entre os homens, apenas 10% tinham de 51 a 60 anos. Nenhum dos participantes estava na faixa etária de menos de 20 anos de idade. Ver figura 13.

Figura 13 – Sexo e faixa etária dos docentes pesquisados



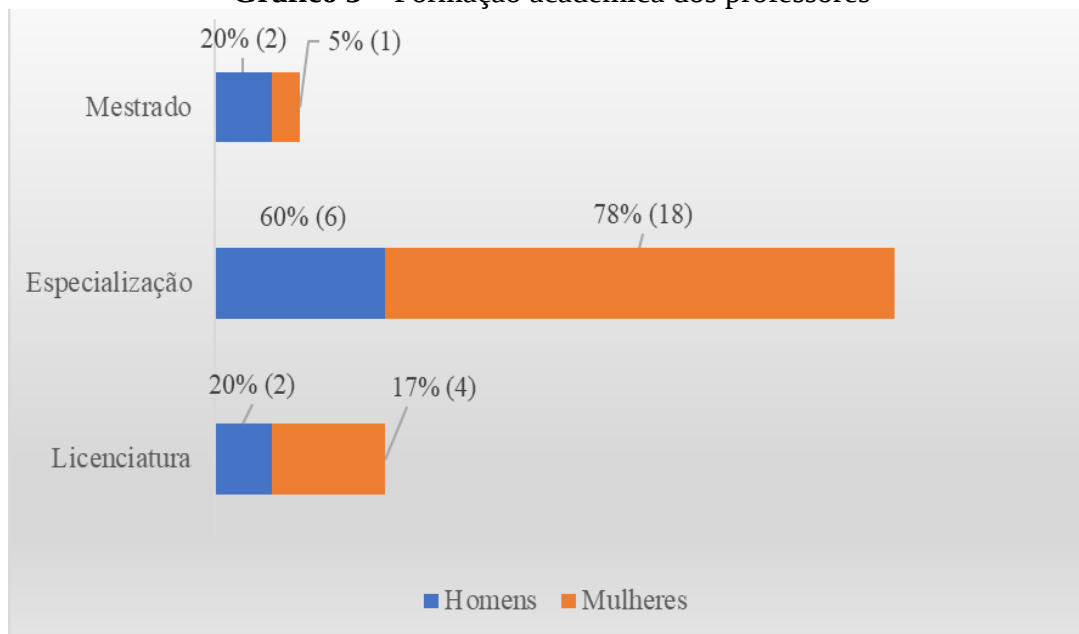
Fonte: Autoria própria (2019).

O resultado relativo ao sexo reflete a diferença quantitativa entre homens e mulheres no quadro geral dos docentes participantes das duas edições, 47 mulheres e 19 homens. O fato de a maioria ser feminina tem relação com a evidência histórica da predominante presença desse sexo na profissão. A feminização do ensino no Brasil, iniciada no século XIX, foi influenciada por determinantes econômicos, sociais e políticos. Faria Filho e Macedo (2004) afirmam que o a ideia das mulheres no magistério, foi sendo construída durante o processo de escolarização daquele século, estando essa questão relacionada à presença, ou não, das meninas no universo escolar, sendo que apenas as mestras podiam ministrar aulas para elas.

A lei de instrução pública de 15 de outubro de 1827, que instituiu as escolas de primeiras letras, previa escolas de meninas, tendo mulheres na estrutura dos estabelecimentos, que podiam ensinar quase tudo quanto os mestres, além de receber o mesmo ordenado e gratificações. Entretanto, havia a dificuldade de conseguir mulheres que quisessem ser professoras (FARIA FILHO; MACEDO, 2004). Esse contexto se modifica ao final do século XIX e início do século XX, em virtude de um conjunto de fatores, entre eles o crescimento da escolaridade obrigatória e a demanda pelo ensino básico, que impulsionou a necessidade de maior oferta de mão de obra no campo educacional (ALMEIDA, 1998).

Quanto à formação acadêmica dos profissionais, observei que a maioria das mulheres, 83% (19) cursaram especialização e dessas 4% (1) possui pós-graduação *stricto sensu* em curso de mestrado, 17% (4) prosseguiram com a formação acadêmica e possuem somente licenciatura. Entre as mulheres, somente seis (6%) cursaram o Magistério. O percentual de formação dos homens é semelhante ao das mulheres quanto à condição de docentes com especialização e apenas licenciatura, 80% (8) dos professores possuem especialização e 20% (2) tem somente a licenciatura, ver gráfico 3.

Gráfico 3 – Formação acadêmica dos professores



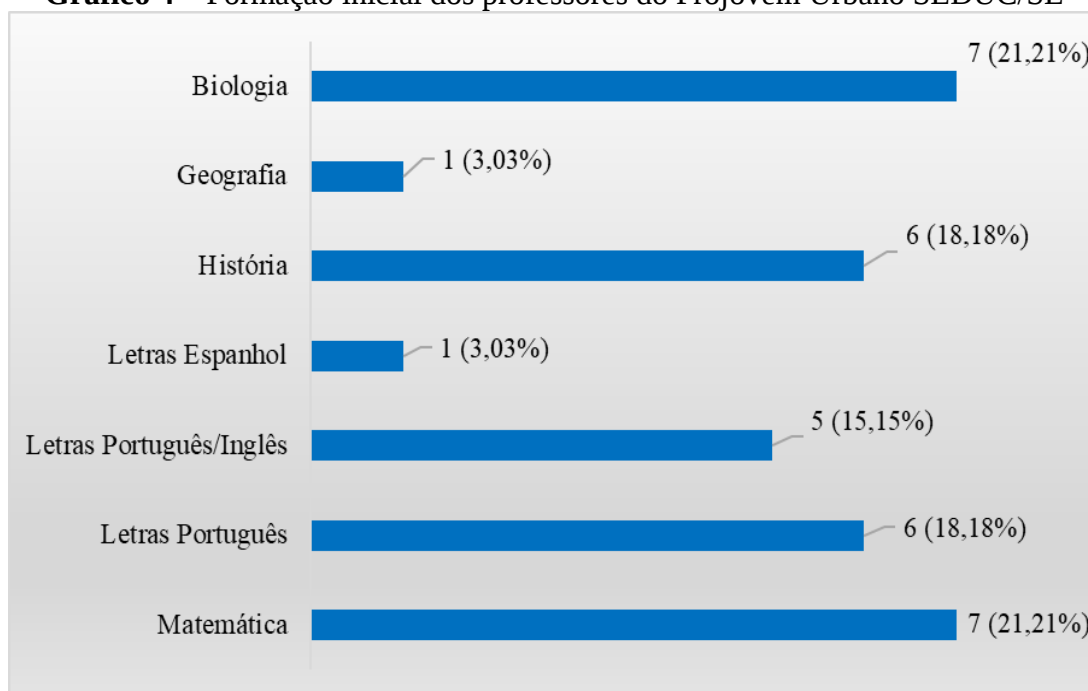
Fonte: Autoria própria (2019).

Verifiquei que a maioria dos professores possui formação continuada, sendo que entre os homens 20% (2) avançou para curso *stricto sensu* (mestrado) e as mulheres progrediram em menor proporção, 4% (1). Sinalizo que embora seis professores não tenham formação acadêmica continuada, sendo licenciados, somente um deles não atua na EJA, o que pode

indicar a relevância dada à experiência na modalidade para a seleção. Esse contexto remete à necessidade de políticas públicas de valorização de professores, no que tange à oferta de cursos de formação continuada em nível de especialização e pós-graduação *stricto sensu*, por meio de convênios entre as universidades e Secretarias de Educação. No entanto, o perfil acadêmico indica que as exigências definidas pela União, licenciatura plena e preferencialmente, com especialização, para atuação no Projovem Urbano são atendidas.

Quanto ao curso de graduação, os professores apresentam formação em: Biologia, 21,21% (7); Geografia 3% (1); História 18,18% (6) Letras Português 18,18% (6); Letras Vernáculas/Espanhol 3% (1); Letras Inglês, 15,15% (5); e Matemática 21,21% (7). Observei que entre esses docentes três também tinham uma segunda licenciatura, em Pedagogia. Ver gráfico 4.

Gráfico 4 – Formação inicial dos professores do Projovem Urbano SEDUC/SE

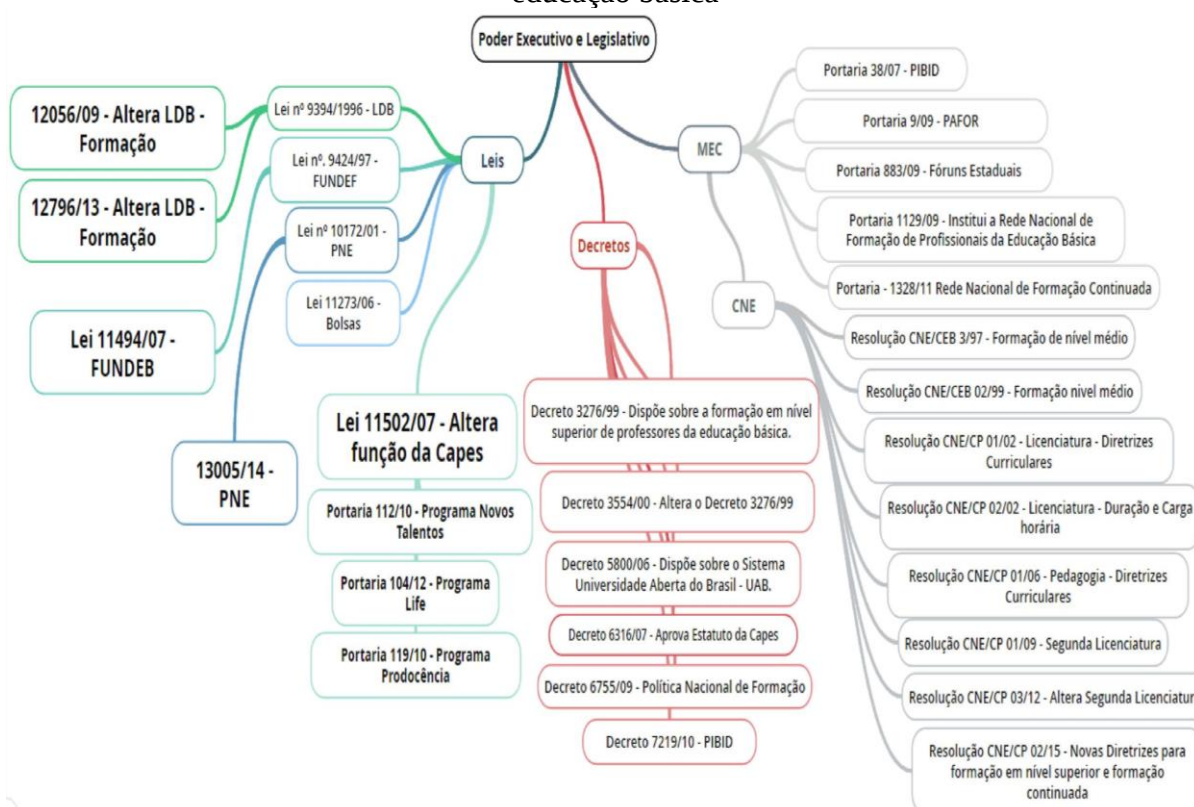


Fonte: Autoria própria (2019).

Destaco, ainda, em relação à formação inicial, o significativo percentual de professores licenciados em Biologia e Matemática, uma vez que pesquisas apontam para a escassez de professores nessas áreas para lecionarem as disciplinas de Ciências e Matemática na educação básica (RUIZ, RAMOS, HINGEL, 2007; ARAÚJO, 2011; FRANCO, NASCIMENTO, NASCIMENTO, 2017; CRUZ; BAYER, 2017). O estudo de Franco, Nascimento e Nascimento (2017) destaca que em Ciências apenas 40,1% dos professores tem formação adequada para lecionar a disciplina e em Matemática 51,3%. Também apontam para

esse problema em outras disciplinas da educação básica. Embora o Estado brasileiro tenha investido em políticas públicas para a formação de professores nos últimos anos, a exemplo da UAB, PIBID, PLAFOR e Renaform, todas inseridas no conjunto de referenciais legais que regem e organizam tais políticas, conforme figura 14, verifica-se ainda a necessidade de mais ações para esses fins.

Figura 14 – Mapa dos referenciais legais das políticas de formação de professores da educação básica



Fonte: Oliveira e Leiro (2019, p. 4).

Entre estas ações, inclui-se um monitoramento mais ativo das políticas vigentes, no sentido de que sejam acompanhadas por todos os agentes responsáveis, como também pela sociedade civil, a fim de que atinja da melhor forma os seus fins e com qualidade. Nesse sentido, exponho as recomendações finais do relatório emitido pela Controladoria Geral da União (CGU), quanto à avaliação da Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

1. Regulamentar em normativo próprio o Decreto nº 8.752/2016, conforme estabelecido no art. 18, incluindo a definição das linhas de ação e disciplinando a composição, as atribuições e a forma de funcionamento do

Comitê Gestor Nacional⁷³ e dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica.

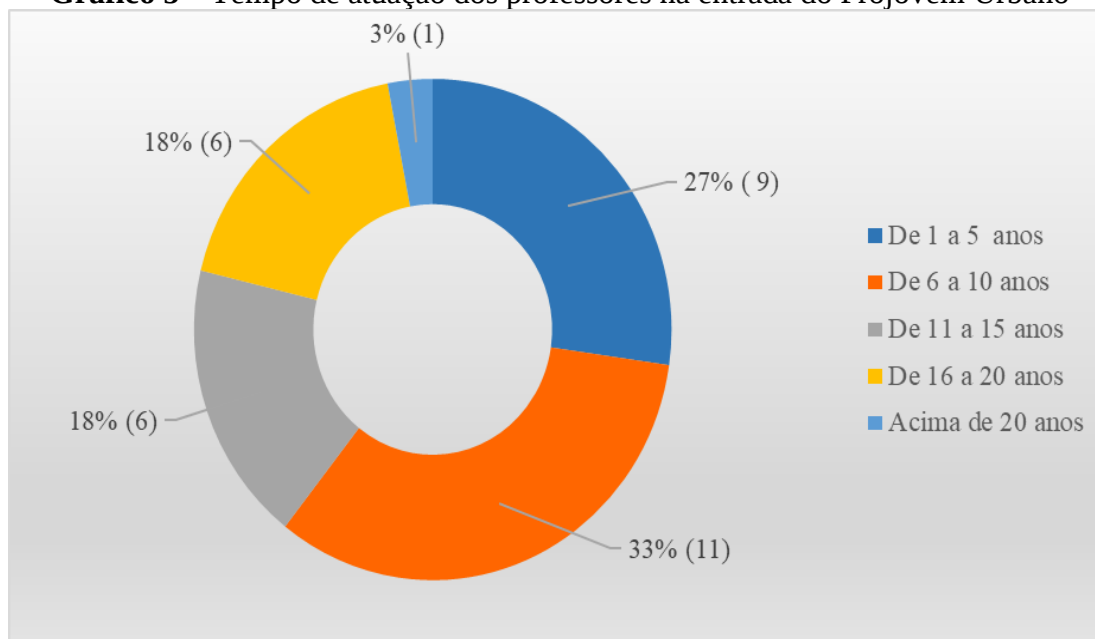
2. Aprimorar o Planejamento Estratégico Nacional da Política devidamente articulado com os fóruns estaduais, considerando a capacidade de atendimento das instituições de ensino que compõe a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, juntamente com informações sobre a situação atual de cada região, objetivando o atingimento das metas do PNE, dando transparência e clareza ao plano.

3. Aprimorar a coordenação da Política, colocando em atuação o Comitê Gestor Nacional e os Fóruns Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, bem como dar transparência de suas ações. (CGU, 2019, p. 53).

Verifico a necessidade de maior clareza sobre como devem atuar o Comitê Gestor Nacional e os Fóruns Estaduais no acompanhamento das políticas para formação – aspecto visto pela CGU como uma falha do próprio Governo, bem como, melhor planejamento e acompanhamento das políticas de formação. Assim, afirmo que além de apenas criar e colocar em funcionamento as ações públicas, propiciar, também, condições para sua implementação, desenvolvimento e acompanhamento pelos responsáveis. Outra proposta para enfrentar o problema da falta de professores, seria investir em propostas locais, a partir do diagnóstico da demanda, atualmente existente em cada rede escolar, por meio da criação de convênios entre a esfera pública e as IESs para a oferta de cursos de formação inicial ou de segunda licenciatura.

Quanto ao tempo de exercício profissional, os resultados indicaram que os professores possuíam mais de cinco anos de experiência quando da entrada no Projovem Urbano SEDUC/SE, sendo que 33% (11) tinham experiência de atuação de 6 a 10 anos, 18% (6) de 11 a 15 anos e esse mesmo quantitativo de 16 a 20 anos, apenas um docente tinha mais de 20 anos de atuação na docência. O quantitativo com menos de cinco anos de experiência foi de 27% (9) professores, esse aspecto pode possibilitar o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os mais e menos experientes na profissão. Ver gráfico 5.

⁷³ O Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica foi instituído em agosto de 2011, pela Portaria n.º 1.087 do MEC, a Educação Básica, tendo a responsabilidade de formular, coordenar e avaliar as ações e programas do MEC, da Capes e do FNDE no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica e os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica foram previstos inicialmente pelo Decreto anterior n.º 6.755/2009 (revogado pelo Decreto n.º 8.752/2016), tendo suas diretrizes estabelecidas pelo MEC na Portaria .nº 883, de 16 de setembro de 2009 (BRASIL, 2017). Entre as principais funções dos Fóruns, estão: elaborar e acompanhar a execução de um plano estratégico; definir prioridades e metas do programa em cada estado; - coordenar as ações de formação de professores; e propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores de educação básica (BRASIL, 2019).

Gráfico 5 – Tempo de atuação dos professores na entrada do Projovem Urbano

Fonte: Autoria própria (2019).

No que diz respeito ao trabalho colaborativo, sinalizo sua relevância para o desenvolvimento do trabalho cotidiano na EJA e para os avanços necessários à profissionalidade. Nóvoa (2009a), ao defender a formação de professores no interior da profissão, com base na aquisição de uma cultura profissional, concede aos professores mais experientes, um papel central na formação dos mais jovens. Nessa perspectiva, a formação dos professores deve ser desenvolvida por meio da interação entre os profissionais, já que as mudanças nos processos de formação devem ser baseadas em investigações dentro da profissão e realizadas pelos próprios docentes. No Brasil, é necessário reavaliar as políticas públicas de formação para além da lógica neoliberal e no combate da ideologia, a prática dissociativa da teoria, a exemplo das DCNs para Formação Inicial e Continuada dos Professores da Educação Básica e da Base Nacional de Comum de Formação dos Professores da Educação Básica (Base-Formação), aprovada em 07 de novembro de 2019⁷⁴ pelo CNE, de acordo com informe da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) (2019), entidade que participou ativamente do processo.

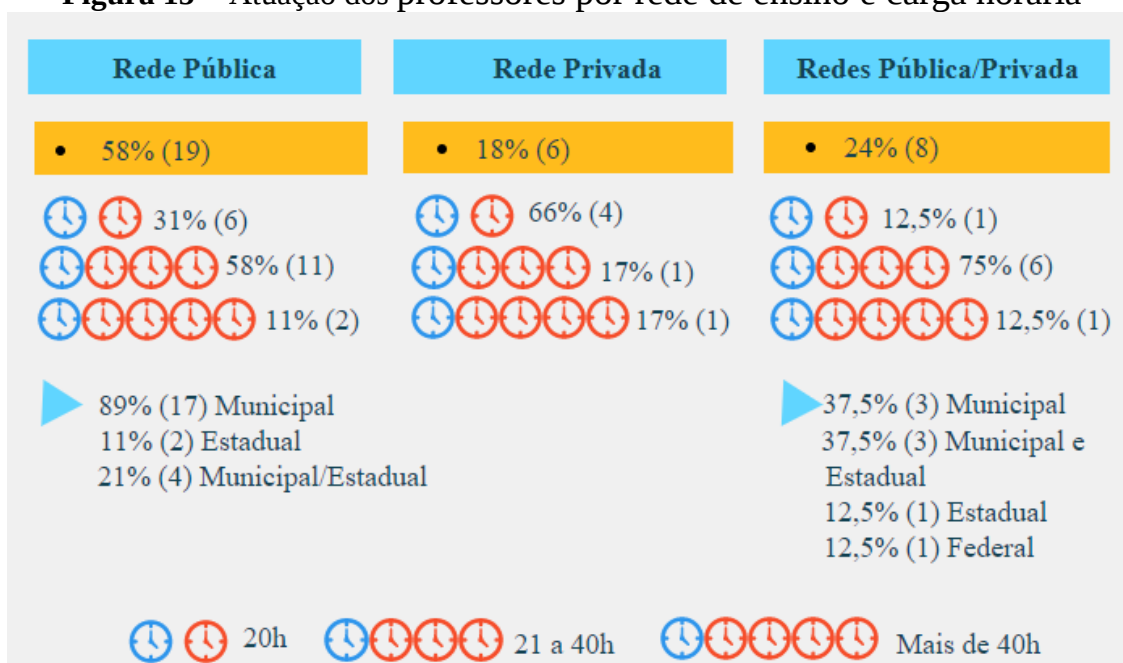
A colaboração no trabalho docente também mantém relação com a profissionalização, compreendida por Imbernón (2011), como um processo de desenvolvimento das habilidades específicas da profissão. Esse entendimento, avança de um

⁷⁴ Até o final da elaboração deste texto ainda tinham sido publicados pelo CNE o parecer e a resolução relativos as novas diretrizes.

conceito neoliberal de profissão – relativa a uma sociologia conservadora, para um conceito social complexo, que descreve a atividade profissional e a valorização no mercado de trabalho, e multidimensional, fundamentado nos valores da cooperação entre os indivíduos e do progresso social, tendo em vista que o profissional de educação constrói conhecimento de forma individual e coletiva.

Os docentes participantes desta pesquisa estavam exercendo a docência na rede pública e/ou privada, ou ainda, em ambas as redes, sendo que 58% (19) atuavam na rede pública, 18% (6) na privada e 24% (8) nas duas esferas. Enfatizo o predomínio de atuação na rede pública, especificamente nos sistemas municipais de ensino, 89% (23). Ver figura 15.

Figura 15 – Atuação dos professores por rede de ensino e carga horária



Fonte: Autoria própria (2019).

Quanto à carga horária, verifiquei que os professores atuavam de forma equilibrada em termos de organização da jornada de trabalho, sendo que 11 professores tinham carga horária semanal de até 20 horas, 18 entre 21 e 40 horas e quatro mais de 40 horas semanais, resultado que vai ao encontro de dados levantados pelo Inep, que apontou em pesquisa de 2018 uma predominância de carga horária semanal entre 20 a 40 horas entre 18 estados do país (BRASIL, 2019). Entre os docentes que atuavam apenas na esfera pública, mais da metade 58% (11) tinham jornada de trabalho semanal de até 40 horas e na rede privada esse resultado foi o inverso, ou seja, a maioria dos profissionais, 66% (4), tinham carga horária mais reduzida, de até 20 horas.

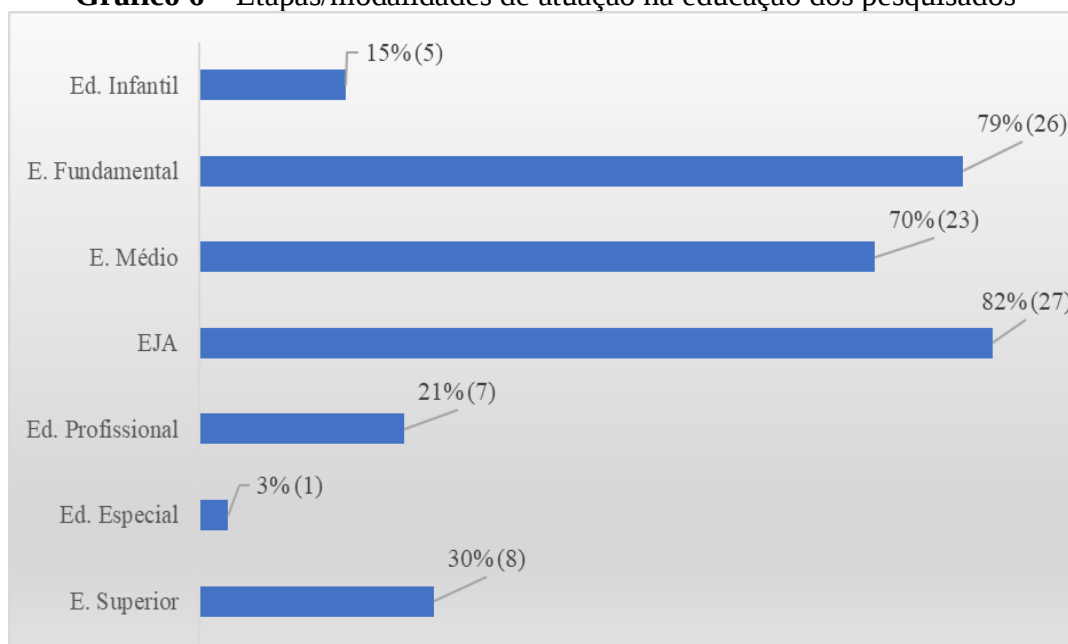
Semelhante aos docentes que exerciam sua função apenas na rede pública, daqueles que atuam nas duas redes 75% (6) cumpre uma carga horária também de 21 a 40 horas semanais. Sendo que 37,5% (3) atua no sistema privado e no municipal e o mesmo percentual também se insere em um terceiro sistema, o estadual. Os dados relativos à jornada de trabalho dos professores, embora sinalize a predominância de 21 a 40 horas semanais de trabalho, não evidencia em si uma excessiva carga horária assumida pelos docentes e que tem sido motivo de discussões de pesquisas, às quais relacionam esse indicador aos baixos salários e à valorização da classe (COSTA, 2018; BARBOSA, 2011). Mas, pode indicar um reflexo da observância à Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008, que ao instituir o Piso Salarial Profissional Nacional para os Professores do Magistério Público da Educação Básica, estabeleceu no art. 2º, § 1º, que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios não poderão fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica para jornada de, no máximo, 40 horas semanais. Dispositivo observado pela estratégia 17.3, da meta 17⁷⁵ do PNE 2014-2024, que prevê no âmbito desses entes, para valorização dos profissionais, implementar planos de carreira com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar, ou seja, que o professor tenha uma jornada integral de 40 horas em uma única escola. O que em tese, reduz as dificuldades do professor em termos de jornadas em diferentes escolas para complementação da carga horária, uma vez que induz a ampliação de jornada no máximo de 40 horas semanais.

Destaco, entretanto, que 33,3% (11) dos professores informaram exercer outra atividade profissional além da docência. Desses, apenas 18% (2) atuam somente na rede privada e 82% (9) atuam nas duas redes. Esses dados podem indicar que, se por um lado, legalmente se busca valorizar o profissional pela adoção do piso e ampliação da carga horária semanal, por outro os profissionais têm buscado alternativas diversas de renda, cabendo refletir se essa situação não teria relação com o descumprimento ao piso salarial profissional nacional pelos sistemas e a aceitação pelo Governo Federal dessa inobservância, sem que não se tem notícias de punição por desrespeito à lei.

⁷⁵ Importa mencionar que o PNE pela meta 17 estabelece para o final do plano a valorização dos professores das redes públicas da educação básica, de modo a igualar o rendimento médio dos demais profissionais com a mesma escolaridade. Esse objetivo está longe de ser alcançado. Na comparação do rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica com os dos demais profissionais com nível superior completo (indicador 17A), o rendimento em 2014 era 70,2% e passou para 74,8% em 2017 (BRASIL, 2018). Se mantida essa média a meta não será cumprida. Em termos salarial, o valor bruto era de R\$3.433,25, em 2012, e aumentou de forma modesta para R\$3.501,09, em 2017. Sergipe apresentou perdas reais de -9% no rendimento médio bruto mensal dos profissionais do magistério ao longo dos anos analisados (BRASIL, 2018), ou seja, regrediu em relação à meta estabelecida.

Os docentes afirmaram atuar fora do Projovem Urbano, tanto nas etapas e modalidades da Educação Básica como no ensino superior, de forma condizente com as exigências de contratação definidas pelo FNDE, conforme gráfico. A experiência da maioria dos professores, 82% (27), é na modalidade da EJA. Esses profissionais desenvolvem atividades também nas etapas do ensino fundamental, 79% (26), do ensino médio, 70% (23), da educação infantil, 15% (5) e na educação profissional 21% (7), ver gráfico 6.

Gráfico 6 – Etapas/modalidades de atuação na educação dos pesquisados



Fonte: Autoria própria (2019).

Os resultados, relativos à atuação dos professores, apontaram para a reduzida atuação dos profissionais da EJA na Educação Especial. Aponto a necessidade de ampliar as discussões sobre a aproximação e a articulação entre as modalidades, assim, como sobre a formação dos professores dessa modalidade para inclusão de pessoas com deficiência, a exemplo das pesquisas realizadas por Lins (2008), Siems (2012) e Haas (2015) que trataram da articulação, especificamente sobre a articulação da EJA com a Educação Especial.

Os dados desta pesquisa, ainda, evidenciam, que 30% (8) dos professores também exercem a docência no ensino superior. Desses, 37,5% (3) têm pós-graduação *stricto sensu* em curso de mestrado, 50% (4) são especialistas e 12,5% (1) possui somente a licenciatura. Cabe registrar que, ainda em 2017, existiam 21,7% – cerca de 463 mil profissionais da educação básica que atuam sem formação inicial (licenciatura), tendo apenas o Magistério (OBSERVATÓRIO PNE, 2019). No Projovem Urbano, essa realidade apresenta-se diferente,

haja vista a existência de docentes atuando no ensino superior. Em cursos de pós-graduação *lato sensu*, sendo que um leciona em curso *stricto sensu* de mestrado.

Entre as disciplinas ministradas no ensino superior, os educadores indicaram: Educação e Segurança Pública, Estágio Supervisionado, História – Antiga, de Sergipe e da Natureza, Metodologia Científica e do Ensino de Ciências, e Produção de Texto. Aponto a importância da experiência no ensino superior desses profissionais para o exercício da docência na educação básica, em particular, com as possibilidades de ressignificação dos saberes experienciais e curriculares das disciplinas, envolvendo estágios e metodologias.

A parte seguinte do questionário, identificou o perfil de formação continuada dos professores fora do Projovem Urbano. Dos pesquisados, 84,8% (28), informaram participação em diferentes cursos. Ver tabela 9.

Tabela 9 – Formação continuada, fora do Projovem Urbano

Cursos de Formação Continuada	Qtd.
1. Educação de Jovens e Adultos	6
2. Educação Especial	6
3. Educação Básica	6
4. Formação área disciplinar	2
5. Gestão Escolar - secretariado	1
6. Desenvolvimento Individual	1
7. Educação a distância	1
8. Parceria escola e família	1
9. Meio ambiente	1
10. Segurança pública	1

Fonte: Autoria própria (2019).

As formações com maior representatividade referem-se à educação básica (06) e nas modalidades da EJA (6), e educação especial (6), especificamente, nessa última, o foco foram os cursos de Língua Brasileira de Sinais (Libras) (04) e temas relacionados a programas governamentais – Enem e Alfabetiza Mais, Educação Infantil e Empreendedorismo. Também foram citadas formações em áreas disciplinares específicas (02), em Matemática e Biologia e no campo da gestão escolar - secretariado (01), por exemplo de secretariado escolar. Outras formações que merecem destaques foram cursos de Desenvolvimento Individual, Educação a distância, Parceria escola e família, Meio Ambiente e Segurança Pública.

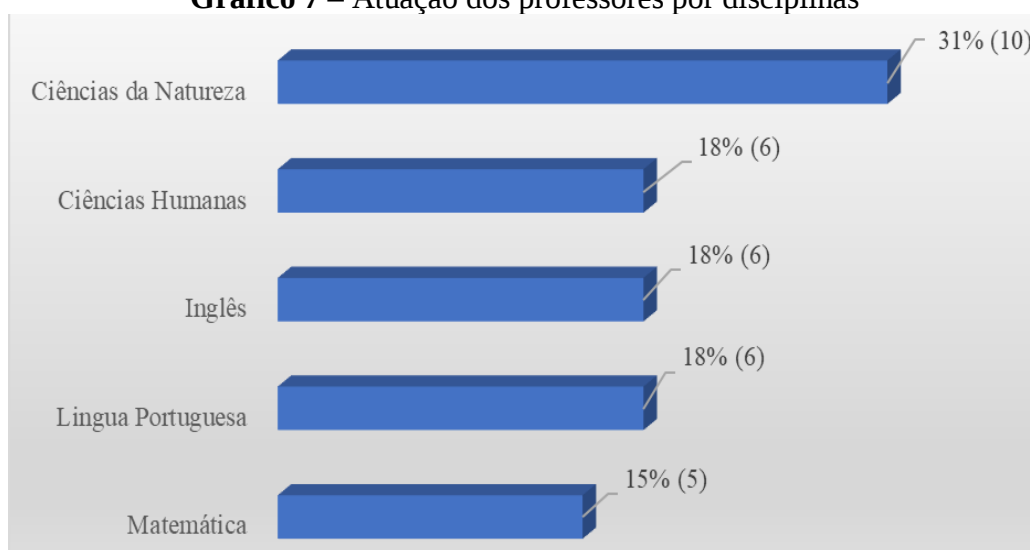
Os cursos realizados pelos professores sugerem a preocupação em se desenvolverem de forma contínua na Educação Básica, como nas suas modalidades. Observei que se por um lado os docentes não têm atuado na educação especial, por outro, eles estão buscando formação continuada nesse campo, o que pode indicar o interesse em articular os

conhecimentos entre as modalidades. Também pode ser um indicativo da procura por outra modalidade de atuação, fora da EJA, uma vez que quatro docentes mencionaram ter realizado o curso de Libras, visto que buscar a educação especial pode ser um caminho para a ampliação da carga horária nas escolas.

A ausência de formação continuada na educação a distância pode ser revista, em virtude da aprovação da Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018, que atualizou as DCNs para o ensino médio, autorizando pelo art. 17, § 5º a oferta de até 80% da carga horária a distância na EJA, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, mediante a existência de suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriados. Nesse sentido, será preciso observar, por meio de estudos futuros, se essa mudança ocasionará maiores exigências, que as, atualmente, já verificadas, em termos de formação continuada em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para os professores.

Quanto às disciplinas de atuação dos professores, há discrepâncias em relação à área de formação inicial e o campo disciplinar em que lecionaram no programa. Os dados retratam que 30% (10) dos educadores do Projovem Urbano SEDUC/SE lecionaram em Ciências da Natureza, sendo que destes três são formados em Matemática; 18% (6) lecionaram em Ciências Humanas atuaram na área; 18% (6) em Inglês; 18% (6) em Língua Portuguesa, todos licenciados na área; e 15% (5) em Matemática, sendo que um deles também lecionou em Ciências da Natureza, todos graduados na área (ver gráfico 7).

Gráfico 7 – Atuação dos professores por disciplinas



Fonte: Autoria própria (2019).

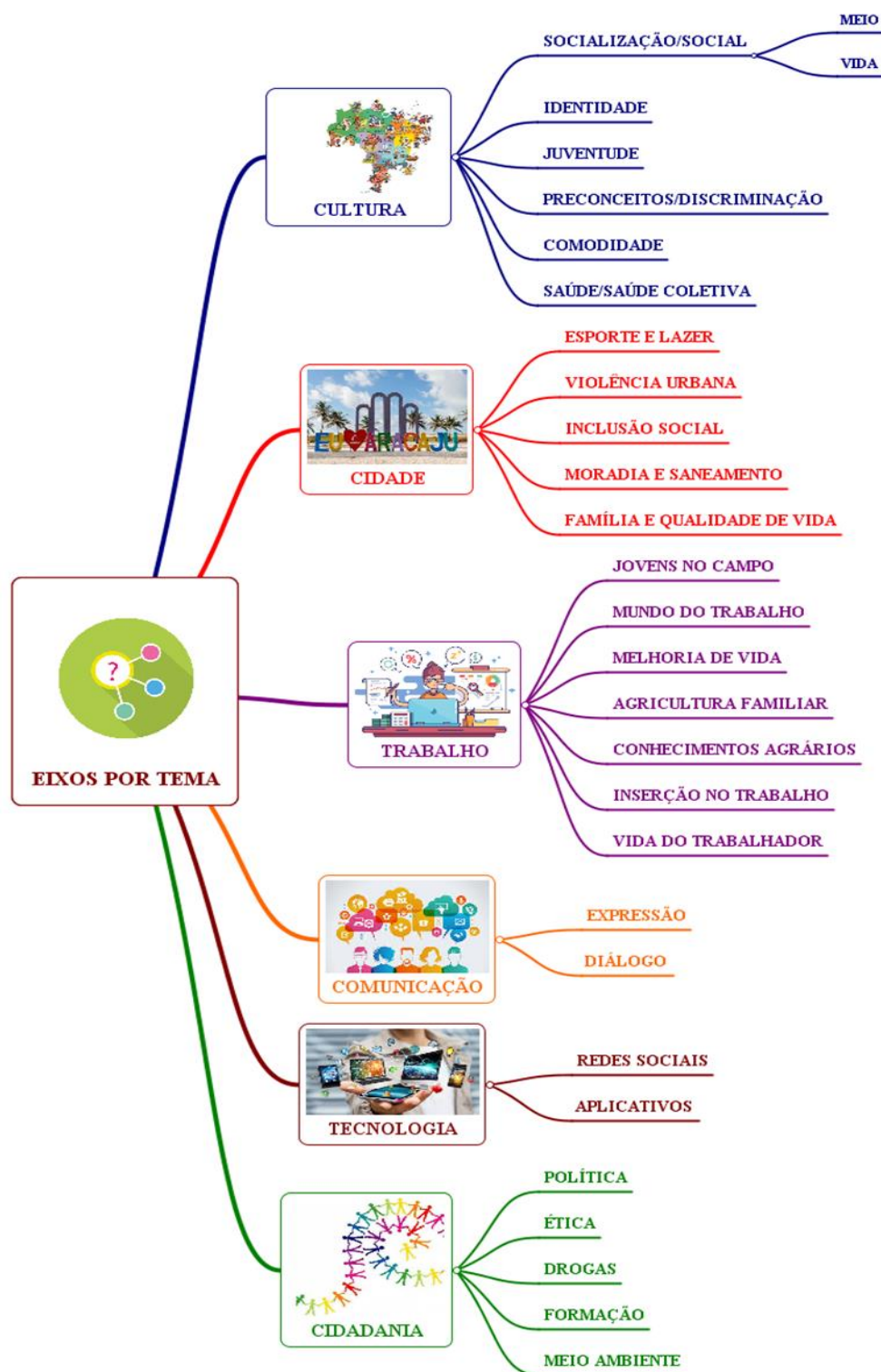
A discrepância, em particular, quanto aos professores com formação em Matemática atuando em componente curricular de Ciências da Natureza, remete a discussão da problemática de docentes no ensino fundamental, anos finais, que não têm formação superior na área em que lecionam, sendo uma das preocupações do PNE em vigor (Meta 15). Dos professores com ensino superior, 78,1% (1,7 milhões), mais da metade, 52,7%, não lecionam na sua área de formação (OBSERVATÓRIO PNE, 2019). Em relação a esse indicador, houve uma diminuição de 1,3% desde a aprovação do PNE em 2014, indicando que o país pode não atingir o percentual de 100% previsto para 2024. Registro a dificuldade do programa, que tem um número limitado de professores, em atingir a meta 15. Faz-se necessário compreender o porquê de as redes de ensino permanecerem com esse problema, cabendo um diagnóstico e posterior planejamento factível para encontrar uma solução ou, até mesmo, reduzir percentuais que implicam na realidade da sala de aula – professores sem formação superior nas disciplinas que lecionam, comprometendo a qualidade do ensino.

O interesse da pesquisa, após a construção do perfil dos sujeitos, recaiu sobre a **formação continuada no Projovem Urbano**. Identifiquei quais os conteúdos foram mediados e as estratégias/metodologias adotadas nas formações, compreendendo que esses favorecem o desenvolvimento dos profissionais e a ressignificação de conhecimentos, saberes e aprendizagens para prática docente.

Cabe destacar, a esse respeito, que as temáticas mediadas na formação mantêm relação com os eixos estruturantes do curso, sendo indicadas pelo MEC. Contudo, a coordenação pedagógica do Projovem Urbano SEDUC/SE planeja e avalia junto com os formadores como serão mediadas essas temáticas. É feito um calendário e uma programação em conjunto com os formadores para o desenvolvimento das formações, quanto ao tema, materiais e atividades que serão trabalhadas, além disso existe a participação de profissionais de outras áreas para auxiliar em algumas temáticas, a exemplo de informática.

Os sujeitos indicaram, de forma significativa, que os conteúdos mediados na formação mantinham relação com os eixos estruturantes do programa, relacionados no PPI, corroborando com o evidenciado nos estudos de Oliveira (2010) e Melo (2012). Os conteúdos destacados nos relatos remetem a matriz curricular do programa, distribuindo-se nos seis eixos estruturantes: Cultura, Cidade, Trabalho, Comunicação, Tecnologia e Cidadania), ver figura 16.

Figura 16 – Mapa dos conteúdos mediados nas formações do Projovem Urbano SEDUC/SE



Fonte: Autoria própria (2020).

Noto que as formações oportunizaram a construção de conhecimentos pertinentes ao currículo da EJA, buscando mediar temas que se relacionam às especificidades do seu público e que se organiza nos eixos de: cultura, cidade, trabalho, comunicação, tecnologia e cidadania. Os relatos evidenciaram conteúdos mediados nas formações, tais como:

[Inclusão] social, a vida no proletariado, o jovem como instrumento de renovação, agricultura familiar é a base para os jovens no campo, etc. (P2H41CH).

Formas de como inserir o jovem na sociedade e no mercado de trabalho, sociabilidade. (P3M51CH).

Cidadania, drogas, ética, família dentre outros. (P8H41MT).

Diversos temas direcionados ao dia a dia dos alunos. Na área educacional, profissional e social. P17M51LP).

Convivência social, participação cidadã, mundo do trabalho, cultura meio ambiente, política, saúde, tecnologia, esporte e lazer, agricultura familiar (P21M41LI). Tecnologia e meio ambiente, saúde coletiva, sociedade e cidadania, ética e valores humanos entre outros que transitam na área da filosofia e. Sociologia. (P22H41LI).

Meio ambiente, cidadania, reciclagem, operações básicas de cálculo, equações, inequações, comunicação e expressão além de outros (P25M41MT).

Realidade escolar, inserção no mercado de trabalho, melhorias de vida (profissional, saúde e financeira). (P30M31MT)

O jovem no mercado de trabalho; a comunidade em que está inserido; sofrer preconceito e discriminação; saúde e qualidade de vida, dentre outros. (P32M21CN).

[Trabalho], moradia, autoestima dos jovens, informática, projetos sociais e culturais, etc. (P33M21CN).

Os conteúdos referenciados nos relatos distribuem-se entre os eixos estruturantes, a exemplo de: **Eixo 1 – cultura:** socialização, identidade, preconceito e discriminação; **Eixo 2 – cidade:** esporte e lazer, violência urbana e inclusão social; **Eixo 3 – trabalho:** mundo do trabalho, melhoria de vida e inserção no trabalho; **Eixo 4 – comunicação:** expressão e diálogo; **Eixo 5 – tecnologias** – rede sociais e aplicativos; e **Eixo 6 – cidadania:** ética, drogas e formação cidadã. Logo, verifico que os conteúdos mediados propiciam aos professores ressignificarem conhecimentos e saberes relacionados ao cotidiano dos sujeitos da EJA e condizem com o definido no currículo do programa.

Assinalo que, além dos temas mencionados, os relatos indicaram a mediação de conteúdo voltado às metodologias integradas e meios de como trabalhar as disciplinas de forma diferenciada (P16M31LI), o que remete a preocupação em propiciar aos professores saberes relativos a metodologias para o trabalho na EJA. Destaco, também, o relato da professora P31M31CN que evidencia a contribuição do processo formativo para o trabalho docente: “[posso] dizer que [contribui] bastante para nossa formação e atuação em sala de aula.”

Percebo, ainda, que a formação continuada se articula à formação inicial no programa, pois, se na inicial os professores conhecem os eixos que estruturam o currículo do curso, na continuada eles aprofundam e aprendem como trabalhar os conteúdos de cada unidade. E,

nesse caso, efetivam-se as orientações das Diretrizes Operacionais do Projovem Urbano, quanto à organização do currículo em grandes áreas temáticas articuladas por eixos estruturantes.

Quanto às estratégias/metodologias⁷⁶ utilizadas na formação continuada, os pesquisados evidenciaram uma gama de formas adotadas para mediação dos conteúdos já assinalados, ver figura 17.

Figura 17 – Mapa de estratégias/metodologias adotadas nas formações do Projovem Urbano SEDUC/SE



Fonte: Autoria própria (2020).

As estratégias/metodologias destacadas pelos pesquisados referem-se ao uso nas formações de técnicas que incorporam aspectos como: participação (aula expositiva/dialogada e seminários); desenvolvimento da empatia, criatividade e liberdade de expressão (dramatização, ludicidade, dinâmicas e simulações de aula), mobilização de conhecimento com estudo, leitura, discussão e síntese (seminários) e construção de autonomia e

⁷⁶ Os termos “estratégia” e “metodologia” foram adotados nesta tese como sinônimos. Anastasiou e Alves (2015) entendem que estratégia é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis. Essa visa à consecução de objetivos e por meio dela se aplica ou explora modos, formas de evidenciar o pensamento, devendo o professor, ao escolhê-las, respeitar às condições favoráveis para se executar ou fazer algo,

responsabilidades (pesquisa de campo e oficinas) e voltados à atividades individual e em grupo.

Entendo que as estratégias/metodologias utilizadas nas formações buscaram romper com a pedagogia tradicional, como a promoção de momentos mais dinamizadores. Essas apontam para um contexto de formação participativa, com abertura para a exposição e o debate de ideias e a possibilidade de (re)construir conhecimentos por meio de atividades em grupo.

Alguns aspectos emergiram dos relatos dos docentes e se mostram expressivos, como estratégias/metodologias que levam os professores da EJA a valorizarem suas experiências (P8H41MT); a promoverem a sua expressividade e interação com seus pares (P27M41MT); a problematizarem a realidade escolar para atingir os objetivos de aprendizagem (P31M31CN); e a realizarem e planejarem (P3M51CH).

Ainda no contexto das metodologias utilizadas nas formações, sobressai a ausência de estratégias que se relacionam às TDICs, aspecto colocado como sendo trabalho no programa na perspectiva da inclusão digital. Quanto ao uso das tecnologias no programa, na matriz do curso são descritas entre as atividades de integração curricular, o ensino de informática, entendido como um instrumento importante que perpassa todos os componentes curriculares do curso. O ensino de informática é visto, ainda,

[...] como uma **proposta de inclusão digital**, na qual se procura realçar o papel do conhecimento da **Informática** como um dos **pilares da vida contemporânea**, visando a proporcionar aos jovens uma oportunidade efetiva de aprender os princípios de funcionamento, os programas principais e os recursos técnicos essenciais para a operação de computadores, sistemas periféricos e tecnologias da informação. (PROJOVEM, 2012A, p. 46, **grifo nosso**).

Ressalto, inicialmente, que é necessário o programa progredir no entendimento sobre o conhecimento de informática, incorporando também os conhecimentos das TDIC, como um caminho que amplia as possibilidades de aprendizagens inseridas na contemporaneidade, bem como as formações, dos alunos e professores, que devem considerar a cibercultura⁷⁷ que “[...] revolucionou a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimento na interface cidade-ciberespaço” (SANTOS, 2014, p. 31).

Quanto aos conteúdos mediados na formação continuada, confirmou-se, nas edições de 2012 e 2014, que os professores da EJA asseguraram o conhecimento sobre as temáticas

⁷⁷ Entendida como “[...] a cultura contemporânea que revoluciona a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimento na interface cidade-ciberespaço” (SANTOS, 2014, p. 17-18).

definidas no currículo, além de outras necessárias ao trabalho docente e com relação às estratégias/metodologias, que foram adotadas no sentido de um trabalho como prática social, individual e coletiva, estabelecendo ligação com a realidade da EJA e mobilizando a construção de conhecimento de forma problematizadora, criativa, dialogada e integradora.

Interessa, a partir desse ponto, compreender pelas análises das demais representações dos professores da EJA, quais foram os conhecimentos, saberes e aprendizagens reconstruídos nas formações e como essas foram ressignificadas em sua prática, como também, suas convicções diante do que contribuíram por meio do trabalho docente para a formação dos alunos.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁXIS PEDAGÓGICA: representações dos docentes do Projovem Urbano SEDUC/SE

Nesta seção primária, discuto as representações dos professores sobre a formação continuada no Projovem Urbano SEDUC/SE. Inicialmente, destaco as percepções dos professores acerca dos estudantes enfatizando o perfil, as perspectivas de futuro e o que eles esperam da escola.

Na sequência apresento os relatos dos pesquisados sobre as aprendizagens, os conhecimentos e os saberes (re)construídos nas formações do programa e as estratégias/metodologias e recursos didáticos utilizados na mediação do conteúdo no desenvolvimento do curso.

Analiso, ainda, na perspectiva da prática docente, visando compreender como os professores ressignificaram e mobilizaram os conhecimentos apreendidos na formação continuada, as formas de participação dos estudantes nas aulas, registrando aspectos quanto à interação entre os estudantes e professores-estudantes, bem como sobre as contribuições do trabalho docente para as aprendizagens dos alunos.

4.1 Conhecimento e percepções acerca do estudante do Projovem Urbano: concepções dos professores

No campo da EJA, os alunos configuram um público específico, com perfil heterogêneo, diferenciando-se em vários aspectos, sobretudo, proveniente de percursos formativos marcados por dificuldades derivadas de exclusões diversas, entre elas, financeira, social e escolar. Conhecer as características desse público é um dos aspectos fundamentais para compreendê-lo.

Morin (2015) afirma que não se entende o ser humano somente por meio dos seus elementos constituidores, é preciso apreender sobre suas interações, pois o conjunto delas forma a sociedade e as emergências dessa permitem o desenvolvimento dos sujeitos. Cada aluno tem uma história que é, ao mesmo tempo, social e singular, e para entender o que acontece em uma sala de aula ou com um aluno, não se pode negligenciar sua história (CHARLOT, 2014). Assim, a formação para atuar na EJA não deve prescindir dessa compreensão acerca dos estudantes, mas avançar para além do âmbito escolar e permitir um entendimento mais singular dos alunos, considerando suas subjetividades e formas de aprender, diante da complexidade de ser e estar no mundo.

Cabe ainda, reconhecê-los como jovens e adultos em tempos e trajetórias próprias, com respeito aos percursos complexos e suas específicas formas de se realizar como seres humanos (ARROYO, 2011), numa compreensão do outro a partir da consciência sobre a complexidade humana (MORIN, 2018). Esse olhar diferenciado, quanto ao aluno da EJA, liga-se à perspectiva de uma educação voltada para a transformação social e ampara-se em evidências de que a aprendizagem na EJA

[...] ajuda os indivíduos a [desenvolver] mais habilidades, conhecimentos e compreensão. Isso, por sua vez, pode trazer benefícios indiretos consideráveis para suas famílias, seu trabalho e seus ambientes comunitários. A AEA⁷⁸ pode ter forte impacto sobre a cidadania ativa, a voz política, a coesão social, a diversidade e a tolerância. Esses fatores resultam em benefícios importantes para a vida social e comunitária. (UNESCO, 2016, p. 108).

Então um aspecto determinante para atingir a AEA é propiciar ao professor da EJA formas de conhecer o contexto social e as singularidades dos alunos, ou seja, suas características, desejos, dificuldades, forma de ver o mundo e o que lhe constitui como ser humano. Conhecer-los, permitirá estabelecer interações favoráveis à mediação nos processos de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, investiguei os conhecimentos e as percepções construídos pelos professores do Projovem Urbano SEDUC/SE acerca dos estudantes da EJA, enfatizando o perfil, a perspectiva de futuro e o que os alunos esperariam da escola. O perfil assinalado pelos docentes indicou que os alunos são trabalhadores de baixa renda, vivendo em situações de vulnerabilidade, de pouca escolaridade e de enfrentamento de problemas diversos, buscando, além de recuperar o tempo perdido de escolaridade, obter oportunidades na vida.

As representações dos professores, entendidas como “[...] matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social” (CHARTIER, 1991, p. 183), relacionadas ao conhecimento e as percepções com relação ao estudante do Projovem Urbano fizeram emergir três categorias: **exclusão, melhoria de vida e conhecimento e aprendizagens**.

Na primeira categoria, **exclusão**, foram observados alguns determinantes que influenciam, de forma marcante, a trajetória de vida do público da EJA. Os docentes relacionaram a exclusão aos âmbitos social e escolar vivenciados pelos alunos. Nesse sentido,

⁷⁸ Sigla de Aprendizagem e Educação de Adultos, tradução do termo utilizado pela Unesco, *Adult Learning and Education* (ALE). A organização entende que a AEA engloba a aprendizagem e a educação formal, não formal e informal para a população adulta, abrangidas em todo o curso da vida e com foco especial em adultos e jovens marginalizados ou desfavorecidos (UNESCO, 2016).

foram identificadas três subcategorias: **desigualdade social; reprovação e evasão; e falta de perspectiva no futuro.**

Relaciono a exclusão ao campo sociológico, referindo-me à exclusão social, que, conforme Zioni (2006), nos países desenvolvidos o seu surgimento e consolidação estiveram associados às grandes transformações do fim do século XX. Nesse contexto, esse tipo de exclusão desencadeou no Brasil em várias discussões, que na perspectiva econômica significaria estar alheia à sociedade nacional cerca de 30% a 40% da população, inclusive, em termos de mecanismos de proteção social e de direitos à cidadania. Passou-se a entender que a exclusão social poderia ser classificada de maneira metodológica, por agregar elementos de um processo de conhecimento capaz de explicar o real, apresentando-se de forma útil para aumentar a publicização do problema da desigualdade social, para a tematização da pobreza em espaços públicos e para elaboração e implementação de políticas públicas. (ZIONI, 2006).

No sentido de explicação do real, Frigotto (2010, p. 434), ao apresentar críticas ao sistema capitalista, considera que a exclusão social, em termos epistemológicos, não se constitui em um conceito, uma vez que, “[...] não apreenderia as mediações constitutivas da materialidade histórica atual da forma capital, cujo escopo é de ampliação e radicalização da sua natureza intrínseca – a desigualdade.”. Assim, tratei a categoria exclusão na perspectiva das diversas desigualdades vivenciadas pela população brasileira.

A exclusão é um estigma na história da formação social do Brasil e permanece, atualmente, ainda como uma questão a ser resolvida. No desenvolvimento do processo histórico-social do país diferentes tipos de exclusão marcaram a população, desde a do sangue puro⁷⁹ no Brasil Colônia, a racial – fortemente vivenciada pela população negra na época da escravidão e as que persistem atualmente como econômica, social, cultural, étnica, digital e de gênero.

Os inúmeros problemas sociais do Brasil, relativos à exclusão, “[...] provocados pela sedimentação histórica de uma esfera pública que se deixava confundir com a esfera privada” (FREITAS; BICCAS, 2009) têm sido pano de fundo de diversas interpretações ao longo da trajetória do país, em particular, nas áreas econômica, social e educacional (CALMON, 1937; PRADO JUNIOR, 1942, 1945; FURTADO, 1959; HOFFMANN, 1995; 2001; FREITAS; BICCAS, 2009). Entre os avanços e os retrocessos na redução das desigualdades, a escolaridade tem sido apontada como um indicador que contribui para a diminuição, embora

⁷⁹ Este tipo de exclusão pautava-se no princípio de pureza de sangue, os impuros eram os cristãos novos, os negros, mesmo quando livres, às vezes, os índios e vários [tipos] de mestiços. (FAUSTO, 2015).

não seja considerada o único fator de redução (SALVATO; FERREIRA; DUARTE, 2010; BARROS, 2017).

Nesse sentido, é necessário considerar também a expectativa de vida dos habitantes, fatores étnicos, estrutura etária da população, qualidade da infraestrutura existente, presença/ausência de estímulos ao desenvolvimento, fatores históricos (SALVATO; FERREIRA; DUARTE, 2010) e a existência de discriminação no mercado de trabalho (BARROS, 2017). Sendo alguns desses problemas revelados nas representações dos professores do Projovem Urbano ao exporem suas percepções sobre os alunos do programa.

Em consonância com o vínculo entre exclusão e desigualdade, emergiu do relato dos pesquisados a subcategoria **desigualdade social**. Essa foi relacionada às condições de vida dos jovens, por se encontrarem à margem da sociedade, em situação de vulnerabilidade, com problemas quanto à renda, a carências financeiras e afetivas e, ainda, a inserção no mundo de trabalho. Os sujeitos destacaram essas dificuldades ao afirmarem que os jovens

[...] são alunos com baixa autoestima, com índice de desigualdade social e muita carência de acolhimento. (P17M51LP).

[não] tiveram a oportunidade de estudar na idade correta e correm atrás do tempo perdido. (P25M41MT).

[...] são pessoas desprovidas de condições financeiras, de condições de sonhar e a margem da sociedade. (P31M31CN).

As representações dos professores revelam diversas necessidades dos alunos da EJA, entre elas, problemas estruturantes da sociedade brasileira, como os jovens não conseguirem concluir os estudos terem dificuldades financeiras, entre outras necessidades, que se vinculam a direitos que deveriam estar sendo assegurados. Com a promulgação da Constituição de 1988, os campos do direito e das políticas públicas passaram por um movimento de renovação e atualização que contemplou, entre outros aspectos, o enfrentamento dos diversos tipos de desigualdades. Houve mudanças na Previdência Social de trabalhadores urbanos e rurais, foram criados o Programa do Seguro Desemprego em conjunto com outros dispositivos⁸⁰, o Plano de Combate à Fome e a Miséria, substituído pelo Programa Comunidade Solidária e, posteriormente, pelo Programa Nacional de Renda Mínima (Bolsa Alimentação)⁸¹. Foram

⁸⁰ Regulado pela Lei n.º 7.998, de 11 de janeiro de 1990, em conjunto com o Abono Salarial e o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

⁸¹ O Plano de Combate à Fome e a Miséria foi Lançado em 1993, em conjunto com a proposta de constituição do Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA); o Programa Comunidade Solidária foi criado em 1995, quando foi extinto o CONSEA e criado o Conselho do Comunidade Solidária, com a presidência da primeira dama à época no país, Ruth Cardoso; e o Bolsa Alimentação foi criado em 2001, sendo vinculado à Saúde; (VASCONCELOS, 2005).

instituídos, ainda, o Bolsa Família⁸², o Plano Brasil Sem Miséria⁸³, entre outros. No âmbito da educação, aprovou-se a LDB de 1996, os PNE 2001-2010 e 2014-2024, e a BNCC, em 2017. Concomitantemente, instituiu-se um conjunto de normatizações e foram criadas políticas e programas voltados para os níveis e modalidades da educação nacional. No entanto, essas ações não são suficientes para eliminar os problemas de desigualdade social e educacional.

Desse modo, pesa sobre o público da EJA, a constituição de um perfil que tem se mantido ao longo do tempo e vincula-se aos problemas expostos, relativos à exclusão e desigualdade. Os movimentos sociais afirmam:

[desde] que a EJA é EJA esses **jovens e adultos** são os mesmos: **pobres, desempregados**, na economia informal, **negros**, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas **identidades coletivas**. (ARROYO, 2011, p. 29)

Essa modalidade deve ser pensada, assumindo as identidades coletivas, de negação de direitos, de exclusão e marginalização, sendo necessário compreender a EJA como uma política de direitos de coletivos sociais, historicamente negados (ARROYO, 2011). Um campo carente de políticas de governo, que tome com mais rigor a tarefa de educar o seu público com respeito às suas especificidades e necessidades.

A negação dos direitos dos jovens e adultos da EJA influencia nas condições de sua existência. A Síntese de Indicadores Sociais, publicada pelo IBGE em 2018, apontou que de 2012 a 2017, o país alternou crescimento e aquecimento do mercado de trabalho e períodos instáveis que causaram impactos significativos para a sociedade. (BRASIL, 2018).

Esses impactos têm relação com a falta de oportunidades de emprego para os jovens, sinalizada pelos professores do Projovem Urbano SEDUC/SE e, inclusive, o IBGE assinalou esse problema no âmbito internacional. Na ONU, o Brasil comprometeu-se com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), lançados em 2015, especificamente, o objetivo 10 que estabelece a redução das desigualdades dentro e entre os países-membros. A meta 10.1 instituiu que, até 2030, o país aumente a renda de, pelo menos, 40% da população mais pobre

⁸² O Programa foi criado pela Lei n.º 10.836, de 9 de janeiro de 2004 com a finalidade de unificar os procedimentos de gestão e execução das ações de transferência de renda do Governo Federal, em especial, as do Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação (Bolsa Escola) – 2001, do Programa Nacional de Acesso à Alimentação (PNAA) – 2003, do Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Saúde (Bolsa Alimentação) – 2001, do Programa Auxílio-Gás – 2002 e do Cadastro Único do Governo Federal – 2001.

⁸³ Lançado pelo Governo Federal em 2011, a partir da identificação da existência de 16 milhões de pessoas vivendo em situação de extrema pobreza, com rendimento mensal *per capita* inferior a R\$ 70,00 (setenta reais) (BRASIL, 2012).

(ONU, 2019). Por outro lado, considerando o contexto sócio-econômico-político do atual governo, o alcance das metas dos ODS/ONU fica distante em função das incertezas na implementação de políticas públicas voltadas à proteção ao meio ambiente, da retirada das garantias de direitos da população menos favorecida e em situação de vulnerabilidade, do aumento dos privilégios da classe empresarial e da redução de verbas para a educação básica e superior.

Em relação à inserção dos jovens e adultos no mercado de trabalho, destaco que o nível de instrução é uma das características que contribuem para as diferenças na inclusão dessa força de trabalho, ou seja, quanto maior o grau de instrução, mais elevada é a taxa de participação nesse mercado. Geograficamente, as maiores taxas de desigualdades concentram-se nas regiões Norte e Nordeste em termos de vulnerabilidade no mercado de trabalho de mulheres, pessoas pretas ou pardas, jovens e população com menor nível de instrução.

É preciso reconhecer que a educação deve ser desenvolvida “[...] em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura.” (MORIN, 2018, p. 13). Para a Unesco (2014, p. 88) “[...] a educação de adultos tem o potencial de diminuir as desigualdades econômicas, sociais e culturais”, nesse sentido, a EJA deve considerar o conjunto das condições de vida do seu público, sem se descuidar das identidades dos sujeitos.

No contexto dos desafios impostos à educação, a exclusão também marcou o percurso escolar dos alunos do Projovem Urbano SEDUC/SE, evidenciada pela subcategoria **reprovação e evasão**. Essa subcategoria remete a problemas da educação básica no Brasil e são considerados indicadores educacionais que atribuem valor estatístico à qualidade da educação nacional. Os professores relacionam reprovação e evasão a aspectos, como baixa escolaridade, falta de condição financeira, falta de tempo para estudar e a descontinuidade dos estudos, entre outros fatores, como ausência de cursos profissionalizantes e a taxa reduzida de concluintes, bem como a exclusão escolar. Os estudantes são vistos pelos docentes como

[...] aluno que têm pouco tempo para estudar [e] com muitos problemas de vários tipos. (P11M31CN).

[que] desejam o melhor para suas famílias, mas não vêm muita perspectiva e oportunidades. (P15M31CH)

[sem] expectativa devido a uma vida baseada em reprovações. (P19M31LP).

[carentes] de uma atenção especial por conta do processo de exclusão da sociedade como também do próprio sistema educacional. (P24H41CN).

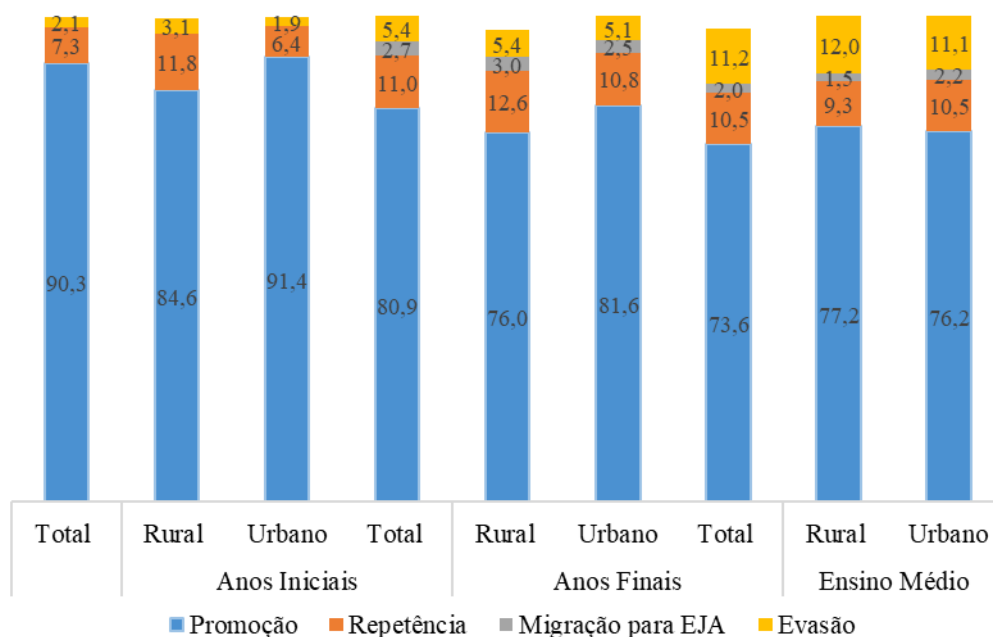
[carentes] no sentido financeiro, afetivo e de estudo. (P32M21CN).

A reprovação é uma realidade dos sujeitos da EJA e surge nas suas trajetórias escolares desde o ensino fundamental. Em estudos coordenados por Abramovay (2015), realizado com mais de oito mil alunos de cursos da EJA, inclusive o Projovem Urbano, o trabalho foi apontado como o principal motivo para os alunos reprovarem, além da violência como outra razão. Os resultados desses estudos apontaram também para o desconhecimento da escola quanto à vida dos jovens e aos nexos entre vivência e aprendizagem, ponderando que: “[se] a história de vida dos jovens fosse mais considerada na escola, seria possível perceber que há marcas que podem dificultar o aprendizado” (ABRAMOVAY, 2015, p. 73).

Compreender a realidade vivenciada pelos alunos não é tarefa difícil e a escola, assim como o professor devem estar abertos e preparados para essa compreensão. No trabalho com a EJA o docente deve “[...] ir ao encontro do aluno, como um observador, prestando atenção para que possa compreender o seu processo de aprendizagem, ajudando-o na superação das dificuldades [...]” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 147). Assim, as políticas educacionais, tanto no plano nacional como no local, e, inclusive, de formação dos professores da educação básica necessitam voltar-se à construção de propostas comprometidas com a eliminação e/ou redução da reprovação e da evasão. Na modalidade da EJA, o compromisso é maior diante do conhecimento que se tem acerca da trajetória de insucesso escolar vivenciada pelos alunos.

A perspectiva de insucesso persiste na educação básica para aqueles que têm completos 15 anos de idade com distorção de idade-série. Os indicadores de rendimento e de fluxo escolar levantados pelo Inep (2017), por meio do censo escolar, apontaram que o encaminhamento para a modalidade inicia a partir do **5º ano do ensino fundamental, elevando-se nos anos finais dessa etapa., conforme gráfico 8.**

Gráfico 8 – Taxas de Promoção, Repetência, Migração para EJA e Evasão por etapa e localização, Censo Escolar 2014/2015

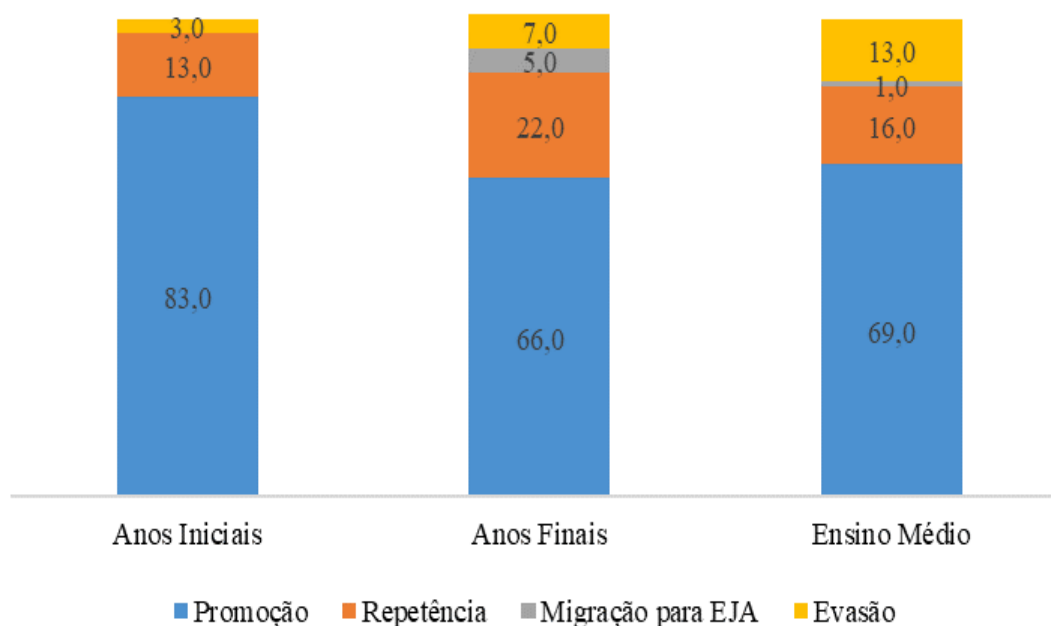


Fonte: Inep/Censo Escolar (2017).

As taxas de reprovação e de evasão são mais altas que a taxa de encaminhamento para EJA, tanto no ensino fundamental como no médio. O censo apontou que as taxas de reprovação são mais elevadas no 3º ano e do 6º ao 8º ano do ensino fundamental e quanto à evasão, do 6º ao 9º ano. A zona rural concentra as maiores taxas, com exceção apenas da repetência e da migração para EJA, que são inferiores as da localidade urbana.

Entre os estados da federação, Sergipe apresentou a maior taxa de reprovação dos anos iniciais do ensino fundamental, juntamente, com os estados do Piauí, Pará e Bahia, sendo a taxa de evasão nessa etapa de 4%, conforme gráfico 9. Lamentavelmente, Sergipe teve também a maior taxa de reprovação dos anos finais, 22%, sendo a taxa de evasão de 7%. No ensino médio a taxa de reprovação do Estado foi de 16%, somente atrás do Mato Grosso, e a de evasão foi de 13%. A taxa de alunos encaminhados para EJA no ensino fundamental, anos finais foi de 5% e no ensino médio foi de 13% (BRASIL, 2017).

Gráfico 9 – Taxas de Promoção, Repetência, Migração para EJA e Evasão por etapa em Sergipe, Censo Escolar 2014/2015



Fonte: Inep/Censo Escolar (2017).

Se refletirmos em termos de números absolutos, equivale concluir que de 100 alunos dos anos finais do ensino fundamental, 22 reprovam e sete evadem. Os reprovados ao continuarem na escola, passarão a fazer parte das estatísticas de estudantes com distorção de idade/série. E no ensino médio de 100 alunos, 16 reprovam e 13 evadem. Esses dados são preocupantes, uma vez que, o país já universalizou o acesso ao ensino fundamental, é preciso além de assegurar o acesso ao ensino médio, garantir a permanência e a continuidade dos estudos dos jovens.

No Projovem Urbano a reprovação e a evasão também são empecilhos para a permanência dos alunos desde a sua versão inicial. Os resultados do monitoramento do programa, dos anos de 2008 e 2009, levantados pela SNJ, apontaram um aproveitamento de conclusão do curso de 52,58% dos estudantes matriculados, sendo as causas associadas ao abandono, à evasão e à infrequência. Estudos posteriores evidenciaram a continuidade desse problema na execução do programa (SOARES, 2011; ALVES, 2015; SOARES; FERREIRA, 2015). Constatei que no desenvolvimento do programa pela SEDUC/SE também ocorrem problemas que impedem o atingimento de resultados favoráveis à escolaridade. Da previsão de formação de 2.000 alunos na edição de 2014, apenas 700 finalizaram o curso. O insucesso dos alunos no programa representa a manutenção da desigualdade escolar, levando-os a permanecerem à margem do sistema educacional.

Um aspecto merecedor de atenção e aprofundamento é identificar a faixa etária dos alunos que estão reprovando no ensino fundamental e a forma das redes de ensino lidarem com essas questões no sentido de garantir a aprendizagem dos estudantes, a fim de evitar no futuro o encaminhamento para EJA ou a evasão.

Em relação ao problema da evasão, ao analisar os da Pnad Contínua de 2018, verifiquei que a taxa ajustada de frequência líquida escolar diminui no ensino fundamental dos anos iniciais para os anos finais, de 96,1% para 86,7%, respectivamente. No ensino médio a taxa diminui ainda mais, 69,3%. As regiões com menores taxas de frequência, nessas duas etapas de ensino, foram o Norte e o Nordeste. Também em ambas as etapas a infrequência está relacionada aos alunos homens e aos de cor preta ou parda, logo, é necessário realizar um trabalho que vise ao aumento da frequência escolar nos anos finais e só será possível quando identificadas e combatidas as causas da infrequência, inclusive em relação a cada contexto geográfico/local específico.

Ressalto que um dos caminhos para permanência dos jovens na escola é a promoção de propostas que incorporem à perspectiva educativa de projetos de trabalho, na concepção de Hernández e Ventura (1998). Essa concepção não se refere a uma receita didática, interpretação que foi dada à proposta de organização do currículo por projetos de trabalhos no Brasil e na Espanha, conforme afirma Hernández (2004). Mas representa uma proposta de abordagem considerando “[...] uma concepção do conhecimento não fragmentado, delineando um currículo integrado, a partir de temas e problemas emergentes, retomando o sujeito biográfico, **revalorização** a função **política da instituição escolar** e o **papel do intelectual público do docente**.” (HERNÁNDEZ, 2004, p. 3, grifo nosso).

Os projetos de trabalhos não são um método, uma pedagogia ou uma fórmula didática, que se baseiam em exposição de temas, perguntas aos alunos do que sabem ou querem saber, copiar índices etc. (HERNÁNDEZ, 2004). Como também ensinar mediante projetos não é fazer projetos, mas constitui-se em “[...] uma tradição na escolaridade, favorecedora de pesquisa da realidade e do **trabalho ativo por parte do aluno**” (HERNÁNDEZ, 2004, p. 80), grifo nosso). Percebo na proposta de projetos de trabalhos, uma potencialidade para o ensino na EJA, em especial, porque permite trabalhar o protagonismo do aluno e a sua realidade.

Cabe pensar também outras formas de organizar as práticas pedagógicas na modalidade, visando promover aprendizagem significativa, considerando a heterogeneidade que caracteriza esse público. A formação continuada dos professores deve propiciar conhecimentos sobre projetos de trabalho, a fim que o docente aprenda a lidar com o contexto diversificado, repensando o currículo da EJA, sensibilizando para o trabalho com estratégias

diferenciadas. Uma recomendação para esse trabalho seria utilizar laboratórios de aprendizagem, nos quais se organizem atividades por grupos, de forma a respeitar a heterogeneidade e o escopo da EJA.

A proposta dos laboratórios de atividade foi desenvolvida no âmbito das ações de fortalecimento das equipes escolar, por meio do Programa Toda Criança Aprendendo, promovido a partir de 2003 pelo MEC, que objetivou reunir ‘[...] ações concebidas para exercer um impacto duradouro no cenário educacional brasileiro’. (BRASIL, 2003, p. 6). O programa tinha como perspectiva a

[...] construção de políticas educacionais que respondam aos anseios da sociedade brasileira por uma educação que **ofereça igualdade de oportunidades** e que se oriente para **metodologias e didáticas** que proporcionem a **aprendizagem a todos os alunos**. (BRASIL, 2005, p. 2, grifo nosso).

A sugestão é para que se desenvolvam laboratórios de aprendizagem na EJA com a finalidade de construir um ambiente didático, considerando a diversidade dos estudantes, inclusive em relação à forma de aprender. Essas propostas podem representar uma oportunidade para promoção da permanência dos alunos nos cursos, no enfrentamento do problema da **evasão**, como também estratégias para melhoria do processo de ensino, nesse caso, como uma ação para redução da **reprovação**. Com efeito, os projetos de trabalho e laboratórios de aprendizagem estimularam os docentes, que atuam na EJA, a construir conhecimentos diferenciados para melhoria de sua prática pedagógica.

Verifico que, além da **reprovação** e da **evasão**, outros problemas implicam na permanência dos jovens e adultos no sistema escolar e alguns não se relacionam à escola. É necessário reconhecer a complexidade do campo da EJA para desenvolver ações educativas de qualidade. A modalidade deve ser compreendida e estruturada, em sua organicidade, a partir dos elementos complexos que a compõem, entre eles o problema da permanência dos estudantes.

Dos relatos dos pesquisados, surgiu a subcategoria a **falta de perspectiva no futuro** dos jovens, atrelada, ainda, à categoria exclusão. A análise indicou ceticismo por parte de alguns docentes, quanto à crença na capacidade dos alunos continuarem os estudos e terem sucesso. Essa descrença tem relação com os problemas demonstrados pelos jovens, como: baixa autoestima; carência de acolhimento; falta de expectativas e sonhos devido a trajetória de insucesso. Alguns relatos enfatizam o descrédito dos docentes, inclusive, manifesto por

características como: preguiça; acomodação; conformismo existente na condição de vida do estudante da EJA; atuação e expectadores, acomodados, interessados somente no benefício financeiro (bolsa ofertada pelo programa); e sem condições de seguir com os estudos, a saber:

Não tem muitos sonhos. Sem perspectivas para o futuro. (P5H41CH; P20M41LI).

Eles não pensam muito no futuro, querem só concluir os estudos para trabalhar. (P7M31LI).

Poucos alunos apresentam visão de futuro com perspectivas de vida. (P18H31CH).

[Carentes, com] dificuldade de assimilação e preguiça. (P21M41LI).

O perfil desses alunos é de deixar qualquer pessoa triste, principalmente educadores. Muitos sem condições alguma de atingir o objetivo final [...]. Sem falar no interesse financeiro, ou deseja, muitos só estão ali pelo dinheiro. Eu digo ainda, chega a ser mais de 50%, pensando apenas na bolsa. Até porque o critério de persuadi-los é a promessa do dinheiro na conta deles e não do ensino-aprendizagem. (P9H31LP).

Bons, porém alguns frequentavam somente pela bolsa (P23M31LI).

Noto que os docentes percebem as carências e as dificuldades enfrentadas pelos jovens, mas tecem críticas desfavoráveis ao comportamento, às possibilidades de aprendizagens e a intenções dos estudantes. As diferenças de percepções evidenciadas nos relatos dos professores têm relação com as representações que cada indivíduo constrói sobre o mundo social e essas traduzem as posições e interesses confrontados, que à revelia dos atores sociais e, paralelamente, descrevem a sociedade tal como a compreendem ou como gostariam que ela fosse (CHARTIER, 2002).

O ceticismo no êxito escolar do aluno ficou evidente na forma como alguns professores apontam para o fracasso como algo certo que se manterá ao longo da vida. Um dos docentes relatou que “[a] grande maioria não irá continuar os estudos, são de certo modo acomodados e conformados.” (P31M31CN). Esse posicionamento revela uma necessidade de ações formativas voltadas à reflexão acerca do trabalho docente. Numa perspectiva de, inclusive, não se descuidar da esperança, pois é uma necessidade ontológica e o seu contrário, a desesperança, imobiliza o sujeito no fatalismo, que impede de juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo (FREIRE, 2012).

Não se trata, aqui, de fechar os olhos para a realidade e nem de agir por meio de uma consciência ingênua, a ponto de acreditar que apenas o trabalho docente irá se modificar. Recomendo uma prática reflexiva sobre a transformação de si para depois agir no mundo, pois, conforme afirma Morin (2018), a mudança só poderá ocorrer com a intertransformação de todos, operando do global para o individual.

Trata-se de uma mudança na forma de compreender os sujeitos da EJA e a modalidade, bem como de entender a modalidade como um campo de direito e responsabilidade pública. Segundo Arroyo (2011), uma pré-condição para a superação dessa lógica, pois é urgente ver mais do que alunos ou ex-alunos, é preciso entendê-los como humanas e reconhecê-los para além de portadores de trajetórias excludentes, de vivências negadas nos direitos mais básicos, como a vida, o afeto, a alimentação, a moradia, o trabalho e a sobrevivência, inclusive na condição de ser jovem.

As trajetórias excludentes dos jovens e adultos não representam a paralisação nos processos de formação, ética, identitária, cultural e social e ao retornarem à escola necessitam avançar da ótica do abandono, da evasão ou do impedimento de acesso e ressignificarem os conhecimentos prévios e as aprendizagens de vida (ARROYO, 2011). Por tanto, os docentes podem valer-se das seguintes premissas em sua práxis: 1) não considerar os alunos como crianças no processo de aprendizagem – infantilizando os materiais didáticos e desconsiderando-os como sujeitos de aprendizagem e protagonistas no seu desenvolvimento; 2) compreender que os estudantes carregam consigo uma história de vida rica e diversa, que os caracteriza em sua subjetividade – não os vendo, unicamente, pela ótica do abandono, da evasão ou impedimento de acesso à escola; e 3) perceber esses jovens e adultos como inteligentes e integrantes de determinado grupo cultural – com trajetórias plurais na heterogeneidade do país. (JARDILINO; ARAUJO. 2014).

Esse cenário exige a valorização dos percursos, dos tempos, das vivências, dos saberes (re)construídos e das singularidades do público da EJA. Nessa direção, a formação inicial e continuada dos professores, podem oportunizar a construção dessa visão, a fim de assegurar a melhoria da qualidade da modalidade.

Os relatos também trazem à tona a necessidade de reflexão dos professores voltada à ação pedagógica, no sentido de compreender o contexto social e a condição de vida dos alunos da EJA que os impossibilitam de seguir com os estudos, de criarem expectativas e até mesmo de sonhar. Essa compreensão faz parte dos saberes necessários para que o professor atue na modalidade e está atrelada à reflexão sobre a ação pedagógica, possível de ser trabalhada na formação continuada.

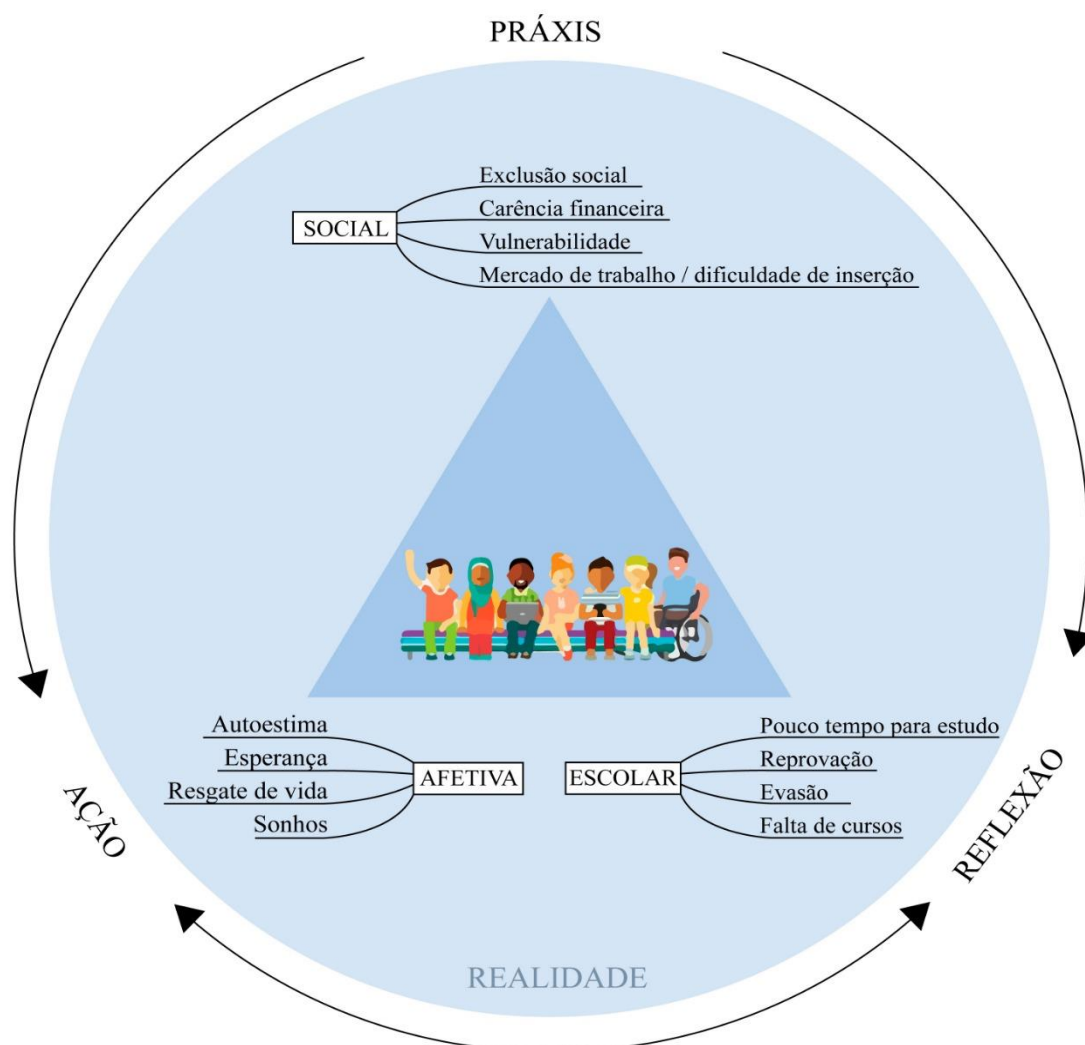
Nesse sentido, convém aos professores questionarem o campo da sua atuação na busca pelo direito à formação voltada à EJA. Numa perspectiva de construção de novos elementos para a prática docente que, embora disseminados na literatura, continuam distantes de serem postos em práticas nas políticas e nas formações, a exemplo da reflexão sobre a prática num contexto determinado (IMBERNÓN, 2009). Um dos aspectos importantes a ser trabalhado na

formação é a prática docente humanizada. Enfatizo que é tarefa da escola desenvolver nos alunos a sua condição de humanos e para isso é necessário escutá-los, “[...] ver nas práticas culturais e nas formas de sociabilidade que se desenvolvem traços de uma luta pela humanização.” (ARROYO, 2011, p. 65).

[a] **compreensão humana** nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. Permite-nos **reconhecer no outro** os mecanismos egocêntricos de autojustificação, que estão em nós, bem como as retroações positivas (no sentido cibernético do termo) que fazem degenerar em conflitos inexplicáveis as menores querelas. É a partir da compreensão que se pode **lutar contra o ódio e a exclusão**. (MORIN, 2010, p. 51).

Essa compreensão representa a possibilidade de respeito às diferentes emoções e sentimentos sustentados na ação-reflexão-ação e nas representações dos professores, via dimensões social, escolar e afetiva (ver figura 18).

Figura 18 – Dimensões Reveladas nas Representações dos Professores da EJA



Fonte: Autoria própria (2019).

Os relatos dos professores vão ao encontro dos significados dados por Chartier (2002), ao considerar as representações como realidades de múltiplos sentidos. Por meio da ação da práxis, reflexão e ação do professor sobre a realidade percebida é possível contribuir com a formação sistêmica do estudante, oportunizando o conhecimento sobre o mundo, a fim de modificá-lo, transformá-lo. A educação, assim, se refaz na práxis, conforme afirma Freire (2013) e nela o professor também se faz, se educa e se refaz.

De maneira contrária ao ceticismo dos docentes quanto à falta de expectativas de futuro dos alunos, outras representações evidenciaram a crença na **melhoria de vida** desses sujeitos, sendo essa a segunda categoria da qual emergiram as subcategorias **oportunidade e esforço e crença na educação**.

As contradições verificadas nas percepções dos professores sobre os estudantes da EJA fazem parte do jogo das representações, na busca por reorientar os esforços de decifrar o social, que não são discursos neutros, mas representam estratégias e práticas sociais, escolares, políticas propensas a impor uma autoridade à custa de outros, visando legitimar um

projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 2002). As representações dos professores apontam para uma forma de refletir sobre os estudantes, reconhecendo-os em suas expectativas de vencer. Os docentes afirmaram que

[...] alguns esperam melhorar de vida com essa oportunidade. (P2H41CH).
[há] alunos [que possuem] esperança de dias melhores. Eles esperam oportunidade. Sonham com um futuro melhor, [têm] esperança em dias melhores (P14M41MT).
[a] partir da continuidade dos estudos objetivam melhores condições de emprego. (P32M21CN).

Os relatos revelam as diferentes percepções na forma como os jovens são vistos pelos professores e, em particular, levam-me a defender a necessidade do exercício da práxis pedagógica na EJA. Essa ação ao permitir a reflexão sobre a prática docente e sua ressignificação, visa à transformação do contexto no qual a modalidade se desenvolve, podendo contribuir com a melhoria da aprendizagem dos alunos e para que eles também transformem a realidade em que vivem. Assim, concordo que

[...] fora da práxis, os homens não podem ser educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 2013, p. 33, grifo nosso).

As diferentes percepções de mundo que os professores possuem evidenciam a necessidade de trabalhar na EJA a crença nas capacidades dos alunos e acima de tudo nos fins da educação, como uma prática social, a qual visa ao pleno desenvolvimento humano. Ou seja, a realização de uma educação de qualidade social, entendida por Silva (2009), como um processo amparado nos pilares da garantia de acesso à escola – com vaga para os jovens, de permanência – pelo desenvolvimento de uma aprendizagem que ultrapasse a dimensão cognitiva, e o estabelecimento de relações entre a escola e a vida – que inclua além da permanência a construção do seu sucesso escolar. Cabe destacar, nesse sentido, o entendimento de Pinto (2017, p. 82-83) sobre o papel do professor da educação e adultos:

[o] educador de adultos tem que admitir [de maneira constante] que os indivíduos com os quais atua são homens normais e realmente cidadãos

úteis. Tem que considerar o educando não como um ser marginalizado, um caso de anomalia social, mas, ao contrário, como um produto normal da sociedade em que vive. O estado de ignorância relativa no qual se encontra é um índice social. Revela apenas as condições exteriores da existência humana e os efeitos dessas circunstâncias sobre o ser do homem. Não significa que se trate de indivíduos mal dotados, de preguiçosos, de rebeldes aos estímulos coletivos, em suma, de atrasados.

Aponto a necessidade de um olhar diferenciado para o aluno da EJA, no sentido de combater uma visão estereotipada que remete à marginalização, à rebeldia social ao atraso. É preciso que no exercício da profissão, os professores da EJA percebam os alunos em sua totalidade, “[...] dentro de uma complexidade de relações simultâneas que complementam e concorrem para instancias cogeradoras do conhecimento [...]” (GUEDES; NASCIMENTO, 2012, p. 153), considerando os aspectos

[...] cultural, social, econômica, de gênero, de etnia, de sexualidade, de religiosidade, de pertencimento grupal é fundamental. O conhecimento escolar necessita vincular o conhecimento científico às **demandas dos jovens**, e esse currículo precisa estar pronto a se **flexibilizar** diante das diferentes realidades vivenciadas pelos jovens e por seus professores. (SILVA, 2009, 46-47, grifo nosso).

Assim, as propostas curriculares da EJA, quanto à possibilidade de flexibilidade do currículo, que representa “[...] um momento de aproveitamento das experiências diversas que [os] alunos trazem consigo, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano.” (BRASIL, 2000, p. 64), necessitam buscar caminhos para garantir a permanência dos jovens na escola e contribuir para o estabelecimento de relações significativas entre eles.

Há estudos que destacam as expectativas de melhoria de vida construída pelos alunos da EJA com relação à inserção ou permanência no mercado de trabalho, visando não apenas à certificação para manter-se em uma situação profissional, mas almejando chegar à universidade (JARDILINO; ARAÚJO, 2014). A educação deve estimular nos alunos a busca por melhores condições e qualidade de vida, assim como, pela garantia dos seus direitos.

Nessa perspectiva, acredito que a escola e os programas educativos devem potencializar as expectativas de melhoria desejadas pelos jovens e adultos, fazendo-os compreender sobre os benefícios advindos dos conhecimentos construídos nos cursos da EJA, inclusive, em termos de garantia de direitos. Essa premissa sustenta-se em estudos internacionais relativos à avaliação da educação de adultos, que indicam a existência da

correlação entre a educação e a garantia de direitos sociais, econômicos e culturais, sendo constatado impactos como:

[...] os alunos egressos os cursos normalmente percebem **ganhos** em termos de suas habilidades de alfabetismo, porém nem sempre testes aplicados ao final dos programas educativos conseguem comprovar tais ganhos; há **evidências** de que a **participação em programas** de alfabetização e EJA resultam em **maior empregabilidade e renda**; assim, como em cursos também favorece a **certificação de escolaridade** correspondente à educação secundária por meio de exame [...]; segundo a visão dos participantes, os cursos têm **impactos positivos** em sua autoimagem e envolvimento com a educação dos filhos (RIBEIRO, 2014, p. 26, grifo nosso).

Esses impactos são referências sobre os diversos benefícios em que os alunos da EJA podem obter, por meio da educação, ganhos relacionados às expectativas de melhoria de vida. Esses ganhos requerem um comprometimento⁸⁴ não só da escola, mas também dos estudantes, traduzindo-se em esforço, compromisso e engajamento.

Nessa conjuntura emergiu, dos relatos dos docentes, a subcategoria **oportunidade e esforço**, revelando questões que remetem à recuperação do tempo perdido, inserção no mundo do trabalho, vida digna e de qualidade, além da melhoria para a família, à procura de fonte de renda e ajuda financeira. Os docentes do Projovem Urbano SEDUC/SE afirmaram que os jovens mantêm expectativas de

[...] melhoria, em busca de grandes objetivos, sendo um deles um trabalho para sua manutenção com uma qualidade de vida digna e eficaz. (P13M31CN).
 [...] ter alguém para ajudá-los a crescer e ter uma vida digna, oportunidade de avançar profissionalmente [...]. (P16M31LI).
 [recuperar] o tempo perdido com o ensino educacional e profissional (P17M51LP).

Essas representações evidenciam a relação entre oportunidade e inserção no mundo do trabalho, apontando para a preocupação prioritária dos jovens e adultos da EJA que seria a procura de uma fonte de renda e ajuda financeira. A recuperação do tempo perdido vincula-se à obtenção de um trabalho, por desejarem qualidade de vida para suas famílias. Essa relação

⁸⁴ Entendido a partir da sua relação com a aprendizagem, como sendo o envolvimento individual do estudante com atividades relevantes que são instrumentais para aprenderem (MOROSINI, 2007). Assim, envolve a compreensão do que ele é, do que faz, como ou por que faz e relaciona-se aos objetivos e inspirações que o aluno tem, desencadeando, assim, o sentido de equilíbrio entre o querer e o fazer (FELICETTI; MOROSINI; 2010).

remete à educação e ao trabalho, como marca legitimada pela contemporaneidade, numa perspectiva que supera a ideia de

[...] sociedade globalizada, que não valoriza o homem como ser integral, mas o que ele pode produzir, os adolescentes e jovens adultos tendem a ter dificuldades ou ficam atordoados com as rápidas mudanças de valores e creditam à educação a melhor saída para ascender ao mercado globalizado. (LIMA; BEZERRA; LIMA, 2018, p. 32).

Essa configuração vai além de preparar para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação plena, que humanize o sujeito. O desafio é a criação de uma consciência de si e da realidade, a fim de propiciar os meios necessários para a transformação social. A crítica não é pela incorporação da categoria trabalho à educação, uma vez que reconheço essas como atividades especificamente humanas, pois a essência dos homens é o trabalho e o trabalho permite às pessoas a ressignificação das

[...] suas circunstâncias individuais e coletivas de vida. E é na riqueza e contradição desse processo que todo o conhecimento é produzido e são construídas, historicamente, as diferentes formas de relações pedagógicas, formais, não formais e informais no âmbito em que os seres humanos se educam e se qualificam em cada etapa dos padrões de acumulação. (RUMMERT, 2013, p. 414).

Destaco, aqui, a permanência da dualidade que se deu pela separação da relação trabalho-educação ao longo do processo histórico no mundo, tendo sido determinante, no Brasil, para a bifurcação da escola problematizada pela formação intelectual de um lado e a formação técnica do outro. Para Rummert (2013) a concepção dos processos educativos comprometidos com a emancipação humana está distante da realidade dos espaços educativos formais, nos quais desenvolvem-se ações educativas e/ou qualificação profissional de jovens e adultos trabalhadores. Para o autor, na maioria das vezes, essa ideia é concebida e se organiza de acordo com valores, normas, necessidades e propostas fundamentadas a partir de muitas mediações, as profundas assimetrias de poder que caracterizam o modo de produção capitalista, cabendo aos trabalhadores jovens e adultos apenas aceitar o que for instituído e desejar obter êxito, avançando no que lhes oferecem, uma formação mediadora dos interesses dominantes, organizada a partir do pressuposto da ignorância do aluno e da necessidade de adequá-lo às demandas do processo produtivo.

Diante dessa realidade dicotômica, é fundamental que a escola, em particular a EJA, atenuar essa divisão a fim de propiciar aos alunos uma educação integral, promotora da

compreensão da totalidade social que apresenta nas múltiplas mediações históricas, a concretização dos processos educativos. Essa concepção incorpora a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, criando a oportunidade de conhecimento voltado à transformação social para o público da EJA. Cabe destacar que a educação integral vincula-se ao trabalho numa condição de conectar os processos pedagógicos formais e não formais. Isso significa compreender esse tipo de educação como

[...] acesso à escolarização básica e à formação profissional de maneira indissociável, ou seja, considerando no processo educativo a importância dos conhecimentos que a humanidade produziu e sistematizou em diferentes áreas, bem como, o aprendizado com eficiência de uma ou mais funções laborais para o exercício da profissão, como direito de todos os homens e mulheres trabalhadores. A concepção de Educação Integral define-se como o direito do trabalhador de acesso ao conhecimento produzido e sistematizado pela humanidade, seja ele de natureza científica, cultural, estética, tecnológica ou política, bem como a oportunidade de produção de novos conhecimentos, buscando superar a dicotomia histórica de separação entre a formação geral e a formação técnica. (MACHADO, 2014, p. 65).

Essa perspectiva política e epistemológica surgiu no século XX diante do avanço da industrialização e da incapacidade humana de socializar-se. Na EJA, o enfoque na educação dos trabalhadores continua sendo o aligeiramento da escolarização; a preocupação com a certificação; e a formação técnica com base no mercado de trabalho. Machado (2014), afirma que a garantia de uma educação integral contribuiria para superar esse modelo de formação aligeirada ou compensatória, marcante nas políticas voltadas para os jovens e adultos trabalhadores. Essa conjuntura daria firmeza à construção coletiva de processos formativos materializados no reconhecimento do direito do homem a aprender.

Essas oportunidades atreladas ao esforço foram evidenciadas nas representações dos pesquisados, mantendo relação entre a vontade de aprender e ver os alunos vencerem, apesar das dificuldades enfrentadas por todos. Os professores mencionaram que os jovens

[são] sujeitos que têm muita vontade de vencer os obstáculos. (P28H31CH).
[têm] vontade de estudar, mas já chegam muito **cansados** devido a **vida [que] levam**. (P29M31CN, grifo nosso).
[...] esperam aprender mais, melhorar de vida e ter sucesso com o Projovem Urbano. (P30M31MT).

O obstáculo do cansaço sinalizado, é relativo às condições de vida dos jovens e dos adultos, diante do enfrentamento diário das dificuldades sociais que contribuem para evasão

escolar, às vezes sucessivas. Por isso, vale ressaltar, a necessidade da compreensão do contexto social em que esses sujeitos (sobre)vivem, a fim de fortalecer os sonhos.

Noto que as representações dos educadores pesquisados revelam a possibilidade de (re)construção de saberes, mobilização da autoestima e desenvolvimento da autonomia dos sujeitos da EJA., entre outros aspectos necessários para afirmação dos sujeitos da EJA que, por vezes, são invisíveis e/ou têm suas vozes silenciadas na sociedade. A escola, além de ambiente de aprendizagens, é lugar para ver, ouvir, sentir os jovens e os adultos, como também um espaço de engajamento e da autonomia.

Na subcategoria **crença na educação**, compreendo que os docentes percebem a importância da educação e do processo escolar, atribuída pelo aluno, destacando a vontade deste de retomar seus estudos. Para os pesquisados os jovens acreditam que

[...] a educação vai mudar a sua vida. (P29M31CN).
[retomar] o caminho do estudo [visa levá-los ao] mercado de trabalho. (P4H31LP).
[a conclusão dos estudos é ingresso para o] mercado de trabalho e até mesmo [para] prosseguir os estudos até a faculdade. (P10M31LP).
[é] uma oportunidade para melhorar sua vida e também fazer cursos. irem até faculdade. (P16M31LI).

As representações indicam que os alunos do Projovem Urbano SEDUC/SE sonham e acreditam na educação como um caminho possível para mudar sua realidade. As pesquisas de Abramovay (2015) também constataram que os estudantes da EJA possuem expectativas acerca de suas trajetórias futuras e depositam mais esperanças na educação.

No contexto dessas crenças, um docente afirmou perceber os alunos como “[pessoas] que precisam de alguém para ajudá-los a crescer e ter uma vida digna” (P16M31LI), revelando a ideia de que eles necessitam de um apoio humano para se desenvolverem, por isso, a formação inicial e continuada deve considerar o trabalho em sala de aula da EJA nessas circunstâncias.

As percepções dos professores remetem a necessidade de a escola no âmbito da ação pedagógica efetuar um trabalho de interação, inclusive no campo afetivo. Essa perspectiva mantém relação com a concepção de Morin (2006) sobre a complexidade do ser humano, sendo importante a dimensão da afetividade para uma articulação dos processos de ensino e aprendizagem. Estudos apontam que desenvolver um ambiente afetivo e buscar a mediação na EJA propicia a construção de relação positiva entre os sujeitos e os objetos de

conhecimento (LEITE; GAZOLI, 2012; LEITE, 2013; SILVA, SILVA, 2016; CAMARGO, 2017).

A terceira e última categoria que emergiu das representações dos pesquisados quanto às percepções dos docentes acerca dos estudantes do Projovem Urbano SEDUC/SE foi **conhecimento e aprendizagens**. Dela, emergiram as subcategorias **formação e trabalho e consciência de si e da realidade**.

Os professores vinculam o conhecimento e a aprendizagem às expectativas que os jovens constroem quanto ao programa ser uma oportunidade para retornarem aos estudos, se escolarizarem, obterem uma formação profissional, alcançarem os objetivos de vida e realizarem os sonhos. Cabe destacar, que os problemas relativos à aprendizagem dos adultos são vistos pela Unesco (2010) como portadores de causas múltiplas e estruturais. E diante do fato dos sistemas educacionais reforçarem as desigualdades existentes, a organização entende que a superação deles só se dará por meio de políticas educacionais orientadas para equidade⁸⁵.

Diante dessa constatação, a Unesco (2010) elencada três tipos de barreiras que impedem a aprendizagem dos jovens e adultos: **institucional** – inclui práticas e procedimentos que desencorajam ou impedem a participação na aprendizagem, a exemplo da falta de oportunidade e exigências de qualificações para a admissão na escola, impactando, em especial, as pessoas pobres e com menor nível educacional; **situacional** – proveniente da situação de vida do sujeito em um determinado ponto da vida familiar, a exemplo de cuidados com os filhos ou pais (atingem especialmente as mulheres) e na vida profissional, como a falta de tempo ou recursos para o estudo, além das relacionadas ao local de residência e ao status de minoria e linguística e étnica; e **disposicional** – refere-se a fatores psicológicos que impedem uma decisão individual de participação, a exemplo da percepção de recompensa ou utilidade sobre aprender, autopercepção, a trajetória de insucesso que são memorizadas e a crença da pouca importância da educação de adultos, prevalecendo entre essas barreiras os pobres, os pouco alfabetizados ou os idosos.

⁸⁵ A noção de equidade incorporada por organismos internacionais, à exemplo da Unesco e da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e o caráter das políticas sociais colocados em prática nas últimas décadas por vários governos latino-americanos, fundamenta-se, em parte, na teoria que atribui ao Estado e às políticas sociais uma função corretiva e compensatória das desigualdades (RIZZOTTO; BORTOLOTO, 2011). A equidade foi uma questão-chave nas orientações da CONFINTEA V (1997/Alemanha), cuja centralidade representou uma nova visão da aprendizagem e educação de adultos. O Marco de Ação de Belém, documento firmado na CONVITEA VI (2010/Brasil) reafirmou que a educação de adultos é um elemento essencial do direito à educação, sendo fundamental para que se alcance a equidade e a inclusão social, contribuindo para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento.

Verifico que as dificuldades dos sujeitos da EJA destacadas nos relatos dos professores, mantêm relação com as barreiras identificadas pela Unesco, o que aponta para a necessidade de o Brasil implementar políticas de equidade para a aprendizagem dos jovens e adultos, visando não só ao acesso, mas à garantia de sua concretização. Essa garantia de equidade na aprendizagem deve ser assegurada pelos governos por meio de mecanismos de boa governança nos âmbitos nacional, subnacional e comunitário e, nesse sentido, o envolvimento de todos os atores relevantes na educação de adultos é um requisito fundamental (UNESCO, 2014). No Brasil, essas dificuldades têm se acentuado diante do desregramento operado pelo Governo Federal no MEC. Em 2016, com a crise política instalada no país, as políticas educacionais em andamento foram paralisadas e com a posse do novo governo essa situação permanece, a exemplo do que ocorre com o PBA e o Projovem no campo da EJA, os recursos para a educação foram suspensos, regras institucionalizadas foram alteradas de forma mandatória – a exemplo da escolha dos reitores das universidades federais e não existem perspectivas de propostas educacionais em termos de continuidade ou novas ações de âmbito federal.

O documento Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, aprovado na 38ª Sessão da Conferência Geral da Unesco (2015), e que apoia o Marco de Ação da Educação 2030, ao discutir sobre as tendências globais e orientar a transformação e a expansão de oportunidades de aprendizagem equitativas para jovens e adultos, define que o objetivo principal da

[...] aprendizagem e da educação de adultos é [dotar] as pessoas com as capacidades necessárias para que exerçam e realizem seus direitos e assumam controle de seus destinos. Elas promovem o **desenvolvimento pessoal e profissional**, apoiando assim o envolvimento mais ativo dos adultos com suas sociedades, comunidades e ambientes. Elas promovem o crescimento econômico sustentável e inclusivo, e perspectivas de **trabalho decente** para os indivíduos. São, portanto, ferramentas cruciais para reduzir a pobreza, melhorar a saúde e o bem-estar e contribuir para sociedades de **aprendizagem sustentáveis** (UNESCO, 2015, p. 8, grifo nosso).

Essas premissas acerca da aprendizagem vinculam-se à educação como um direito subjetivo, voltado à promoção dos sujeitos no âmbito pessoal e profissional, bem como estimulando sua participação na sociedade. Por outro lado, defendendo que a promoção do crescimento econômico sustentável e inclusivo e as esperanças de trabalho digno não dependem somente da aprendizagem dos jovens e adultos, mas de um conjunto de políticas sociais que busquem a melhoria de vida da população pobre.

O aspecto de desenvolvimento pessoal e profissional relacionado às aprendizagens emergiu do conhecimento construído pelos docentes sobre os estudantes, percebendo-os como sujeitos de um percurso formativo e laboral. Na subcategoria **formação e trabalho**, os relatos indicaram que os professores percebem que os jovens

[querem] da escola adquirir a conclusão do curso e fora dela [o] emprego. (P3M51CH).

[...] esperam sucesso e conseguir melhorar de vida. (P22H41LI).

[almejam] da escola uma nova formação, da vida oportunidade e do mundo do trabalho novas oportunidades. (P11M31CN).

Nas percepções dos professores, os alunos relacionam a formação a expectativas de futuro sustentadas em três esferas: escola, vida e trabalho. Assim, para os docentes, os jovens esperam concluir os estudos, alcançar seus objetivos com sucesso, melhorando a qualidade de vida. São aspectos que conduzem a refletir sobre os interesses dos jovens e adultos da EJA em um contexto amplo. É necessário que o currículo dos cursos contemple conteúdos para trabalhar essas esferas, a fim de estimular o interesse na permanência desse público.

Na conjuntura atual do campo educacional no país, o currículo tem estado em relevo pela aprovação da BNCC para educação básica. Porém nessa discussão a EJA⁸⁶ está mais uma vez à margem da educação no país. É importante destacar que a ANFOPE manifesta-se, desde a proposta inicial, em posição contrária à base e defende uma perspectiva de currículo voltada para as demandas formativas dos jovens em virtude do “[...] caráter impositivo e pela implantação de uma centralização curricular homogeneizada e dissociada das demandas formativas e das realidades locais” (ANFOPE. 2019, p. 1). Para a entidade a homogeneização também

[...] impacta negativamente a formação de professores ao impor uma **lógica centralizadora** nos processos educativos vinculados às **avaliações de larga escala** das instituições educacionais, de professores e da aprendizagem, que em **nada contribuem** para a elevação da **qualidade do ensino**, e por **ferir o direito** ao conhecimento que oportuniza **emancipação** dos sujeitos, favorecendo uma aprendizagem tácita em prol do mercado de trabalho. (ANFOPE, 2018, p. 1, grifo nosso).

⁸⁶ Em Sergipe, atrelada a construção do novo currículo sergipano à luz da BNCC, a SEDUC/SE em 2018 realizou o processo de construção do Currículo de Sergipe, construiu e regulamentou o currículo da educação infantil e do ensino fundamental e, em 2019, iniciou o processo de construção dos cadernos complementares relativo às modalidades da educação básica. A Coordenação Estadual do Currículo, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e colaboradores construíram a versão preliminar dos cadernos e no dia 18 de outubro de 2019 lançaram a consulta pública no Encontro Formativo para Construção Coletiva do Caderno de Modalidades, que teve a participação do Fórum da EJA de Sergipe.

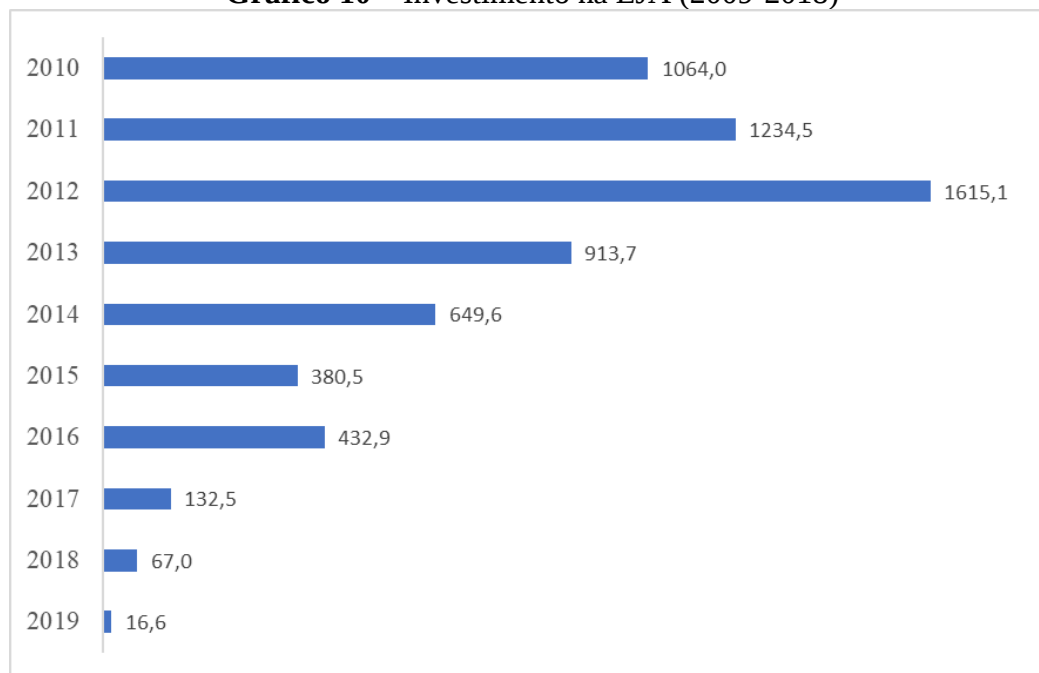
A posição da ANFOPE adverte para problemas já existentes, como a centralização atrelada à manutenção de avaliações em larga escala, à falta de qualidade do ensino e à negação do direito ao conhecimento. Assim, observo nesse manifesto, um alerta para o agravamento dos problemas citados, o que poderá fazer o país deixar de atingir os objetivos e metas estabelecidas para a melhoria da educação básica, ou pior, retroceder em termos de avanços já conquistados. É lamentável que os jovens e adultos continuem tendo o direito a uma educação de qualidade negado.

Entendo a ausência da EJA na baseb como uma desvalorização da modalidade, assim como dos seus sujeitos, alunos e profissionais que a compõem. Em Sergipe, atrelada à construção do novo currículo sergipano à luz da BNCC, a SEDUC/SE realizou, em 2018, o processo de construção do Currículo de Sergipe, construiu e regulamentou o currículo da educação infantil e do ensino fundamental e iniciou, em 2019, o processo de construção dos cadernos complementares relativos às modalidades da educação básica. A Coordenação Estadual do Currículo, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e colaboradores construíram a versão preliminar dos cadernos e no dia 18 de outubro de 2019 lançaram a consulta pública no Encontro Formativo para Construção Coletiva do Caderno de Modalidades, que teve a participação do Fórum da EJA de Sergipe. Entendo que a modalidade, assim como as demais que estiveram no mesmo processo (educação especial, profissional, entre outras) mereciam, além da elaboração de um novo currículo, um tempo mais longo e profícuo de discussões, de reflexão e busca de ações de enfrentamento dos problemas existentes, visando à melhoria do ensino e da qualidade na EJA.

Ainda contribui para o contexto de desvalorização, dois problemas estruturais da modalidade. Primeiro a constatação, evidenciada pelos microdados do Censo da Educação Básica, de 2009 a 2018, de que apesar do aumento de 12% do número de escolas básicas na última década no país – de 255.445 de escolas em 2009, passou a 286.014, houve uma redução do número de escolas da EJA de ensino fundamental – em 2009, existiam 14,6% de escolas de ensino fundamental e 3,4% de ensino médio e, em 2018, reduziu para 8,6% e 3,4% respectivamente. A questão que se impõe é pensar de que forma será assegurado acesso aos milhões de jovens e adultos que não completaram a educação básica e aos que estão fora da escola. E o segundo problema, é a significativa diminuição de investimentos na modalidade.

O gráfico 10, publicado pelo Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (Siop)⁸⁷, apresenta uma expressiva redução de recursos, também ao longo da última década, na modalidade.

Gráfico 10 – Investimento na EJA (2009-2018)



Fonte: Siop (2019).

Em 2010 o montante de recursos investidos na EJA foi de 1.064 bilhão e em 2019 somente 16,6 milhões, ou seja, uma redução de 1.560% de investimentos na modalidade. Certamente essa diminuição irá impedir o atingimento de diversas estratégias das metas 8 e 9 do PNE em vigor, além de impactar estratégias de outras metas do plano que tem relação com a modalidade, o que se configura na desvalorização da EJA pela manutenção da modalidade à margem da educação nacional.

Enfatizo ainda, quanto a subcategoria **formação e trabalho**, a constatação dos professores a respeito dos alunos criarem expectativa de “[conseguir] um diploma, emprego na sua cidade, viajar e ter sucesso na vida profissional” (P33M21CN). Reforça-se, assim, a relação trabalho e educação, trazendo à tona a relevância do desenvolvimento da profissão. O sucesso e insucesso relativos aos alunos da EJA na perspectiva escolar têm sido pesquisados em conjunto. Nessa modalidade também, as pesquisas de Nogueira (2012), Cruz (2011) e Passos (2011) dão ênfase a esses termos no campo da EJA. Acredito que, além de ser

⁸⁷ Esse sistema está em operação desde 2009 pelo Governo Federal, integra os sistemas de processos de planejamento e orçamento federal, a fim de otimizar procedimentos, reduzir custos e integrar informações para gestão pública e os cidadãos. (BRASIL, 2019a).

necessário ampliar os estudos acerca do sucesso e do insucesso na modalidade, é preciso também compreender o que os sujeitos da EJA constroem sobre o termo sucesso, fazendo emergir este novo enfoque no desenvolvimento das propostas educativas para o campo.

A pesquisa de Dutra-Thomé e Koller (2014) acerca da palavra trabalho, analisou jovens de baixo nível socioeconômico de diferentes regiões do Brasil, e identificou que o termo sucesso se encontrava no polo positivo⁸⁸, assim como as palavras felicidade, realização, satisfação e vencer. A compreensão do sucesso como expectativa de futuro do aluno da EJA pode ensejar a descoberta de novas perspectivas para motivá-los, por meio de propostas pedagógicas que trabalhem os significados do sucesso e as possibilidades de alcance, a fim de que permaneçam e/ou prossigam com os estudos.

Em relação à subcategoria **consciência de si e da realidade**, as representações dos professores indicam que os alunos compreendem sua condição e o contexto existencial no qual estão inseridos e vinculam a construção de conhecimento e as aprendizagens a aspectos como: retomada de vida; um futuro diferente; sonhos; vontade de vencer e esperanças. Assim, os professores destacaram que os alunos

[não] esperam muito, achavam que o mercado de trabalho estava fechado para eles. (P23M31LI).
[desejam] oportunidade e sonhando com um futuro melhor (P14M41MT).
[em] sua maioria buscam uma nova chance de lutar por um futuro diferente. (P25M41MT).
[de] início não tinham expectativas, porém o Projovem dá um norte, abre um leque de possibilidades. Há [a inclusão] de alguns. (P19M31LP).

Na percepção dos docentes, os alunos compreendem a realidade na qual se inserem e as dificuldades enfrentadas, constroem expectativas para um futuro melhor, inclusive como protagonistas, esse aspecto do protagonismo está presente nos objetivos da aprendizagem e da educação de adultos traçados pela Unesco (2015, p. 8), a saber:

(a) desenvolver a capacidade dos indivíduos de pensar criticamente e agir com autonomia e sentido de responsabilidade; (b) reforçar a capacidade de influenciar e lidar com as transformações em curso na economia e no mundo do trabalho; (c) contribuir para a criação de uma sociedade de aprendizagem, onde cada indivíduo tem a oportunidade de aprender e participar plenamente nos processos de desenvolvimento sustentável e aumentar a solidariedade entre as pessoas e as comunidades; (d) promover a coexistência pacífica e os

⁸⁸ Infere-se do estudo de Carvalho (2018) que a palavra trabalho carrega um polo negativo e um polo positivo, derivado dos diferentes sentidos atribuídos ao ofício ao longo da história humana e das correntes epistemológicas que a utiliza.

direitos humanos; (e) promover a resiliência entre jovens e adultos mais velhos; (f) conscientizar em relação à proteção do meio ambiente.

Essa perspectiva de aprendizagem deve ser compreendida pelos professores e estar presente como conhecimento a ser incorporado em sua prática, uma vez que favorece a construção por parte dos alunos de uma consciência crítica sobre si e a realidade e de agir com autonomia e responsabilidade. Todavia, acrescento a necessidade de também se trabalhar a capacidade de compreender o outro, por meio da alteridade, que é o reconhecimento pelo sujeito daqueles diferentes, assim, a aprendizagem contribui para promoção da coexistência pacífica e os direitos humanos, a partir da resiliência.

Reconheço que as representações dos professores evidenciam o Projovem Urbano como uma oportunidade para o aluno construir uma trajetória escolar que pode ser de sucesso. Na EJA, a escolarização é um dos alcances pretendidos, somando-se a outras aprendizagens construídas pela atuação do professor ao desenvolver um processo reflexivo, dialógico e emancipatório, tonando os sujeitos autônomos na busca por superar as barreiras que dificultam a inclusão social e a transformação das condições de vida.

Ressalto que os aspectos indicados pelos professores em relação aos alunos terem consciência de si e da realidade aproximam-se da discussão moriniana sobre ensinar a condição humana. Morin (2018, p. 15) afirma que “[...] a unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano”, sendo necessário restaurar essa unidade – por todos, em qualquer lugar e ao mesmo tempo, de modo que os sujeitos da EJA apropriem-se da sua identidade complexa e comum a todos os outros humanos. Assim,

[a] educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. [Todo] conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. “Quem somos?” é inseparável de “Onde estamos?”, “De onde viemos?”, “Para onde vamos?” Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo. O fluxo de conhecimentos, no final do século XX, traz nova luz sobre a situação do ser humano no universo [...] (MORIN, 2018, p. 47).

Defendo que esse deveria ser o objeto no ensino na EJA, educar para a condição humana. Então, seria natural reconhecer e valorizar as diferenças dos alunos e criar condições para o reconhecimento de si e dos distintos deles, bem como construir a aceitação entre eles.

Quanto à possibilidade de conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento segmentado, o qual entende a humanidade de maneira insular, fora dos cosmos, da matéria física e do espírito de que somos constituídos, o autor confere críticas às ciências humanas por sua fragmentação e compartilhamento, pelas quais a complexidade humana torna-se invisível e o homem desvanece como um rastro na areia. Assim, o novo saber, sem religação não é assimilado e nem integrado, agravando-se a ignorância do todo, permitindo o avanço do conhecimento das partes (MORIN, 2018). O desafio é fazer os sujeitos da EJA compreenderem sua condição no mundo, enquanto alunos e professores.

A EJA não dotará os sujeitos de todo conhecimento necessário a sua existência, mas deve propiciar formas de aprender a buscá-lo diante das necessidades da vida. O professor da EJA, como mediador, pode promover aprendizagem com sentidos e significados, por meio de estratégias para a solução de problemas com os quais se deparam na docência. A formação dos professores pode e deve contribuir para um trabalho que permita o desenvolvimento da condição humana na sala de aula EJA.

4.2 Ressignificação da prática educativa: aprendizagens e saberes na sala de aula do Projovem Urbano

Esta subseção tem o objetivo de analisar as representações dos professores, relativas aos conhecimentos, às aprendizagens e aos saberes (re)construídos nas formações do Projovem Urbano SEDUC/SE, identificando as estratégias/metodologias e os recursos utilizados nas aulas da EJA. Nesta seção secundária, enfatizo as categorias e subcategorias que emergiram da AC, a saber: **desenvolvimento humano** (valores; afetividade e valorização do ser); **desenvolvimento social** (inclusão social e participação cidadã); **práticas educativas** (dimensões conceitual, procedimental e interacional).

Na análise das representações dos pesquisados, quanto ao questionamento sobre as aprendizagens e os saberes (re)construídos, a **categoria** desenvolvimento humano e as **subcategorias** - valores, afetividade e valorização do ser evidenciam as contribuições do processo formativo para a práxis docente com vistas à ressignificação do saber, saber fazer e saber ser no trabalho da EJA.

O entendimento sobre o desenvolvimento humano tem sido consolidado ao longo das últimas décadas do século XXI, por meio de organizações multilaterais, a partir de relatórios globais que orientam diversas políticas no mundo, a exemplo da Unesco e da ONU. Os relatórios do PNUD abordam essa categoria em uma perspectiva baseada na ideia de

liberdade e de processo favorável à ampliação das escolhas das pessoas para desenvolverem capacidades e oportunidades de ser o que desejarem ser (ONU, 2019). A compreensão muda o foco do crescimento econômico tendo em vista o bem-estar de uma sociedade vinculado à geração de recursos ou renda para destacar o ser humano. Essa abordagem defende que a renda é um dos meios para o desenvolvimento humano e não um fim (ONU, 2019, não paginado).

A Global University Network for Innovation (GUNI)⁸⁹, em seu relatório de Educação Superior no Mundo 3 aponta para a relação entre o desenvolvimento humano e as esferas social e ambiental, sinalizando a necessidade da criação de meios pelos quais as pessoas possam explorar suas potencialidades, tanto no plano individual e coletivo e de oportunidades para o alcance de metas.

A educação como um bem público e provedora de bens públicos para o desenvolvimento humano deve promover a sustentabilidade considerada urgente nos dias atuais, como também antever necessidades humanas, sociais e econômicas, enquanto que prioriza a relevância, a cooperação e o valor social do conhecimento em detrimento da competição e da competitividade (ESCRIGAS et al., 2009).

Essa configuração evidencia o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e o rompimento da competição entre as sociedades, compreendendo o que é para a formação profissional. Isso significa que a interação entre os cidadãos e a sociedade por meio do

[...] **exercício de uma profissão** implica a necessidade de **habilidades e valores** tais como: um profundo entendimento da vida e da humanidade; **desenvolvimento humano** sustentável como um **processo social coletivo** a ser aprendido e aplicado; uma necessidade de reconhecimento, entendimento e **respeito mútuos** entre culturas para **relações interculturais** e defesa da diversidade; habilidade de lidar com a expansão exponencial da **tecnologia** sem perder a capacidade humana de colocá-la a serviço de todos; e a necessidade [em] por de lado o medo, a fim de cooperar com a construção da paz e justiça em qualquer nível de atividade. Qualquer profissão tem consequências e interage com alguns desses itens citados, senão com todos. (ESCRIGAS et al., 2009, p. 12).

⁸⁹ A GUNI é uma rede internacional criada em 1999 e apoiada pela Unesco e pela Associação Catalã de Universidades Públicas (ACUP). É composta por 210 membros em 78 países. “As instituições de ensino superior, bem como as sociedades em que operam, estão atualmente passando por um processo de transformação global em todos os contextos, embora com características específicas em diferentes partes do mundo”. (GUNI, 2009, sem paginação). Essa rede publica uma série de relatórios intitulada *o Ensino Superior no Mundo*, sobre o compromisso social das universidades. A série se encontra no sétimo volume, com a publicação em 2019 do Relatório do Ensino Superior no Mundo 7, dedicado ao futuro das humanidades e à relação entre ciência e humanidades no início do século XXI.

Dessa forma, o exercício de uma profissão exige habilidades e valores relacionados ao humano, à sustentabilidade, ao processo social e coletivo imbricado nas relações interculturais com vistas a construir uma sociedade baseada na equidade. Essa conjuntura também foi ressaltada nas representações dos professores da EJA, especificamente, no trabalho com a subcategoria **valores**⁹⁰. Os pesquisados concluem que as atitudes e as condutas potencializam os princípios da convivência humana, a saber:

[o] respeito ao próximo, sempre se colocando no lugar do outro. (P7M31LI).
[conhecimentos] vários, entre eles, um olhar diferente para os educandos do Projovem. (P11M31CN).
[a] tolerância [...] tendo em vista que são todos adultos e [necessitam de] muito acolhimento. (P17M51LP).
[...] ética e valores humanos entre outros que transitam nas áreas da Filosofia e da Sociologia. (P22H41LI).
[respeito] ao próximo, autoestima [...] (P25M41MT).

Os relatos sinalizam aprendizagens voltadas aos valores humanos inerentes à convivência humana e necessários às relações interpessoais desenvolvidas na escola, como o respeito que avança para a alteridade e a tolerância com a diversidade, além disso indicam a mediação de conhecimentos sobre ética, compreendida como o “[...] estudo dos valores morais (as virtudes), da relação entre vontade e paixão, vontade e razão; finalidades e valores da ação moral; ideias de liberdade, responsabilidade, dever, obrigação etc.” (CHAUI, 2019, p. 67).

A incorporação de conteúdos direcionados aos valores na educação básica também se define como uma exigência legal, e nesse sentido, a LDB n.º 9.394/1996, de acordo com o art. 32, estabelece entre os objetivos do ensino fundamental a compreensão dos valores da sociedade, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a construção de conhecimentos e habilidades, a formação de atitudes e valores, o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca na qual se assenta a vida social (BRASIL, 1996). Articuladas a esse dispositivo, as DCN da educação básica estabelecem que as propostas curriculares do ensino fundamental devem desenvolver o educando considerando, entre seus objetivos, “[...] a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade [...]” (BRASIL, 2010, p. 2). E as DCN para a EJA orientam no art. 5º, inciso II do

⁹⁰ Entendidos como convicções profundas que orientam a maneira de ser e a conduta e aplicam sentimentos e comoções. Valores atitudes e condutas estão relacionados. Os valores são convicções de algo é preferível de apreço. (IMBERNÓN, 2016, p. 172).

parágrafo único, que a oferta dessa modalidade considere as especificidades do seu público de modo a assegurar “[...] quanto à diferença, 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” (BRASIL, 2000, p. 1).

Destaco a relevância da (re)construção de conhecimentos pelos professores sobre valores na formação continuada diante da perspectiva de humanização do ser, auxiliando as relações do convívio social, entre elas, as da escola, ante a complexidade do campo educativo e, em particular, da EJA. Defendo, semelhante a ideia de Morin (2011; 2018), da necessidade de um pensamento complexo sobre uma reforma da escola e/ou da universidade, propensa a ajudar os cidadãos, além de promover um mundo social, político e os valores no século das tecnologias do imaginário e da cibercultura.

Os professores devem estar preparados para saber lidar com a condição humana, do ponto de vista do seu próprio reconhecimento e limitações, como dos seus alunos. Cabe compreender que a prática docente constitui-se de zonas intermediárias, como no caso “[...] de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores – que escapan a los cánones de la racionalidad técnica”⁹¹. (SCHÓN, 1992, p. 20). Assim, os conhecimentos técnicos da profissão não são suficientes para lidar com a condição humana, sendo fundamental professores preparados para trabalhar com as incertezas, as diferenças individuais e os valores constituintes dos sujeitos.

Lima, Bezerra e Lima (2018) apontam para a urgência de uma reconstrução crítica do papel da educação na sociedade, caracterizada pelo conhecimento, informação e globalização, desse modo essa sociedade requer dos docentes domínio dos recursos informativos, desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e linguísticas, como também a formação para valores éticos e morais, fundamentais na contribuição da igualdade de oportunidades e a construção de sociedades justas. Assim, a formação de professores exige “[...] tempo de amadurecimento e de sedimentação para que venha a incidir não apenas sobre os conhecimentos e as competências, mas também sobre os valores e as atitudes do educador” (SOARES; SOARES, 2015, p. 16).

Trabalhar ética e valores na formação docente envolve a relação com a ciência, a tecnologia, a sustentabilidade e o desenvolvimento humano e social, a fim de que a profissionalização fomente uma educação para a construção de sociedades equitativas.

⁹¹ “[...] da incerta, da singularidade e do conflito de valores - que escapan aos cânones da racionalidade técnica.” (SCHÓN, 1992, p. 20).

Também tem relevância no processo profissional os saberes ressignificados no campo da metodologia, avaliação, gestão, comunicação e relação com a comunidade para uma formação cidadã. (IMBERNÓN, 2016). Assim, os currículos de formação docente, inicial e continuada, devem reconhecer a mediação de conhecimentos sobre ética e valores como basilar no trabalho em sala de aula e nas relações construídas no ambiente escolar, condição que retrata uma prática sustentada no amor, no respeito ao próximo e na amizade, confirmada nos relatos:

Prática inovadora, deixando com que os alunos [estivessem] a vontade no [contexto] da sua realidade. (P2H41CH).

Ensinar por amor. Eu sempre transmito amor pela educação e pela minha disciplina. Isso faz com que os alunos passem a gostar também. (P7M31LI).

Sendo uma amiga conselheira a qual dizia onde eles precisavam melhorar sem que houvesse frustrações no aluno. (P10M31LP).

Essas representações remetem à relevância de incorporar na prática valores de: respeito, confiança solidariedade, tolerância, paciência, harmonia, diálogo, empatia, entre outros, assim como conhecimentos sobre valores na formação dos professores potencializando uma prática reflexiva que se amplia para o “[...] terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, devendo-se questionar, permanentemente, os valores e os conceitos de cada professor da equipe coletivamente.” (IMBERNÓN, 2009, p. 47). Logo, o trabalho docente na EJA reivindica o saber lidar com as diferenças, as subjetividades e nelas os valores aos elementos definidores de sua identidade.

Essa configuração alinha-se à subcategoria **afetividade e valorização do ser** que mantém relação com as questões emocionais dos sujeitos da EJA como ser único, em meio a um processo de construção de si e protagonista de sua vida. A afetividade constitui-se das manifestações psíquicas do indivíduo, envolvendo, entre outros aspectos, as emoções – sistemas de atitudes que correspondem a uma determinada espécie de situação –, vivenciadas pelos afetos e os sentimentos (WALLON, 2007).

Considerando essas acepções, verifico que as representações explicitam a ressignificação de aprendizagens, conhecimentos e saberes voltados à dimensão afetiva, que envolvem os sentimentos e emoções (positivas e negativas) vivenciadas na práxis sobre

[...] relação interpessoal, a socialização, a elevação da autoestima, a visão de mundo ampliada. (P1M51LP).

[a autoestima] dos alunos, valorização do ser humano. (P8H41MT).

[...] a valorização humana como processo de cidadania. (P25M41MT)

[aprendizagens] em todos os sentidos, da vida para a vida. (P14M41MT).

[...] o entendimento que cada sujeito é singular e tem que ser entendido assim. (P19M31LP).

Entendo que uma prática baseada na afetividade e valorização do ser permite o desenvolvimento das relações interpessoais e influencia a qualidade do trabalho docente na EJA. Qualquer relação desse tipo implica considerar o contexto e as características identitárias dos sujeitos envolvidos, sendo possível que o educador aprenda a lidar com as emoções, os sentimentos e o reconhecimento do outro.

A formação direcionada para a afetividade e à valorização do ser contribui para o desenvolvimento de atitudes e compreensão dos sentimentos, a fim de construir relações mais sólidas. Freire (2019), adota a ideia de que os processos formativos da docência devem incorporar de um lado o exercício da criticidade, e em contrapartida o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade e da compreensão do outro. Estar professor não indica se encontrar preparado para lidar com sentimentos e emoções, por isso a formação inicial e continuada pode promover reflexões nessa área.

Compreendo que, ao se preocupar em refletir e trabalhar com os afetos e o valor do ser humano, as formações podem promover o reconhecimento docente, na medida em que o educador se identifique como sujeito da EJA, com identidade própria e coletiva, inseparáveis. Vale ressaltar a importância da prática educativa crítica para a criação das condições de interação com os alunos e com os outros pares, assumindo-se como ser social e histórico, pensante, comunicante, transformador, capaz de externar sentimentos (FREIRE, 2013). Isso significa adotar uma práxis pautada no reconhecimento de si, do outro – ao incluí-lo e, ainda, do nós – quando se junta ao outro.

Em vista disso, a valorização dos sujeitos na EJA, requer um repensar no currículo dos cursos de formação de professores para aplicar práticas educativas capazes de ressignificar aprendizagens e saberes no campo da afetividade e da valorização do ser, visando à melhoria da qualidade do ensino nessa modalidade.

A segunda categoria que emergiu das representações dos professores foi **desenvolvimento social** tendo duas subcategorias: **inclusão social** e **participação cidadã**. Os pesquisados evidenciaram a (re)construção de conhecimentos com vistas às questões sociais, em que se reconhecem como indivíduos coletivos, com suas singularidades.

A categoria desenvolvimento social, está associada à cidadania e aos processos que envolvem a educação e, por consequência, a formação dos professores. A relação da cidadania com a educação dá-se no momento de transição entre o apogeu do Estado-nação e a

emergência de novas regulações globais e transnacionais, em que alguns desafios remetem aos processos e às consequências da reconfiguração e ressignificação das cidadanias que resultavam “[...] entre outros fatores, do confronto com manifestações cada vez mais heterogêneas e plurais de afirmação de subjetividades e identidades, em sociedades e regiões multiculturais, e aos quais os sistemas educativos, as escolas e as práticas pedagógicas não podem ser indiferentes” (AFONSO, 2001, p. 20).

Cidadania tem relação com o reconhecimento jurídico de pertencimento a uma determinada comunidade política, por meio da qual é permitido o acesso a direitos elementares derivados da nacionalidade concedida por um Estado. Afonso (2001) afirma que as políticas educativas nacionais e a escola se constituíram de instrumentos no nivelamento ou unificação dos indivíduos enquanto sujeitos jurídicos, criando uma igualdade formal que serviu e serve para ocultar e legitimar a permanência de outras desigualdades (de classe, de raça, de gênero), fazendo ver como a cidadania é historicamente um atributo político e cultural, pouco relacionada a uma democracia comprometida com a transformação social.

Inserida na pauta das agendas educacionais dos organismos multilaterais, a discussão sobre cidadania passou a ser incorporada no contexto escolar, não se restringindo somente ao âmbito da sala de aula e avançando para a ideia de uma formação que leve os sujeitos a agirem em prol dos interesses sociais. Nóvoa (2009) relaciona as exigências colocadas à escola, primeiro com a instrução, depois com a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a cidadania e os valores, levando a compreender o lugar da formação cidadã, a qual se constitui num elemento estruturante, tendo diferentes propósitos e intenções à formação para a cidadania, que incorre nas exigências assinaladas, e por isso tem consequências para a formação dos professores.

Assim, verifico nas representações dos pesquisados do Projovem Urbano, quanto à subcategoria **inclusão social** a relação da formação com perspectivas de futuro, integração e garantia de direitos, a saber:

[...] inclusão social do jovem, semente para um futuro. (P2H41CH).

[o] professor como agente de transformação; resgatando a autoestima; a juventude no cenário atual, entre outros. (P13M31CN).

[as] formas tecnológicas que devem ser usadas em aulas como forma de atrair os estudantes a participarem das discussões dos temas integradores. (P16M31LI).

[...] respeito pela natureza, pelo próximo, o conhecimento por seus direitos. (P21M41LI).

[qualificação profissional], [...] um dos eixos importantes, pois realizou atividades relacionadas com o domínio de conceitos básicos sobre o

trabalho, conhecimento do mundo do trabalho, conhecimento dos arcos de ocupações e a qualificação propriamente. (P30M31MT).

Observo que os conhecimentos, os saberes e as aprendizagens (re)significados pelos professores da EJA evidenciam relações interpessoais, respeito à natureza e ao ser humano, atuação docente para transformação, resgate da autoestima, conhecimento dos direitos, domínio sobre conceito e o mundo do trabalho e de arcos ocupacionais, pois a formação continuada oportunizou a criação de uma consciência sobre pensar os sujeitos na condição de humanos, considerando, inclusive, conteúdos disciplinares.

É fundamental que a formação dos professores propicie a compreensão do papel exercido pelos sujeitos no mundo, incluindo, ainda, sua responsabilidade com a natureza e com as gerações futuras, abordando também a realidade externa da escola, levando-os a “[...] analisar as grandes mudanças que aconteceram nas últimas décadas [do século XXI] no conhecimento científico, na tecnologia, nas estruturas familiares, em outras instâncias de socialização primárias, nas associações, nas redes sociais [...]” (IMBERNÓN, 2016, p. 111) e a discutir, em conjunto com as instituições escolares, sobre as demandas educacionais que mantêm relação com as possibilidades de aprender fora da escola.

Enfatizo, ainda, que a formação motivará o professor a refletir sobre o futuro da profissão, pois num contexto de incertezas é preciso aprender a enfrentá-las, saber interpretar a realidade para tomar decisões conscientes. Esses são aspectos importantes para que os docentes compreendam como trabalhar e desenvolver uma profissão que promova a importância do relacionamento, da comunicação, da colaboração, inclusive, na partilha de emoções e atitudes entre colegas.

Defendo, nessa direção, uma formação na perspectiva problematizadora que favoreça aos educadores a autonomia da docência, transformando a realidade educacional da EJA, visando ao processo educativo crítico, autônomo e emancipado. Essa visão possibilita trabalhar conteúdos relacionados à autoestima e à importância humana na e para sociedade, ponto destacado pela professora P13M31CN como um dos conhecimentos mediados nas formações do programa.

A prática docente na EJA deve comprometer-se com as lutas históricas e sociais que a caracterizam, ir além da busca pela escolarização, alcançando a qualidade do processo educativo, promotor da inclusão social, e a redução das desigualdades. O relato da professora P16M31LI quanto à (re)construção de saberes voltadas para o uso da tecnologia reveste-se de uma dupla importância. Primeiro tem relação com o desenvolvimento profissional, ao

construir conhecimentos necessários às demandas atuais da sociedade e segundo por considerar as aprendizagens tecnológicas como um dos caminhos para a inclusão e a permanência dos jovens na escola.

A compreensão dessas mudanças tecnológicas não pode ser desconsiderada. As pessoas passaram a utilizar o cérebro, a memória, a comunicação de forma diferente há 20 anos, o processamento de informações está diferente e independem dos professores gostarem mais ou menos. Na perspectiva da cultura e da aprendizagem para o desenvolvimento discente, não há conhecimento na contemporaneidade imune aos avanços das tecnologias (NÓVOA, 2019).

Ressalvo, ainda, nas representações acerca da subcategoria inclusão social, o relato da professora P13M31CN sobre a construção de uma autoconsciência a respeito do papel social exigido na função, ao se perceber como agente de transformação. A formação no Projovem Urbano indica ter possibilitado aos educadores se reconhecerem como sujeitos “[...] que se encontram no cerne de um processo muito mais complexo do que somente uma modalidade de ensino” (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2011, p. 7).

A autoconsciência do professor também necessita de ser desenvolvida para aspectos relativos à sua prática, à maneira como participa, desenvolvendo e fortalecendo os processos educativos, assim como a profissão. Imbernón (2016, p. 120-121) afirma que o professor deve se autoconscientizar

[...] de sua capacidade de juntamente com os colegas promover mudanças na prática educacional. [...], currículo, compromisso e contexto. Lutar contra a tradição educacional que contagia determinada cultura profissional que diz, e repete insistentemente, que é preciso hierarquizar e rejeitar muitos alunos, em vez de afirmar que a educação é um elemento de coesão social, para defender que o agrupamento homogêneo não beneficia a profissão e tampouco ajuda os alunos a desenvolverem o máximo de suas potencialidades. Temos de questionar a graduação escolar como estratégia educacional, já que nos isola e não assumem responsabilidades compartilhadas; não nos permite ver que na educação cabem todos; não deve ser seletiva.

É fundamental, inserir discussões na perspectiva de desenvolver a autoconsciência do professor sobre os sujeitos da modalidade, a realidade em que vivem, os problemas, as dificuldades, os sonhos, as possibilidades de realizações e, também, acerca da capacidade de promoção de mudanças concretas na prática educacional e na profissão. Essas mudanças devem ser possíveis por meio da formulação de propostas de formação docente voltadas aos contextos das vivências dos alunos e professores, quanto a repensar e a estimular a criação de

recursos didáticos adequados à aprendizagem dos jovens e adultos, além de desenvolver a profissionalidade e contribuir para a profissionalização.

Além disso, a formação continuada na EJA deve considerar um processo em que o professor construa conhecimentos, habilidades e atitudes visando à promoção de um profissional reflexivo e investigador; o eixo fundamental do currículo volte-se para o desenvolvimento de instrumentos intelectuais capazes de estimular a reflexão sobre a prática docente; a meta principal seja compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (IMBERNÓN, 2011). Esse é um processo capaz de conduzir a formação de um professor reflexivo, investigador, consciente da sua prática e da realidade social que a envolve.

Entendo que são concepções sustentadas por políticas públicas promotoras de condições estruturais para as instituições de ensino e de valorização ao professor. A formação é um dos caminhos para melhoria da qualidade da educação, mas é preciso dar ao professor, além de formação, condições para exercer a docência.

A segunda subcategoria que emergiu das representações dos professores foi a **participação cidadã**. Os pesquisados destacaram aspectos relevantes em torno dos saberes reconstruídos nas formações, relativos a aprendizagens sobre

[o] mundo do trabalho e a integração aluno e sua comunidade. (P6H51CN)
[socialização] e cooperação entre os colegas. (P10M31LP)
[as] questões sociais, nas quais os alunos aprendem a socializar melhor em família e consequentemente na vida escolar e profissional. (P17M51LP).
[..] a necessidade de atenção que o professor deve ter em relação ao contexto social em que o aluno está inserido. O trabalho do professor deve estar adjacente as necessidades do aluno para que possa se obter bons resultados. (P32M21CN).

Os relatos indicam uma preocupação das formações diante do mundo do trabalho, das formas de promover a participação cidadã, da cooperação entre os professores, como também da importância da docência no alcance das aprendizagens.

O docente também deve definir as formas de sua participação na sociedade, tanto na ordem da capacidade técnica, como na luta política em favor de uma sociedade justa e humana (FREIRE, 2013). Luta, inclusive, diária para o professor brasileiro, cuja profissão no cenário político atual se vê precarizada – mal remunerada, especialmente na esfera privada, com salários cada vez mais reduzidos, além das condições desfavoráveis de trabalho – que o leva a adoecer, afastar-se do exercício da função, impossibilitando sua participação ativa.

A participação ativa do professor também tem relação com o entendimento de que, atuar na contemporaneidade, impõe-se uma abertura ao profissional para o exterior na concepção de escola aberta, ligada a outras instituições culturais e científicas, constituindo-se em um novo espaço público educacional que conclama os docentes para a intervenção política, a participação nos debates e ao trabalho junto às comunidades locais (NÓVOA, 2019). Assim, verifico que se espera da escola a sua interação com outras instituições, também, pelo desenvolvimento do trabalho docente articulado às necessidades imediatas requeridas pela sociedade aos sujeitos.

Cabe destacar, ainda, que no atual contexto brasileiro tem se cerceado nas instituições de ensino debates sobre a participação democrática, diferentemente do período pós-redemocratização, início dos anos de 1990, quando se deu a reformulação e a ampliação das políticas públicas visando aos direitos sociais do cidadão. O país vivencia momentos de disputas políticas, econômicas e ideológicas, que do lado governamental tem reduzido a participação das representatividades da sociedade civil, a exemplo da extinção de órgãos colegiados⁹² da administração pública federal, conforme Decreto n.º 9.759, de 11 de abril de 2019, do Presidente Jair Messias Bolsonaro. Este decreto teve decisão, provisória, do Supremo Tribunal Federal para limitar o seu alcance, ficando extintos apenas os órgãos que não constam em legislação vigente (EBC, 2019).

Diante do que foi tratado sobre formação profissional, destaco, ainda, a valorização atribuída às experiências e ao trabalho colaborativo dos professores. Uma das pesquisadas relatou ter aprendido com os depoimentos dos colegas sobre os alunos e como lidar com as dificuldades (P3M51CH). Para Imbernón (2011), o trabalho dos professores realizado de forma conjunta promove aprendizagem recíproca, o que os leva a compartilhar situações e informações na busca por soluções que superem as dificuldades de forma colaborativa entre todos, aumentando, assim, as expectativas dos alunos e a possibilidade dos educadores refletirem, inclusive em grupo, sobre os problemas que os afetam.

Nesse sentido, destaco que no programa, o projeto para realização das ações de participação cidadã é planejado pelos educadores responsáveis por essa área específica e pela coordenação pedagógica do Projovem Urbano, existindo a exigência de uma culminância, ao final do curso, com a apresentação, pelos alunos e profissionais, para a comunidade dos

⁹² Considera-se órgãos colegiados aqueles formados por uma coletividade de pessoas físicas ordenadas horizontalmente, ou seja, com base em uma relação de coligação ou coordenação, e não uma relação de hierarquia; são pessoas situadas no mesmo plano que devem atuar coletivamente em vez de individualmente, concorrendo a vontade de todas elas ou da maioria para formação da vontade do órgão. (DI PIETRO, 2014, p. 593-594).

trabalhos que foram desenvolvidos. O planejamento dessas ações é realizado nas formações e conta a participação de todos os professores e educadores, uma vez o desenvolvimento delas ocorre ao longo do curso. Assim, entendo que a formação cumpre a tarefa de ser espaço para planejamento de ações interdisciplinares, com envolvimento dos professores e educadores, promovendo uma aprendizagem colaborativa, visando a qualidade das ações educativas.

Cabe, ainda, mencionar algumas críticas de três professores ao processo investigado, no sentido de que as formações não oportunizaram novos conhecimentos e, inclusive, são realizadas por formadores despreparados. Em contrapartida, o professor P22H41LI afirmou que o processo formativo fez com que ele repensasse sua própria prática e buscasse novos conhecimentos para atuar em sala de aula. Saliento o contraditório em seu relato, uma vez que o despreparo, considerado por ele, dos formadores o fez refletir sobre sua atuação futura e verificar a necessidade de se desenvolver profissionalmente, construindo conhecimentos para melhorar sua prática. Então a formação cumpriu seu papel, e oportunizou ao professor o exercício da práxis.

As diferenças de percepções entre esses três sujeitos e os demais pesquisados tem a ver com o que Chartier (2002, p. 66) afirma ser o conjunto de significados que os sujeitos compartilham para explicar sua compreensão de mundo, assim,

[...] é preciso pensar em como em todas as relações, incluindo as que designamos por relações econômicas ou sociais, se organizam de acordo com lógicas que põe em jogo, em ato, os esquemas de percepção e de apreciação dos diferentes sujeitos sociais, logo as representações constitutivas daquilo que poderá ser denominado uma ‘cultura’, seja esta comum ao conjunto de uma sociedade ou a própria de um determinado grupo.

Assim, deve-se buscar compreender as diferentes representações que os sujeitos constroem a respeito do mundo social, pois essas são constitutivas de suas posições e interesses. Compreendo que as críticas dos pesquisados devem ser consideradas como aspectos a serem revistos no programa, tendo em vista a melhoria, em termos de seleção de formadores, na organização de formações para os professores da EJA, ou de qualquer modalidade ou nível de educação.

A terceira categoria que emergiu dos relatos foi relativa às **práticas educativas**, configurando-se em três subcategorias: **dimensões conceitual, procedimental e interacional**. A fim de discuti-las, se faz necessário, inicialmente, compreender do que se constituem as práticas educativas.

A prática é compreendida por Pimenta e Lima (2017) a partir de dois sentidos, um como imitação de modelos – denominada “artesanal”, caracterizada como o modo tradicional da atuação docente e o outro como instrumentalização técnica – que se distingue pela necessidade de técnicas para se executar as operações e ações próprias de uma profissão. Zabala (2015) ao discutir a configuração da prática afirma que os processos educativos são, suficientemente, complexos, não sendo fácil reconhecer todos os fatores que os definem e a estrutura da prática que obedece a múltiplos determinantes, justificados em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades dos professores, dos meios e condições físicas existentes. Assim, a prática é difícil de limitar com coordenadas simples, já que nela se expressam múltiplos fatores, como ideias, valores e hábitos pedagógicos.

Convém destacar que além da atividade prática, é necessário que o professor domine também a atividade teórica, pois possibilita, de modo inseparável, o conhecimento crítico da realidade e das finalidades políticas de mudanças, assim, ela não transforma a realidade, mas permite interpretar as transformações por meio da práxis (PIMENTA; LIMA, 2017). O trabalho docente é práxis e tem o objetivo de humanizar os homens, devendo acontecer de maneira crítico-reflexiva.

O professor, ao confrontar suas ações cotidianas com as teorias, deve revê-las, pesquisando a prática e construindo novos conhecimentos teóricos, uma vez que as transformações só se efetivam à medida que ele “[...] amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade” (PIMENTA, 2014, p. 9).

Tem-se, no exposto, que a prática é indissociável da teoria, ideia que vem sido debatida em pesquisas sobre formação de professores (FERNANDES; CUNHA, 2013; GARCIA; FONSECA; LEITE, 2013; PULLIN; BERBEL. 2012). Fernandes e Cunha (2013) ao discutir essa indissociabilidade tecem relações, em particular, sobre a formação inicial, compreendendo-a como uma prática social com funções determinadas de produção, regulação e manutenção do sistema vigente e que se expressa com valores contraditórios e ações controversas. Assinalam que, em decorrência dessa realidade complexa, existe um desafio em tornar teoria e prática como totalidade, ou seja, faces indissociáveis do ato de conhecer e alertam para o risco de uma teoria geral sem confronto com a prática – sendo esta somente uma ação repetida sem ser questionada –, o que pode dicotomizar o ato de conhecer, como alienar os sujeitos e impedi-los de realizar compreensões elaboradas e transformadoras.

Entendo esse ato, possível, pela indissociabilidade mencionada, como essencial para a prática educativa, a qual tem relação com os processos formativos desenvolvidos no interior das sociedades em ambientes formais e não formais de educação, constituindo-se no entendimento de Pimenta e Lima (2017) como um traço cultural compartilhado.

Formar alguém, no entendimento de Charlot (2007, p. 6) “[...] é torná-lo capaz de executar práticas pertinentes a uma dada situação, definida de maneira restrita (função no trabalho) ou ampla (em referência a um setor de trabalho encarregado de um processo de produção)”. Assim, quem se forma será capaz de mobilizar meios e competências, inclusive de outros, para atingir determinados fins por meio de suas práticas, essas são direcionadas e têm pertinência entre meio e fins.

A formação docente é considerada por Pimenta e Lima (2017) como um processo permanente e identitário, pois reconhecem a docência como um campo de conhecimentos específicos que envolve a valorização identitária e profissional. Nessa direção, a formação inicial e continuada de professores organiza-se no sentido de propiciar aos docentes aprendizagens visando apoiar o exercício da profissão, assim, tem entre as suas dimensões a preocupação com a prática educativa.

O processo de formação continuada como parte essencial da estratégia de melhoria contínua da profissionalização assume particular importância diante do avanço científico e tecnológico e da exigência aos professores de um nível de conhecimento amplo e profundo (PULLIN; BERBEL, 2012). Na EJA, esse processo deve considerar três argumentos: a) as constantes críticas quanto às fragilidades da formação inicial, especialmente apontadas pelos egressos dos cursos de licenciatura; b) as dificuldade de articulação entre teoria e prática no curso de formação; e c) as dificuldades dos professores em realizarem na prática a transposição dos conhecimentos discutidos e aprendidos no processo formativos (DANTAS; NUNES; LAFFIN, 2017).

Verifico que em se tratando da formação inicial e continuada, além do desafio de construir conhecimento por meio da indissociabilidade entre teoria e prática, como um conjunto que se completa, outros fatores são importantes para formação dos professores na EJA e influenciam sobremaneira as práticas educativas na modalidade.

No que tange à formação dos docentes da EJA no Projovem Urbano, destaco entre os objetivos: fomentar o intercâmbio entre os participantes de vivências de experiências, relatos de inovações e discussões sobre os problemas enfrentados pelos os alunos; apresentar as tecnologias de comunicação que serão utilizadas no curso para comunicação e informação; e ofertar subsídios para apoiarem a transformação do aluno de sujeito alfabetizado para

alfabetizado e letrado, sendo capaz de fazer uso da leitura e da escrita nas diferentes atividades sociais e culturais da sociedade (PROJOVEM, 2012a).

Percebo nesses objetivos a preocupação de os professores aprenderem juntos, tendo como prioridade repensar a sua prática e verificar os problemas que afetam o desenvolvimento do curso. Assim, esses apontam para uma possibilidade de identificar no interior do programa práticas exitosas desenvolvidas pelos educadores, como também aquelas a serem repensadas visando a uma reformulação, e ainda, acompanhar os problemas que podem impactar no desenvolvimento da aprendizagem do aluno e, inclusive, na sua permanência no curso.

As dimensões que emergiram como subcategorias das **práticas educativas** mantêm relação com os processos de ensino e aprendizagem e com as interações que se desenvolveram no programa. Os relatos dos pesquisados sobre a prática na subcategoria **dimensão conceitual** vinculam-se aos conteúdos de aprendizagens⁹³ que foram trabalhados por meio das estratégias/metodologias de ensino. Os professores evidenciaram conteúdos, a saber:

[foram trabalhados temas] de vários conteúdos [trazidos] pelos próprios alunos. Os educandos não faziam provas como acontece no processo de avaliação do sistema tradicional. Estes apresentam seu aprendizado para a comunidade (tempo comunidade) dos conteúdos apreendidos naquele período letivo, o qual acontece a cada 4 meses. (P6H51CN).

[existia muito] diálogo, metodologias que envolviam a constante participação, desafiando-os a refletir sobre suas vidas, saberes, valorizando o que traziam como referência de mundo e fazendo-os refletir sobre o ser social que são, sua comunidade e referências que tem e podem deixar para os seus familiares. (P15M31CH).

[os alunos eram] bem participativos, questionavam, incrementavam com posições a respeito do tema e do conteúdo. (P16M31LI).

[as] aulas eram todas com participação do conjunto (educadores de todas as disciplinas e educandos), ou seja, o conhecimento dos conteúdos não era [mediado] de forma isolado como acontece na [abordagem] tradicional. Todos os educadores trabalhavam seus conteúdos [fundamentado em] um programa de estudos chamado de tema gerador (tempo escola), o qual estava sempre voltado para o contexto da vida cotidiana do aluno, (todos os educadores ficam dentro da sala de aula auxiliando os alunos na aprendizagem dos conteúdos, independentes da disciplina ministrada). (P24H41CN).

[as aulas foram] tranquilas, tentei adaptar os conteúdos para atender a diversidade. (P27M41MT).

⁹³ Para Zabala (2015) os conteúdos de aprendizagens são o referencial funcional para avaliar e acompanhar os avanços dos alunos, constituem-se em tudo o que se tem para aprender e que envolve aspectos cognitivos, além de outras capacidades. Darido e Souza Jr. (2015) relaciona os tipos de conteúdo, que englobam: conceitos, ideias, fatos, princípios, leis científicas, habilidades cognitivas, modos de aprendizagem, hábitos de estudos, convivência social, valores, entre outros.

Sempre aproximando o conteúdo com o cotidiano dos alunos. (P29M31CN).
Aulas dinâmicas [com] conteúdos que buscavam envolver a realidade do aluno. (P33M21CN).

Depreende-se dos relatos, práticas sobre a construção de aprendizagens conceituais, tendo como foco a mediação dos conteúdos orientados no currículo e, inclusive, de outros assuntos sugeridos pelos alunos. Também sobressai a utilização da abordagem interdisciplinar e da contextualização no fazer docente, com vistas à inter-relação das disciplinas e à aproximação dos conteúdos da realidade vivenciada pelos estudantes, considerando o respeito à diversidade.

Zabala (2015) destaca dois tipos de conteúdo a serem aprendidos: os factuais e os conceituais. Os conteúdos factuais compreendem o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações e fenômenos concretos e singulares, tais como: a conquista de um território, a localização ou a altura de uma montanha, os nomes, os códigos e um fato determinado num determinado momento. Esses têm caráter descritivo e concreto e são considerados indispensáveis para a compreensão das informações e problemas que surgem na vida cotidiana e profissional.

Os conteúdos conceituais são abstratos e têm relação com os conceitos e os princípios a serem aprendidos. Para autor, os conceitos referem-se ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, por exemplo, mamífero, densidade, impressionismo, romantismo, demografia, nepotismo, cidade e potência. Já os princípios, concernem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação quando relacionados a outros e, normalmente, descrevem relações de causa-efeito ou de correlação, como: as leis ou regras da matemática, as da demografia e território e as correntes arquitetônicas ou literária.

A aprendizagem dos conceitos faz parte do conhecimento e não se refere, somente, à capacidade de repetir definições, mas de saber utilizá-las para interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação (ZABALA, 2015). Isso significa que o professor não deve apenas ter conhecimento dos conteúdos, mas precisa compreendê-los em sua gênese e evolução, além de conseguir mediá-los de forma contextualizada, visando à aprendizagem significativa dos alunos.

Dentre os relatos, a observação da professora P27M41MT sobre adaptar os conteúdos para atender a diversidade da EJA sinaliza um diferencial na proposta curricular – baseada em conceitos que dão suporte as três dimensões do programa: escolarização, qualificação profissional e participação cidadã. Adaptar o conteúdo à realidade encontrado no curso é um indicativo de um currículo flexível para a EJA. Assim, é indispensável pensar propostas

curriculares para dimensionar o atendimento à diversidade, como condição *sine qua non* à promoção da aprendizagem na modalidade.

O PPI estabelece que o docente deve ser capaz de fazer a mediação entre os estudantes e o saber, tanto em relação à disciplina ministrada, quanto estabelecendo inter-relação dos conhecimentos teóricos, práticos, sociais, emocionais, entre outros. Os relatos dos professores P29M31CN e P33M21CN indicam essa capacidade dos educadores, quanto ao desenvolvimento de conteúdos pertencentes à realidade dos jovens e, assim, o alcance da interdisciplinaridade em sua prática. A representação do professor P24H41CN enfatiza como na prática interdisciplinar, ocorreu com destaque a mediação dos conteúdos e a integração entre as diferentes disciplinas, bem como o trabalho cooperativo dos docentes.

Os relatos dos professores P6H51CN e P16M31LI apontam uma prática docente que conduz a autonomia do educando, pela possibilidade de trabalhar os conteúdos por meio de discussões nas aulas, como também participarem com questionamentos e apresentando suas posições a respeito dos assuntos mediados. Essa abordagem remete a uma intervenção problematizadora voltada à emancipação do aluno, que tem no processo dialógico um ato desvelador da realidade, por meio da motivação, reflexão e crítica.

A segunda subcategoria relacionada às práticas educativas que emergiu foi a **dimensão procedimental**. Nas representações foram enfatizados os procedimentos adotados pelos educadores, sendo referenciadas as estratégias/metodologias e os recursos mobilizados no processo de ensino, que se seguem:

[a] leitura foi o divisor de águas. Levei muitos tipos de textos e, sem obrigá-los a nada, fui incentivando-os a gostarem de ler. Ao final já estavam com uma visão de mundo mais clara e objetiva. (P1M51LP).

Apresentação de trabalhos em grupo ou individual a partir de textos escritos. (P9H31LP).

[as] aulas eram dinâmicas, muitas com temas apresentados com filmes, muitas palestras e leitura diária. (P17M51LP).

[a] grande maioria acompanhava as aulas, leitura coletiva e individual e faziam as atividades propostas, produzia textos, apresentava trabalhos de colagem. Todos participavam dando sua contribuição, pintando, escrevendo, desenhando e apresentando. (P18H31CH).

[as] aulas que era de agricultura íamos ao campo fazer as plantações, onde as outras disciplinas também participavam. (P21M41LI).

[bem], ainda consigo me emocionar ao lembrar dos meus alunos, os avanços que a maioria demonstrava nas aulas, o desenvolvimento na fala, na escrita e na leitura, sendo que na escrita tinham mais dificuldade principalmente na hora de produzir os memoriais (relatos feitos pelos alunos ao final de cada sessão). (P31M31CN).

[a] participação dos jovens em minha aula foi muito interativa buscando melhorar seus conhecimentos, com pesquisa, apresentações culturais,

intercâmbio, projetos sociais baseado em temas focados na sua sociedade e debates relacionado ao tema. (P33M21CN).

Os procedimentos indicados pelos professores remetem a uma prática que incentiva a autonomia dos alunos para organizarem os tempos, respeitando o interesse e ritmo próprio de aprendizagens (pesquisa, leitura individual e coletiva, escrita e elaboração de trabalhos), além de promover atividades colaborativas (trabalho em grupo, apresentação de trabalhos e intercâmbio) e mediação vinculada à interpretação de mundo e temáticas sociais.

A subcategoria da dimensão procedimental refere-se aos conhecimentos sobre o saber fazer e o domínio desse fazer, que podem ser verificados em situações nas quais são aplicados, assim, a aprendizagem é definida não pela compressão, mas pelo domínio de sua aplicação na prática (ZABALA, 2015). O fazer docente incorpora-se à experiência individual e coletiva dos profissionais por meio da forma como agem, tendo ligação com o grupo social a que pertence, denominado de *habitus* ou habilidades de saber-fazer e saber ser. (TARDIF, 2014). Os saberes relativos aos procedimentos compõem os “[...] saberes experienciais (resultantes do exercício profissional dos professores). Equivalem todos esses saberes à vivência do cotidiano escolar em compartilhamento com os colegas de profissão e os alunos.” (GUEDES, 2017, p. 34).

As representações indicam que os professores do Projovem Urbano SEDUC/SE, a partir dos conhecimentos procedimentais: apresentam os conteúdos a partir da interpretação de mundo; ampliam os recursos utilizados na disciplina; estimulam o trabalho colaborativo por meio de atividades em grupo; promovem aprendizagem significativa a partir da interdisciplinaridade; identificam e refletem sobre as dificuldades encontradas e utilizam diversas estratégias/metodologias para (re)construir saberes.

Nessa conjuntura, percebo que o saber fazer dos docentes da EJA mantém relação com a formação realizada no programa, ao incorporarem o enfoque interdisciplinar, fundamento principal para a articulação das dimensões do programa; os conteúdos (conhecimentos sobre agricultura e sociedade); as estratégias/metodologias (leitura e produção de textos, trabalho individual e coletivo, apresentações, projetos etc.) e recursos (textos, filmes e palestras). Essas condições constituem um indicativo de que a formação continuada dos professores propiciou a ressignificação de conhecimentos necessários à docência na/para EJA, os quais permitiram a mobilização das aprendizagens na prática educativa.

As estratégias/metodologias relacionam-se ao ofício de ensinar. Como verbo, ensinar indica ação e abrange duas dimensões, uma de utilização intencional (finalidade de ensino) e

outra de resultado (efetivação dos objetivos pretendidos). Essas dimensões comportam determinadas dinâmicas e precisam ser escolhidas, considerando o conhecimento do aluno, bem como o seu modo de ser, agir, estar, ou seja, sua dinâmica pessoal (ANASTASIOU; ALVES, 2015).

Assim, as representações dos professores evidenciaram a adoção de estratégias e metodologias utilizadas no Projovem Urbano SEDUC/SE, tais como: debates, relatos, pesquisa, aulas teóricas, pesquisa de campo, rodas de conversa, leitura e dramatização, de acordo com a figura 19.

Figura 19 – Estratégias/metodologias utilizadas pelos professores



Fonte: Própria autoria (2019).

A prática pedagógica se desenvolveu por meio de uma diversidade de estratégias/metodologias, sendo as mais utilizadas: debate e discussão, aulas dinâmicas com a participação dos alunos – trabalhos em grupo, dinâmicas, aulas práticas e atividades lúdicas –, pesquisa, leitura, problematização – considerando a realidade do aluno, suas referências de mundo e situações diversas do cotidiano –, aula teórica, visitas técnicas e a museu e dramatização.

Constatei que parte das estratégias/metodologias adotadas pelos professores da EJA no programa evidencia práticas organizadas tanto em função das disciplinas ministradas como para a observância do orientado no PPI com relação às atividades de integração curricular, já mencionadas. Assim, os relatos sobre a prática e a participação dos alunos nas aulas indicaram:

Proveitosa. gostaram muito de informática, trabalho de grupo e em especial dinâmicas, atentos também aos conteúdos, pois relacionam com a vida real no ambiente deles. (P3M51CH).

De forma atrativa e participativa de modo que o aluno se sentisse parte do processo. (P8H41MT).

Utilizei a vivência do aluno. livro, panfletos, a experiência do aluno no seu dia a dia. (P14M41MT).

Muito diálogo, metodologias que envolviam a constante participação, desafiando-os a refletir sobre suas vidas, saberes, valorizando o que traziam como referência de mundo e fazendo-os refletir sobre o ser social que são, sua comunidade e referências que tem e podem deixar para os seus familiares. (P15M31CH).

Aulas dinâmicas de acordo com as necessidades dos alunos, sempre incrementando vídeos e músicas. Dialogadas, expositivas e explicativas. (P18H31CH).

Sempre aproximando o conteúdo com o cotidiano dos alunos. (P29M31CN).

Além do uso de mídias, palestras, visitas a museus e outras atividades lúdicas, eu e demais professores, procuramos nos conectar com a realidade da comunidade em que o aluno estava inserido para que pudéssemos compreender o seu meio social e as necessidades de cada um. (P32M21CN).

Noto que os professores colocam os alunos no centro do processo educativo, ao reconhecer seus conhecimentos prévios e vivências, refletir sobre sua realidade e comunidade. Essas são estratégias/metodologias essenciais para o ensino na EJA e remetem a pensar o ensino na modalidade, não apenas como mediação de conhecimento escolar, mas como uma via de reflexão sobre a vida, sua comunidade e formas de intervir na realidade.

Entendo que além do estímulo à participação dos estudantes, a formação deve possibilitar aos professores aprendizagens de como motivar os alunos a persistirem na busca por mais conhecimentos e novas aprendizagens. Compreendo que é uma tarefa a ser realizada de forma conjunta, com outros profissionais da escola, não sendo responsabilidade apenas dos docentes. Uma vez que enfrentar a dificuldade da compreensão humana exige o recurso de ensinamentos e uma pedagogia conjunta que agrupe conhecimentos de diversos profissionais, a fim de conjugarem uma iniciação à lucidez (MORIN, 2010). Por isso defendo o trabalho de equipes multiprofissionais⁹⁴ no interior das escolas de educação básica, pois é preciso que exista cooperação entre os diversos profissionais, gestores, coordenadores, merendeira e professores.

Na análise dos relatos, verifiquei a indicação de uma professora (P3M51CH) sobre os alunos gostarem das aulas de informática e dos conteúdos contextualizados para seu cotidiano, logo assinalo que é preciso contextualizar nas disciplinas da EJA. Essa é uma

⁹⁴ Defendo também a proposta da inserção de psicólogos e assistentes sociais nas escolas públicas brasileiras, objeto do Projeto de Lei n.º 5.688-C, apresentado em 31 de outubro de 2000, pelo deputado federal José Carlos Elias (PTB/ES), com aposto pelo projeto de Lei n.º 60, de 06 de fevereiro de 2007, vetado pelo atual presidente Bolsonaro.

abordagem que promove o alcance do letramento⁹⁵, inclusive o digital⁹⁶. Além disso, é necessário oportunizar uma proposta de educação que avance quanto ao sentido de educar, incorporando projetos que façam superar a lógica da instrução e procedimentos didáticos voltados à construção colaborativa dos conhecimentos, como também utilizando tecnologias estimuladoras de experiências diferenciadas de ensino e aprendizagem, em que o professor media e orienta, e o aluno exerce papel ativo (KENSKI, 2019). A EJA necessita avançar, na perspectiva de trabalhos com projetos, repensando seus cursos em função de proposta que também insira o uso das tecnologias de forma diversificada.

Quanto ao uso das tecnologias no programa, na matriz do curso são descritas entre as atividades de integração curricular, o ensino de informática, entendido como um instrumento importante que perpassa todos os componentes curriculares do curso. O ensino de informática é visto, ainda,

[...] como uma **proposta de inclusão digital**, na qual se procura realçar o papel do conhecimento da **Informática** como um dos **pilares da vida contemporânea**, visando a proporcionar aos jovens uma oportunidade efetiva de aprender os princípios de funcionamento, os programas principais e os recursos técnicos essenciais para a operação de computadores, sistemas periféricos e tecnologias da informação. (PROJOVEM, 2012A, p. 46, grifo nosso).

Ressalto, inicialmente, que o programa precisa progredir no entendimento sobre o conhecimento de informática, incorporando também os conhecimentos das TDIC, como um caminho que amplia as possibilidades de aprendizagens inseridas na contemporaneidade, bem como as formações, dos alunos e professores, que devem considerar a cibercultura⁹⁷ que “[...] revolucionou a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimento na interface cidade-ciberespaço” (SANTOS, 2014, p. 31).

No que tange à incorporação das tecnologias e do trabalho com a cibercultura, uma proposta seria trabalhar na formação dos professores do programa, nos momentos não presenciais, a inserção de atividades a serem realizadas de forma colaborativa entre os profissionais, o que se constituiria em um lócus avançado que pode potencializar

⁹⁵ Entendido como o estado no qual vive o indivíduo que sabe ler, escrever e exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circula na sociedade, como saber: ler e lê jornais, revistas e livros; ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, contas domésticas; escrever e escreve cartas e bilhetes sem dificuldade; preencher um formulário; sabe redigir um ofício e um requerimento (SOARES, 2003).

⁹⁶ Compreendido como práticas sociais nas quais o conhecimento de informática assume papel significativo e reflete melhor o processo de inclusão digital. (OLIVEIRA; FUMES, 2008, p. 63).

⁹⁷ Entendida como “[...] a cultura contemporânea que revoluciona a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimento na interface cidade-ciberespaço” (SANTOS, 2014, p. 17-18).

aprendizagens sobre novas estratégias para a prática docente na EJA, o compartilhamento de ideias exitosas, as discussões coletivas sobre os problemas enfrentados na escola e a criação de propostas coletivas para soluções de problemas.

As representações confirmaram a autonomia dos professores na escolha das estratégias/metodologias, já constatada nesta tese pela análise da pesquisa de Melo (2012) e indicam também a independência dos docentes no planejamento das aulas.

Foram tranquilas, tentei adaptar os conteúdos para atender a diversidade. (P27M41MT)

As minhas aulas eram elaboradas para ajudar o aluno a resolver situações diversas do dia-a-dia que exigem o raciocínio matemático e ampliar seus conhecimentos matemático. foi utilizada a metodologia de Resolução de Problemas, proporcionando qualidade do que é concreto das referidas etapas, culminando na construção/assimilação dos conceitos matemáticos, já que os alunos se tornam sujeitos ativos do saber. (P30M31MT).

Tentei ser mais dinâmica possível, preocupada com a aprendizagem e a motivação. Sempre foquei com meus alunos a importante de aprender, de construir nossa história e claro de alcançar as metas os sonhos. (P31M31CN).

Os docentes sinalizaram as formas que organizaram os conteúdos – adaptando à heterogeneidade dos alunos, elaboraram as aulas e escolheram as estratégias – visando ao alcance das aprendizagens – mencionando o letramento e preocuparam-se também com a motivação, endossando a importância do conhecimento para a realização dos objetivos de vida.

No âmbito da formação dos professores, faz-se necessária uma noção de autonomia na colegialidade e individual, “[...] compatível com um projeto comum e a processos autônomos de formação e desenvolvimento profissional, a um poder de intervenção curricular e organizativo [...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 112) que reflita um compromisso nos âmbitos pessoal, profissional e social. É preciso autonomia profissional, visto que a formação é um dos caminhos possíveis para a autonomia coletiva e individual, por meio da reflexão, discussão, análise e busca conjunta – professores e instituições –, de formas sobre como lidar com a incerteza, as tensões e a complexidade que envolvem o processo educativo.

Chamo a atenção, ainda, para o equívoco em diversos relatos dos pesquisados ao apontarem recursos didáticos como estratégias/metodologias de ensino, sinalizando a necessidade de se trabalhar com os professores a diferença entre esses elementos, assim, indico que a formação continuada também pode trabalhar essas noções, permitindo a compreensão e a diferenciação pelos profissionais.

Quanto aos recursos, os relatos evidenciaram que os professores utilizaram uma diversidade desses materiais nas práticas educativas, sendo os mais mencionados sintetizados na figura 20.

Figura 20 – Recursos Didáticos Utilizados pelos Professores



Fonte: Própria autoria (2019).

Entendo recursos didáticos como material elaborado com fins pedagógicos e usados como no auxílio ao processo de ensino e de aprendizagem. Além desse tipo de recursos, outros tipos de material podem ser utilizados com finalidade pedagógica, como jogos, trena, calculadora e materiais manipuláveis.

A escolha do recurso didático tem relação com o tipo de suporte e o conteúdo a ser ensinado. Ao tratar sobre o texto, Chartier (2002) sinaliza que esse não existe fora dos suportes materiais auxiliares de sua leitura (ou sua visão) e nem fora da oportunidade na qual pode ser lido (ou sua audição). Assim, compreendo que, na EJA, a escolha dos recursos, além de levar em conta o suporte e os conteúdos, deve considerar o perfil e a forma como o aluno aprende.

Os relatos indicaram a utilização de uma variedade de material no desenvolvimento da prática dos professores do Projovem Urbano, logo constatei que os recursos mais assinalados são adotados independente da disciplina ministrada e outros são específicos de alguns campos de conhecimento, conforme indicam os relatos destacados.

Quadro, pincel, lápis de cor, jogos, tesouras, folhas A4, tv, datashow e computador. (P3M51CH)
 Datashow, folha, papel, quadro branco etc. (P4H31LP).
 Computador, datashow, materiais didáticos e pedagógicos. (P8H41MT).
 Documentários, jogos didáticos, textos entre outros. (P11M31CN).
 Livros, papel ofício, xerox, computador, tv, dvd e datashow. (P13M31CN).
 Cartolinas, o quadro, revistas, tinta, papel chamex, livro, computador, datashow etc. (P14M41MT).
 As aulas eram dinâmicas, muitas com temas apresentados com filmes, muitas palestras e leitura diária. (P17M51LP).
 Quadro, piloto, livro didático, vídeo. (P20M41LI).
 Ferramentas de escavação e plantação, calculadoras, trenas, redes de pescados, computador, datashow, quadro, pincel, livros didáticos, lápis, caderno, borracha, internet, jornais, revistas. (P24H41CN).
 Dominó, dama, xadrez, datashow, piloto, giz colorido, papel madeira, papel ofício, régua. (P25M41MT).
 Revistas, jornais, datashow, vídeo, texto, pincel e quadro. (P28H31CH).
 Junto com a resolução de problemas, também foi utilizado os recursos manipuláveis como o ábaco, material dourado, sólidos, tangran e a calculadora. (P30M31MT).

As representações indicaram que o uso de recursos como livro didático, datashow, computador, tv, quadro, vídeos/filmes, jogos, pincel, lápis e folhas de papel foi adotado pelas diversas disciplinas da formação básica. Já outros recursos são mais direcionados, como em Matemática que o professor fez uso do ábaco, do material dourado, tangran e da calculadora, e em Ciências da Natureza com a utilização de ferramentas de escavação e plantação, trenas e redes de pescados. Os recursos didáticos têm intencionalidade e podem ser escolhidos visando aos fins específicos, sendo possível incorporá-los em aulas a partir do planejamento.

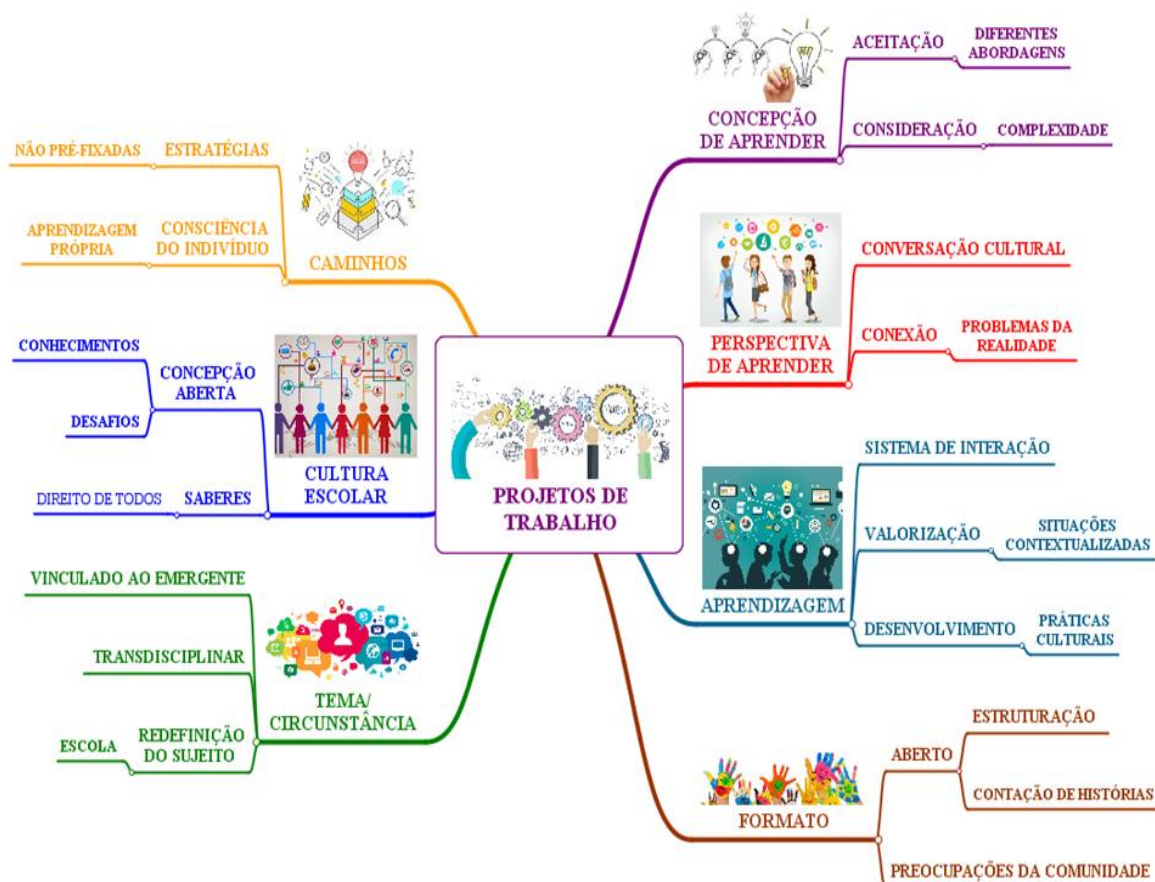
Evidencio a crítica do professor P9H31LP em relação às condições deficitárias dos computadores, levando a buscar um esforço adicional do docente na utilização desse tipo de recurso. Esse é um problema em instituições públicas de ensino no Brasil. O PNE 2014-2024, prevê investimentos de estrutura física e material, inclusive na melhoria e aquisição de laboratórios e equipamentos de informática, conforme metas 3 (estratégia 3.1), 7 (estratégias 7.19 e 7.20), meta 10 (estratégia 10.5) relativas à educação básica e à modalidade da EJA. Conforme o monitoramento do Observatório do PNE (2019), essas ações se encontram em andamento, sem o indicativo de terem sido realizadas e algumas dependem do Plano de Ações Articuladas (PAR)⁹⁸ e do Proinfo.

⁹⁸ Configura-se como uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). É uma estratégia para o planejamento plurianual das políticas de educação, em que os entes subnacionais elaboram plano de trabalho a fim de desenvolver ações que contribuam para a ampliação da oferta, permanência e melhoria das condições escolares, visando também o aprimoramento do Ideb de suas redes públicas de ensino. (BRASIL, 2019c).

Cabe, ainda, destacar na **dimensão procedimental** o trabalho com projetos, e o relato da professora P33M21CN remete ao uso dessa metodologia no programa. O PPI do programa sinaliza a utilização de projetos na perspectiva de William Kilpatrick⁹⁹, por meio do desenvolvimento das fases de: problematização – levantamento coletivo pelos sujeitos (professores e alunos) de questões relativas às temáticas; planejamento – programação das atividades a serem desenvolvidas na busca por respostas às questões formuladas; desenvolvimento – execução das atividades, síntese e avaliação – culminância dos trabalhos. Essa possibilidade permite que a EJA avance para alcançar resultados no campo da integração, objetivando superar os aspectos hegemônicos e dominantes, atualmente guiados por provas padronizadas que confundem instrução com educação (HERNANDÉZ, 2019).

No enfoque transdisciplinar, a adoção da metodologia de projetos, na perspectiva de Hernández (2004), fundamenta-se em um currículo voltado para a necessidade de as pessoas darem sentido às suas preocupações. Ver mapa orientador de proposições, figura 21.

Figura 21 – Mapa de projetos de trabalho



Fonte: Própria Autoria a partir de Hernández (2004).

⁹⁹ O documento não faz referência a utilização de nenhuma obra do autor, embora cite seu nome e ideia.

Os aspectos a serem considerados na intervenção com projetos de trabalho são: **concepção do aprender** – aceitação de diferentes abordagens de ensino, diante da complexidade do ser humano e da forma como aprende e atribui sentido de modo individual e com os outros; **perspectiva do aprender** – considera a elaboração de uma conversação cultural conectada às perguntas elaboradas sobre os problemas dos sujeitos e a sua relação com o mundo; **aprendizagem** – ocorre de maneira situada, por meio dos sistemas de interação, valorizando as situações do aprender, desenvolvendo práticas comuns de uma cultura por meio de atividades autênticas¹⁰⁰ (reflexão e resolução de problemas); **formato** – aberto, permitindo estruturar e expor as histórias dos sujeitos, da comunidade; **tema ou circunstâncias** – são vinculados ao emergente, a partir da perspectiva transdisciplinar do conhecimento, da redefinição do sujeito pedagógico e do recalar a educação na escola e sua função social e política; **cultura escolar** – ancorada numa concepção de abertura para novos conhecimentos e desafios, entendendo que os saberes não são sinais de identidade de uma elite, mas um direito de todos; e **caminhos** – propícios a diversas vias, estratégias não pré-fixadas, sendo relevante à consciência do indivíduo sobre o que aprende, baseado no intercâmbio e na interpretação da atitude diante da aprendizagem de cada sujeito (singular e única).

Essa proposta é uma possibilidade para apoiar a prática pedagógica diante da complexidade dos sujeitos da EJA e do próprio campo da modalidade, bem como, essa acepção permite a adoção de diferentes abordagens de ensino, numa concepção de currículo que favorece a interação dos alunos, entre si e com a comunidade. Trata-se de uma perspectiva que visa promover a apropriação de conhecimento por meio do diálogo no processo de ensino, capaz de construir aprendizagens colaborativas e práticas voltadas à autonomia dos estudantes, a partir dos problemas vinculados a dinâmicas sociais constitutivas da realidade. Além disso, a aprendizagem de projetos, favorece a ressignificação da cultura escolar, em termos de saberes e direitos, e a possibilidade da formação dos professores que visem ao desenvolvimento do profissional com procedimentos diferenciados, para a melhoria da qualidade do processo educativo.

Nessa configuração, o desenvolvimento profissional ocorre vinculado com fatores formativos e não formativos, com elementos estimuladores de luta sociais e políticas. A formação a partir não só das necessidades dos alunos da EJA, mas também como uma de alternativa da escola, tendo como foco uma práxis voltada à mudança do processo educativo, consolida a reconstrução da cultura escolar, supera o isolamento e valoriza a comunicação e a

¹⁰⁰ Consideradas atividades que favorecem habilidades de pensamento e resolução de problemas importantes para o desenvolvimento dos sujeitos fora da escola (HERNANDÉZ, 2004).

colaboração (IMBERNÓN, 2011). Tem-se, então, uma formação para prática voltada ao conhecimento formal e à conscientização do professor que promovem a consciência do aluno para se reconhecer como sujeito histórico e social, capaz de modificar e transformar a realidade (FREIRE, 2013). Assim, defendo o repensar da formação dos professores da EJA pela possibilidade de incorporação de intervenções significativas que conduzam a mudanças na vida dos seus sujeitos.

O relato da docente P31M31CN externa sentimentos em relação à satisfação dos avanços dos alunos do curso, considerando sua atuação e adoção de estratégias/metodologias de aprendizagem. Os professores, mesmo perante as dificuldades do exercício docente e das incertezas que rondam a profissão, devem manter a esperança e a capacidade de reconhecerem e se sensibilizarem com o avanço e sucesso dos alunos. Essa representação da professora remete a presença do afeto que me leva a refletir sobre a ausência de aspectos humanizantes no desenvolvimento da prática docente na EJA. A evidência de representações sobre práticas que envolvem a questão dos sentimentos, em especial, da afetividade e da criação da autoestima dos alunos, é significativa para o desenvolvimento dos sujeitos da EJA diante das suas condições de vida.

Os pesquisadores apontaram sentimentos positivos e negativos, valores, entre outros, presentes na prática educativa do Projovem Urbano, fazendo emergir a terceira subcategoria, a **dimensão interacional**. Os docentes indicaram diversas maneiras de interação desenvolvidas nas aulas, as quais destaco:

Os alunos participavam de atividades em sala de aula e de integração. (P4H31LP).

[trabalhos] individuais e em grupo, de forma que os alunos [interagiam] entre si. (P8H41MT)

[os alunos] são dedicados em tudo que fazem e a interação é 100 por cento, tanto entre os alunos quantos com o professor. (P10M31LP).

[participação] individual e coletiva, uma boa interação entre aluno/aluno e professor/aluno. (P13M31CN).

[os] alunos foram dispersos ou apáticos em algumas situações, pelo cansaço das rotinas do dia, motivados e descontraídos em outras situações, geralmente nos projetos realizados. (P15M31CH).

[havia] muita participação, tendo em vista que os alunos estavam cientes que a avaliação era diária o que estimulava a participação. (P17M51LP).

[interação ocorreu] entre todos, [com] diálogo em grupo, respeito e ações solidárias. (P25M41MT).

[primeiro ocorreu] muito diálogo para ganharmos a confiança dos alunos por se tratar de jovens em situação de vulnerabilidade. Após feito esse trabalho, de relação de confiança, as aulas ocorrem com fluidez. (P28H31CH).

[a] interação se deu de forma gostosa e equilibrada. Apesar de alunos sujeitos constantemente a pobreza e a violência, o relacionamento entre

professor/aluno e aluno/aluno era sempre agradável, sempre participavam das discussões dando opiniões e fazendo questionamentos de forma a acrescentar ao conteúdo abordado e a minha experiência como profissional. (P32M21CN).

Essas formas de interação relacionam as estratégias/metodologias adotadas e as ações de envolvimento dos alunos, além de representarem um recorte social objetivado como a tradução do crédito conferido às representações que o grupo dá de si mesmo (CHARTIER, 1991), como a capacidade de reconhecer a existência do seu trabalho a partir de uma demonstração das práticas docentes.

Nos relatos dos professores, as interações foram destacadas nas disciplinas da educação básica do Projovem Urbano, em que alunos interagem por meio de trabalhos coletivos e das mediações nas aulas, nos diálogos, nos questionamentos, nas discussões e nas opiniões, como também no envolvimento de ações de cooperação, integração, respeito e solidariedade.

Compreendo que a interação tem um papel preponderante na (re)construção de aprendizagens e se dá pelo processo de comunicação no interior da escola. Esse espaço é responsável, num conjunto de redes e de instituições, pela formação do aluno e do professor, e na contemporaneidade exige-se a capacidade de recontextualizar essa instituição no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é, especificamente, seu (NÓVOA, 2009). A defesa de uma ressignificação da escola ancora-se na ideia de que

[o] **trabalho escolar** tem duas grandes **finalidades**: por um lado, a [construção] e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da **arte do encontro**, da **comunicação** e da **vida em conjunto**. É isto que a escola sabe fazer, é isto que a escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a **cidadania** se **conquista**, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la (NÓVOA, 2009, p. 63).

Essa arte do encontro dá-se na escola, entre outros aspectos, pela prática educativa, sendo imperativo para seu desenvolvimento as dimensões cognitiva e procedimental. Por meio da comunicação – interação é possível a construção de uma vida em conjunto, capaz de promover elementos para uma cidadania, que se constitui como direito dos alunos. A efetividade desse encontro e dessa interação

[é] indispensável que haja um **clima e um ambiente adequados**, constituídos por um **marco de relações** em que predominem a **aceitação e a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade**. A **aprendizagem é potencializada** quando convergem as condições que estimulam o trabalho e o esforço. É preciso criar um seguro e ordenado, que ofereça a todos os alunos a **oportunidade de participar**, num clima com multiplicidades de relações que provam a cooperação e a coesão de grupo (ZABALA, 2015, p.100).

Esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento do aluno e podem potencializar a formação do professor que reivindica ambiente e clima adequados e relações de confiança e respeito para a efetivação de um processo oportunizador da profissionalização e da valorização do trabalho na sala de aula. A formação será legítima “[...] quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais”. (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

Nessa acepção, o autor afirma que uma formação favorável aos professores deve, além de trabalhar os conteúdos, também explorar as atitudes; ser feita de forma interativa, refletindo no contexto sobre as situações práticas; e deve ser experimentada, proporcionando a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva. Nesse sentido, cinco linhas ou eixos de atuação na formação continuada são válidas, para a ação docente, sendo elas:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa; 2. A **[partilha] de experiências entre iguais** para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e **aumentar a comunicação entre os professores**; 3. A união da formação a um projeto de trabalho; 4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.; e 5. O **desenvolvimento profissional** da instituição educativa mediante o **trabalho conjunto** para **transformar essa prática**. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional. (IMBERNÓN 2011, p. 50-51, grifo nosso).

Sinalizo, assim, que é preciso levar em conta a existência de interação entre professores e alunos, entre os próprios alunos e entre todos os membros da equipe docente, pois essas relações, as interpretações das condutas e os comportamentos são fundamentais na configuração dos valores e das atitudes pessoais dos sujeitos pedagógicos (ZABALA, 2015). Para o autor, a interação entre alunos e o professor permite acompanhar os processos de ensino e aprendizagem por meio de uma intervenção diferenciada, coerente com o revelado, tornando-se necessária a observação do que acontece. Esse momento é propício para os

professores refletirem sobre suas ações e avaliarem mudanças ou não, trata-se, então, do exercício da práxis na EJA.

Registro enfim, que a participação ativa dos alunos no curso apresenta algumas dificuldades, de acordo com o relato da professora P15M31CH, como problemas de cansaço advindo da rotina diária, muitos são trabalhadores, pais e mães. São fatores com os quais a escola e os professores precisam lidar no cotidiano da EJA, respeitando os ritmos, tanto quanto a maneira de ser, como as condições de vida. Trabalhar o perfil dos alunos na formação oportuniza aos professores à promoção do respeito às diferentes identidades.

Foi mediada, nas formações dos professores do Projovem Urbano SEDUC/SE, uma diversidade de conhecimentos, saberes e aprendizagens necessários às práticas educativas da EJA. Esses remetem à formação sobre inclusão social e participação cidadã, como também aos valores, afetividade e valorização do ser.

Os docentes demonstraram consciência sobre o contexto no qual atuam e sobre a importância do trabalho na EJA, indicando que foram ressignificados saberes, numa perspectiva de integradora, socializadora e de trabalho colaborativo, levando-os a se reconhecerem como agentes de transformação.

Embora não tenha sido identificado o uso de estratégias/metodologias com tecnologias nas formações, esse é um aspecto que merece ser repensado nas formações, uma vez que, as normatizações do programa não avançam no que se refere a conhecimentos sobre informática para o trabalho com as tecnologias e a cibercultura.

As formações voltam-se para uma prática pedagógica concernente com as finalidades do Projovem Urbano, uma vez que as aprendizagens ressignificadas também mantêm relação com as dimensões da escolarização, qualificação profissional e participação cidadã. denotando, ainda, a busca por formar os docentes da EJA para desenvolver a abordagem interdisciplinar proposta na base curricular do programa.

Os relatos dos professores evidenciaram o desenvolvimento de aulas dinâmicas e participativas, com uso variado de estratégias/metodologias e recursos direcionadas no sentido de uma relação dialógica com os alunos. Sobressai uma prática que reforça a mobilização dos conhecimentos, saberes e aprendizagens ressignificados durante as formações, a valorização dos alunos, dos conhecimentos prévios e vivências que os estudantes trazem.

Os docentes buscam diversificar adotando aulas teóricas e práticas, assim, utilizam aulas expositivas, palestras, debates, como também pesquisa de campo, visita técnica e visita a museus. O que aponta mais uma vez para a capacidade do professor do Projovem Urbano

SEDUC/SE (re)construir os saberes aprendidos nas formações e aplicá-los em sua prática, bem como para a evidência de que existe articulação entre teoria e prática na formação do aluno do programa.

As análises dos relatos sinalizaram para uma prática educativa que comporta as dimensões conceituais, procedimental e interacional, constituindo-se essa última em um trabalho que se configura pelo diálogo, integração, vivências e cooperação, entre professores e alunos e entre seus pares. Sendo necessário, contudo, que a prática avance para propostas diferenciadas de trabalho com projetos, próprias para EJA.

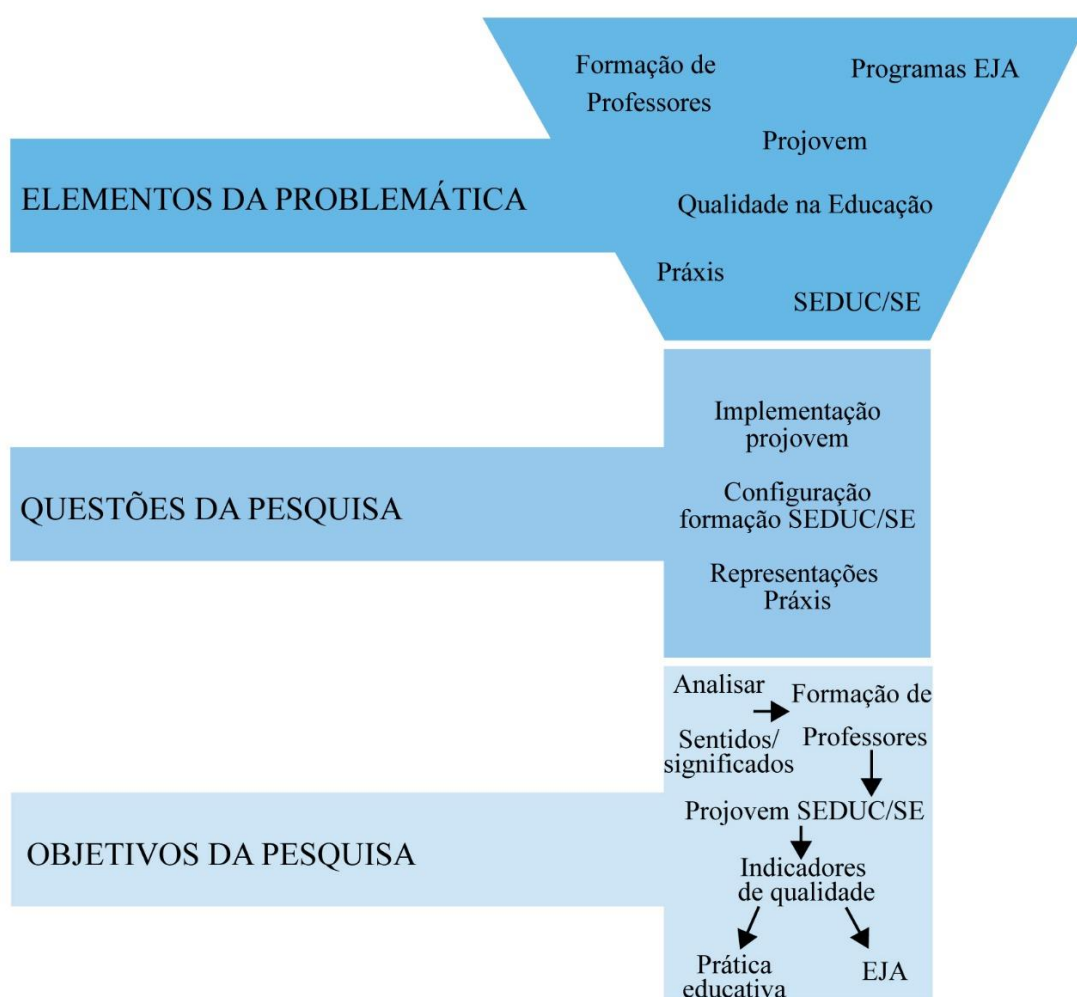
Assinalo, por fim, que a formação dos professores não se reveste do único elemento para a melhoria da prática. O desenvolvimento profissional e a valorização do professor também consistem num processo potencializador para o sucesso do ensino e da aprendizagem. Ainda, assim, em uma realidade complexa e de incertezas, alimento a esperança de se efetivar, pela via da formação dos professores, indicadores de qualidade para a EJA.

5 INDICADORES DE QUALIDADE PARA/NA FORMAÇÃO DOCENTE: considerações no campo da Educação de Jovens e Adultos

A formação de professores constitui-se em um direito que visa garantir a melhoria da qualidade da educação básica, independente da etapa ou modalidade. No campo da EJA a legislação ainda não incorporou a necessidade de uma formação distinta, a qual deve considerar as especificidades da área.

Há programas do Governo Federal, a exemplo do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, nas modalidades Projovem Adolescente, Projovem Urbano, Projovem Campo Saberes da Terra e Projovem Trabalhador, que ofertam formação para os profissionais envolvidos. Esse programa, criado em 2005, foi implantado em 2009 pela SEDUC/SE e também promove formação continuada em serviço para os educadores participantes, sendo parte da problemática desta tese, conforme figura 22.

Figura 22 – Elementos da problemática, questões e objetivos da tese



Fonte: Autoria própria (2020).

Assim, dos elementos da problemática, emergiram as questões de pesquisa desta tese que envolvem a implementação do Projovem Urbano na SEDUC/SE, a configuração da formação nas edições de 2012 e 2014, as representações dos docentes sobre a formação continuada concedida pela rede estadual, visando relacioná-la com a práxis voltada ao exercício da cidadania e ao desenvolvimento humano. Para tanto, defini como objetivo geral analisar a formação de professores do Projovem Urbano na SEDUC/SE a partir das representações dos profissionais, com a finalidade de propor indicadores de qualidade para a prática educativa na EJA.

No tocante ao alcance do objetivo geral, identifiquei os sentidos e os significados do Projovem Urbano na perspectiva das produções científicas voltadas ao processo formativo docente; caracterizei a implementação e a configuração da formação na SEDUC/SE; compreendi, por meio da análise de conteúdo, as representações dos professores relacionadas à práxis; e propus indicadores de qualidade para a prática educativa na EJA.

O mapeamento do Projovem Urbano nas teses, nas dissertações e nos artigos das bases do Catálogo Tese e Dissertações e do Portal Periódicos da Capes, dos anais das reuniões nacionais ANPED, dos simpósios nacionais e seminários regionais da ANPAE e dos periódicos científicos (on-line), no período de 2012-2016, revelou a predominância de estudos sobre o programa nas regiões Nordeste e Sudeste. Uma hipótese para essa realidade pode ser os investimentos em bolsas e de fomento de pesquisas, à época. Cabe registrar que a região Nordeste recebeu um percentual de 19,3% do total de recursos recebidos pelo Sudeste. Além disso, esses dados indicam um número reduzido de produções científicas sobre a formação dos professores no Projovem Urbano, sinalizando permanentes lacunas de pesquisas no campo da EJA.

As publicações evidenciaram que o Projovem Urbano é compreendido como um *lócus* de relevância por desenvolver uma formação voltada à prática e ação-reflexão-ação do professor. Os sentidos e significados atribuídos à formação continuada do Projovem Urbano explicitaram sua contribuição à profissionalidade e produção de novos conhecimentos que visam à melhoria da práxis e oportunidade de (re)construção saberes pedagógicos e experienciais. Defendo que essa formação se constitui em um espaço de interação entre as dimensões pessoal e profissional, compondo estratégias de avaliação do programa.

Observo, ainda, que existe a necessidade de se reconhecer a formação como processo de reflexão e crítica acerca do exercício profissional, com a finalidade de os professores perceberem as contradições e tensões da docência, em particular da EJA, por sua complexidade, a fim de buscar formas para enfrentar os desafios do trabalho na modalidade.

Embora tenha sido constatado antagonismo quanto ao desenvolvimento de uma formação continuada para a EJA, há produções que sustentam uma itinerância formativa baseada na ressignificação da práxis docente por meio de elementos que consideram o cotidiano e os estudantes como sujeitos sociais e históricos.

As produções também revelaram que a formação no programa permite aos docentes (re)construírem conhecimentos sobre as desigualdades e o fortalecimento de ações afirmativas de valorização dos sujeitos, apontando para a flexibilização do currículo. Isso significa que, além da autonomia na escolha da metodologia, os atores locais podem propor intervenções diferenciadas e adaptáveis à EJA. Destaco que os formadores precisam de autonomia para desenvolverem propostas formativas visando aos objetivos, aos interesses dos docentes e à qualidade de ensino na modalidade.

Por outro lado, a conjuntura política atual do país tem paralisado as questões educacionais, inclusive da EJA, com ações que negligenciam a valorização dos profissionais da educação. As novas diretrizes da BNCFormação instituíram somente a obrigatoriedade de formação docente para a alfabetização de jovens e adultos, negando o direito dos licenciandos ressignificarem os conhecimentos e os saberes para a atuação nessa modalidade. As perspectivas no campo das políticas públicas são desoladoras.

Quanto à implementação do Projovem Urbano na SEDUC/SE, iniciada em 2009, os dados explicitaram que houve a contratação da empresa Semear para apoiar a execução do programa nos 18 municípios-núcleos selecionados. Cabe registrar que, em 2014, o Ministério Público de Sergipe (MPSE) abriu uma representação, junto ao Tribunal de Contas da União, relativa às irregularidades na prestação de serviços pela referida empresa. O tribunal acatou parcialmente as alegações do MPSE, de acordo com processo RP n.º 00370120140/2017.

A segunda edição do programa, sob a responsabilidade do Departamento de Educação e coordenada pelo Serviço de Educação de Jovens e Adultos da SEDUC/SE, iniciou em 2012, sendo executada em cinco cidades com 980 jovens inscritos e 25 professores contratados para a etapa do ensino fundamental. A terceira edição, em 2014, foi executada em 10 municípios com, aproximadamente, 2.000 alunos matriculados e 50 professores. Nas duas edições, os professores foram selecionados por meio de processo seletivo simplificado, em conformidade com as orientações do FNDE. Esses dados foram coletados em visitas *in loco* à SEDUC/SE, embora os responsáveis não permitiram o acesso a documentos referentes à implantação de 2009.

Nas edições de 2012 e 2014 do Projovem Urbano SEDUC/SE participaram 75 docentes, sendo que nove estavam nas duas edições. Assim, o universo desta pesquisa

contemplou 66 sujeitos e a amostra correspondeu a 50% (33), revelando um perfil feminino dos profissionais participantes. A maioria era mulheres, com idade concentrada nas faixas etárias de 31 a 40 anos e de 41 a 50 anos, com formação *lato sensu*. Em relação à experiência de docência, 64% dos professores tinham mais de 6 anos na profissão. Do total (66), 82% (27) atuam na rede pública e na EJA e, desses, 24% também trabalham na rede privada. Por fim, observei que o perfil dos professores da SEDUC/SE atendeu às exigências requeridas para contratação pelo FNDE. Quanto às disciplinas lecionadas, há discrepância entre professores que ensinaram em área distinta a de sua formação inicial, como docentes de Matemática atuando nos componentes curriculares de Ciências da Natureza.

Na ação relacionada à compreensão das representações dos professores, os estudantes do Projovem Urbano da SEDUC/SE são percebidos pela sua trajetória de vida excludente, quanto à desigualdade social e escolar. Em particular, a desigualdade social foi atrelada às condições de vida dos jovens, à margem da sociedade, à situação de vulnerabilidade com carências financeiras e afetivas e, ainda, à dificuldade de inserção no mundo de trabalho, o que me levou a constatar a negação dos direitos que influencia nas condições de existência desses sujeitos. Ainda no campo da exclusão, a reprovação e a evasão são recorrentes no programa e na realidade da educação básica no Brasil. É urgente o desenvolvimento de pesquisas quanti-qualitativas que amenizem e resolvam esses problemas capazes de contribuir com a redução dessa desigualdade social.

As representações sobre as perspectivas de futuro dos alunos apresentaram-se de forma distinta pelos professores. Alguns acreditam que esses jovens sonham com condições de vida melhor e continuidade dos estudos, inclusive, em cursar uma universidade. Outros demonstram ceticismo quanto ao êxito e ao progresso na vida desse público, até mesmo, na conclusão do curso ofertado pelo programa. Esse posicionamento merece atenção nas ações formativas, sendo necessária uma reflexão sobre o cotidiano dos sujeitos da EJA, numa perspectiva de não se descuidar da esperança como um imperativo ontológico, pois a ação pedagógica na modalidade exige a valorização dos percursos, dos tempos, das vivências, dos saberes (re)construídos e das singularidades.

Os professores do Projovem Urbano SEDUC/SE, em parte, compreendem o contexto social e as condições de vida dos alunos, inclusive, demonstram conhecer o perfil e as dificuldades enfrentadas que podem ser vinculadas aos problemas de aprendizagem. Essa perspectiva deve ser discutida na formação continuada em serviço numa abordagem humanizada. Para os docentes, os sujeitos da EJA alimentam crenças quanto à melhoria de vida, relacionando-as à oportunidade e ao esforço de vencerem as dificuldades. Esses

estudantes acreditam na recuperação do tempo perdido, na inserção no mundo do trabalho e em uma vida digna e de qualidade.

Os esquemas (re)construídos pelos docentes acerca dos sujeitos da EJA apontaram para uma formação continuada na perspectiva da humanização e da promoção de relações de convívio social e escolar. Essa constatação permite reconhecer que o processo formativo, diante do campo educativo e, em particular, da EJA, requer das instituições ações formativas sustentadas na complexidade que reforma o ensino e o pensamento. Observei também a necessidade de a formação continuada em serviço contemplar o uso das tecnologias digitais inseridas no cotidiano da sociedade contemporânea. Essa concepção de formação desenvolve habilidades voltadas à condição humana, à compreensão dos sujeitos e das suas limitações por considerar as singularidades, os conflitos e as incertezas da vida.

A apropriação de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano para os docentes vinculou-se às aprendizagens sobre valores, afetividade e valorização do ser, relacionando-se com atitudes e condutas potencializadoras dos princípios da boa convivência. As discussões acerca da sustentabilidade e dos processos social e coletivo estão imbricadas nas relações interculturais que permitem a construção de si e o protagonista juvenil. Contudo, o trabalho docente requer um repensar do currículo dos cursos de formação no sentido de incorporar práticas diferenciadas, capazes de ressignificar os saberes no campo na EJA.

Compreendo como fundamental a mobilização dos conhecimentos ressignificados pelos professores no Projovem Urbano SEDUC/SE, uma vez que perceberam o papel dos sujeitos no mundo e a responsabilidade com a natureza e as gerações futuras. Nessa atribuição de sentidos, o docente pode ser levado a (re)pensar a profissão e a interpretar a realidade na tomada de decisões conscientes. Para tanto, a formação continuada em serviço deve voltar-se à participação cidadã, à cooperação entre os pares e ao desenvolvimento de competências específicas para o campo da EJA.

Defendo, assim, uma formação problematizadora que favoreça a autonomia docente, a fim de transformar a realidade educacional da EJA e desenvolver um processo educativo crítico, autônomo e emancipatório. Essa defesa sustenta-se na perspectiva de que a práxis deve comprometer-se com as lutas históricas e sociais, conduzir a aprendizagem para além da escolarização, com vistas ao alcance da qualidade da educação com inclusão social e redução das desigualdades. Essa qualidade, na conjuntura atual do país, será difícil de ser alcançada, haja vista as políticas públicas, a exemplo da BNCC, não considerar as especificidades da modalidade, sendo, inclusive, objeto de críticas da ANFOPE pelo caráter impositivo e pela

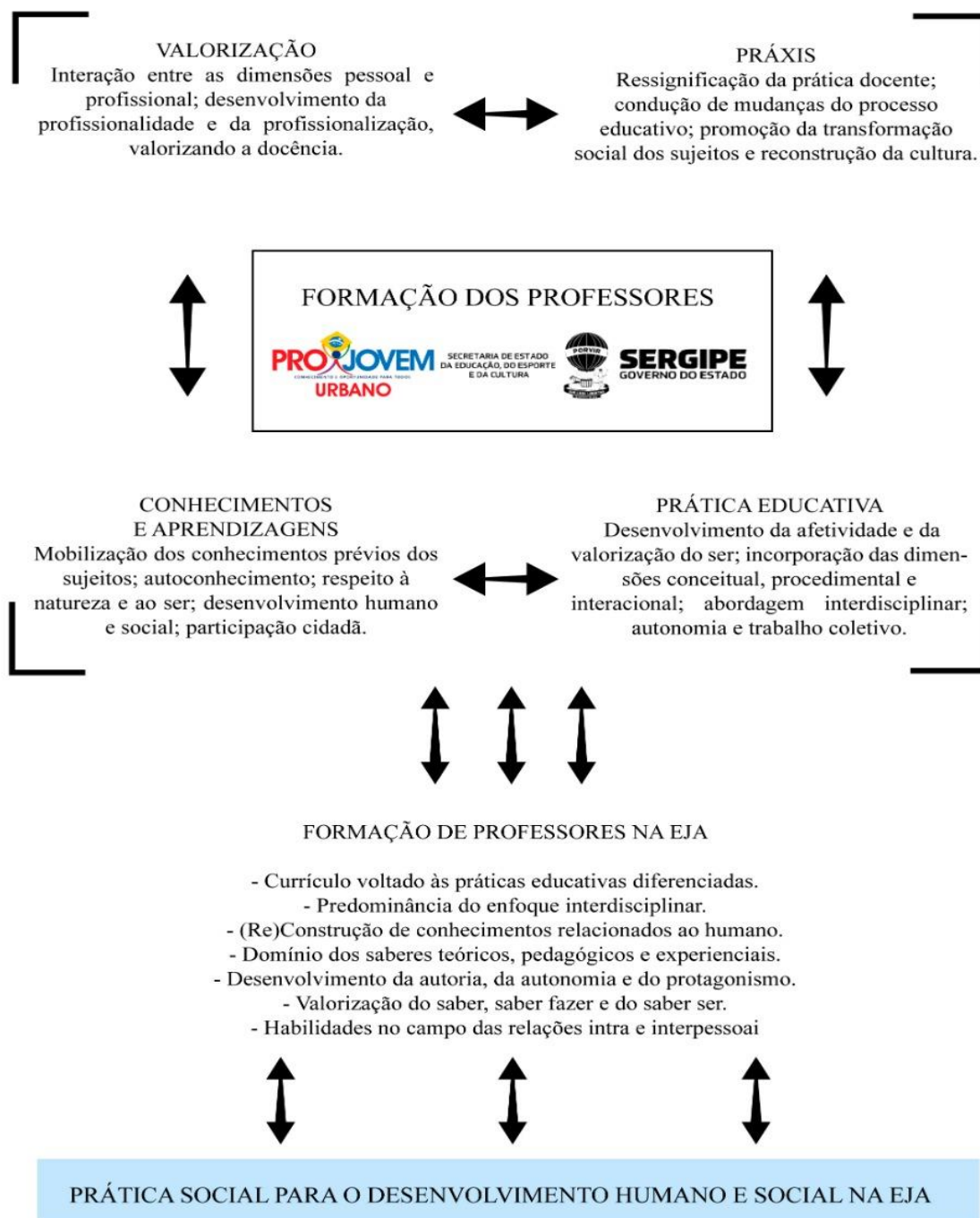
centralização curricular homogeneizada que impacta negativamente na formação dos professores.

Os resultados das análises explicitaram que os professores do Projovem Urbano SEDUC/SE utilizam a metodologia de projetos caracterizada pela problematização, planejamento e desenvolvimento. Essa abordagem, quando trabalhada, considera a transdisciplinaridade no currículo dando sentido às necessidades escolar, laboral e de vida dos estudantes EJA. Assim, a prática pedagógica voltada à complexidade favorece a interação entre os pares e a comunidade. Trata-se de uma perspectiva de trabalho pedagógico que promove a apropriação de conhecimento por meio do diálogo e oportuniza aprendizagens colaborativas.

Os relatos dos professores demonstram uma consciência acerca do contexto no qual atuam, sobressaindo a ideia de integração e de trabalho colaborativo. As análises evidenciaram, ainda, o desenvolvimento de uma prática educativa vinculada às dimensões conceitual, procedimental e interacional, configurando a necessidade de diálogo, integração, vivências e cooperação entre os sujeitos da EJA (estudante e estudante; professor e estudante; estudante e professor).

A dimensão conceitual possibilita a mediação dos conteúdos orientados pelo currículo do Projovem Urbano e, inclusive, de outros temas sugeridos pelos alunos. Essa abordagem requer uma atitude interdisciplinar, favorecendo uma prática educativa que aproxima os conteúdos do cotidiano. A dimensão procedimental indica o saber fazer docente que engloba a organização do tempo e dos espaços de aprendizagens, valorizando as atividades colaborativas. A dimensão interacional relaciona-se às estratégias/metodologias adotadas e às ações de envolvimento dos alunos em um recorte social. Os docentes sinalizaram a relevância da interação nos trabalhos coletivos, nos diálogos, nos questionamentos, nas discussões e nas opiniões, como também no envolvimento de ações de cooperação, integração, respeito e solidariedade.

Por fim, apresento as inter-relações dos elementos que estruturam esta tese após a (re)construção empírica. A formação de professores no Projovem Urbano SEDUC/SE está no centro dos processos que envolvem a valorização profissional, a práxis, os conhecimentos e as aprendizagens no campo da prática educativa na EJA voltada ao desenvolvimento humano e social, conforme figura 23.

Figura 22 – Ressignificação dos elementos da tese

Fonte: Própria autoria a partir da apropriação dos resultados (2020).

Assim, esta tese valoriza as práticas educativas diferenciadas no campo da EJA, com vistas à predominância do enfoque interdisciplinar do currículo e dos conhecimentos relacionados às questões humanas. O saber, o saber fazer e o saber ser dos docentes no Projovem Urbano SEDUC/SE evidenciam a necessidade de uma formação continuada que valorize os saberes teóricos, pedagógicos e experienciais. Esses indicativos revelam um processo formativo relacionado à práxis sustentada no desenvolvimento humano e social.

Entretanto, cabe destacar que a formação não é o único elemento a contribuir para a melhoria da prática, sendo necessária também a valorização da profissão e do trabalho em sala de aula que envolve ambiente e clima favoráveis e relações de confiança e respeito. Assim, as inter-relações tecidas do aporte teórico, dos resultados do campo empírico e, inclusive, da compreensão dos significados e sentidos construídos sobre a formação dos professores do Projovem Urbano permitiram-me propor indicadores de qualidade para a prática diferenciada na EJA (ver quadro 10).

Quadro 10 – Indicadores de qualidade para a prática educativa na EJA

Dimensão	Indicador de Qualidade
Currículo	▪ Ressignificação contínua dos conhecimentos, saberes e aprendizagens. ▪ Construção da autonomia com respeito aos tempos e ritmos de aprendizagens. ▪ Promoção de projetos, ações e atividades colaborativas. ▪ Mediação dos conteúdos voltados à interpretação do mundo e às temáticas sociais. ▪ Abordagem interdisciplinar por meio de projetos voltados às necessidades dos sujeitos, da escola e do trabalho. ▪ Itinerários formativos abordando as tecnologias no processo de ensino.
Desenvolvimento Humano e Cidadania	▪ Conhecimento sobre questões humanas e sociais. ▪ Formação reflexiva sobre a vida, a comunidade e as formas de intervir na realidade. ▪ Educação para a sustentabilidade, as relações interculturais e para construção de sociedade baseada na equidade.
Valores e afetividade	▪ Promoção de valores, afetividade e reconhecimento das singularidades. ▪ Desenvolvimento de relações interpessoais e de respeito ao ser humano. ▪ Atuação voltada à transformação e ao resgate da autoestima. ▪ Respeito aos sentimentos, às emoções e às atitudes individual e coletiva.
Práxis Pedagógica	▪ Compromisso com as lutas histórica e social. ▪ Desenvolvimento da autonomia, da autoria e do protagonismo. ▪ Promoção da transformação social. ▪ Estímulo ao diálogo, à integração, às vivências e à cooperação. ▪ Prática integradora e trabalho colaborativo entre os pares.
Valorização da Profissão	▪ Formação problematizadora para a promoção de autonomia. ▪ Valorização de conhecimentos, saberes, atitudes e valores da profissão. ▪ Desenvolvimento de processos socializadores na docência.

Fonte: Autoria própria a partir da apropriação dos resultados (2020).

O complexo exercício de propor indicadores não representa o único caminho para fundamentar uma prática educativa diferenciada na EJA. Entretanto, constitui-se uma possibilidade para o (re)pensar da qualidade da educação nessa modalidade, sustentada nas formações dos professores desenvolvidas no Projovem Urbano SEDUC/SE como prática social para o exercício da cidadania.

No processo de construção desta investigação diversas certezas e incertezas marcaram os conhecimentos apreendidos e ressignificados no campo educacional e, em particular, na formação docente na EJA. Entre as certezas, reafirmo que a educação pode ser um dispositivo de controle social, bem como um mecanismo de construção democrática. Nesta última, é premente a incorporação de fundamentos voltados à humanização dos sujeitos, a fim de torná-los cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Outra certeza envolve o processo formativo para EJA como um direito a ser assegurado pelo Estado, por meio de políticas e programas de formação inicial, continuada e em serviço. Essa dimensão constitui-se, ainda, em componente de qualidade para a educação. Contudo, somente a formação não é suficiente para a promoção da profissionalização, faz-se necessária a valorização dos professores, como sujeitos reflexivos de ação, e reconhecimento da categoria.

Dentre as incertezas, pesa o cenário atual político do país com as discontinuidades e paralisação das políticas públicas, o silenciamento quanto à continuidade de programas, à exemplo do próprio Projovem Urbano, os cortes no orçamento da educação e o retrocesso em relação as DCN nas etapas do ensino fundamental e no médio, negando, assim, o direito dos futuros professores de (re)construírem conhecimentos na modalidade. Entretanto, alimento esperanças pelo avanço da educação no Brasil, o que me moveu na busca por contribuir para a melhoria da formação dos professores na/para EJA com esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam, CASTRO, Mary Garcia. WASELFISZ, Júlio Jacobs. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?.** Brasília-DF: Flacso-Brasil, OEI, MEC, 2015.
- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago.2001.
- ALMEIDA, Jane. **Mulher e educação: a paixão pelo possível.** São Paulo, UNESP, 1998.
- ALVES, Maria Kellynia Farias. **Resistência negra no círculo de cultura sociopoético: pretagogia e produção didática para implementação da Lei 10.639/03 no Projovem Urbano.** 2015. 159f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.
- ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula.** 10 ed. Joinville: Univille, 2015.
- ANFOPE. **Documento final do XIX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.** Niterói – Rio de Janeiro, 2018.
- ANFOPE. **XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação.** Salvador – Bahia, 2019.
- ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio; JARDILINO, José Rubens Lima. Educação de jovens e adultos, as políticas, os sujeitos e as práticas pedagógicas: um olhar sobre a produção do campo – 2006 a 2010. In: **Eccos Rev. Cient.**, São Paulo, n. 25, p. 59-75, jan./jun.2011.
- ARROYO, Miguel. Apresentação. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadora de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio. **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- AZEVEDO, Márcio Adriano de; TAVARES, A. M. B. do N.; MAIA, Sônia Cristina Ferreira; QUEIROZ, Maria Aparecida de. Indicadores para a qualidade social em educação de jovens e adultos no contexto da diversidade. Horizontes e adversidades. **Holos** (Natal. Online). v. 06, p. 175-189, 2014.
- BARBOSA, Rosimeri Maria Barbosa. NOVIKOFF, Cristina. Práticas docentes na EJA: alguns pressupostos freireanos na/para a formação de professores. In: LIMA, Maria Socorro Lucena [et al.]. **A didática e a prática de ensino na relação com a escola / organizadores.** Fortaleza: CE: EdUECE, 2015. (Coleção Práticas Educativas).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edição 70, 2011.

BARROS, Daniel da Silva. Escolaridade e distribuição de renda entre os empregados na economia brasileira: uma análise comparativa dos setores público e privado dos anos 2001 e 2013. **Rev. econ. contemp.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, e172135, 2017.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino. **Alfabetização**: desafio dos anos iniciais do ensino fundamental. (out.2004). Disponível em:
<http://www.seed.se.gov.br/programas/sergipecidadao/materia01.doc>. Acesso em: 19 jan.2018.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino. Nota introdutória. Abertura do 10 ENFOPE/11 FOPIE. In: 10 Encontro Internacional de Formação de Professores/11 Fórum Permanente Educacional de Inovação Educacional. **Anais...** Aracaju, Universidade Tiradentes, 2017.

BRASIL **Plano Juventude Viva**: guia de implementação para estados e municípios. Brasília: SNJ/SG-PR, 2014b. Disponível em:
<http://www.juventude.gov.br/articles/participatorio/0009/4790/Guia_Plano_JuvViva_Final.pdf>. Acesso em: 29 out. 2018.

BRASIL. **Estudo do veto nº 37/2019**. Disponível em:<<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8023233&ts=1576150996287&disposition=inline>>. Acesso em: 22 dez. 2019b.

BRASIL. **Apresentação introdução ao Siop**. Disponível em:
www1.siop.planejamento.gov.br/fetch.php/siop/_introducao.sozi.html. Acesso em: 02 jan. 2019a.

BRASIL. **Centenário**. Histórico da educação profissional. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. **Conjuve**. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/juventude-1/conjuve>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 5/10/1988, p. 1.

BRASIL. Decreto n.º 6.629, de 4 de novembro de 2008b. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens Projovem, instituído pela Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei n.º 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Seção 1, Brasília. DF, 5 nov.2008, p. 4.

BRASIL. **Decreto n.º 7.649**, de 21 de dezembro de 2011a. Altera o Decreto n.º 6.629, de 4 de novembro de 2008, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília. DF, 22 dez.2011, Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Exposição de motivos interministerial n.º 00024**, de 31 de janeiro de 2005. Brasília: MP/CCIVIL/SG-PR/MTE/MEC/MDS, 2005a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Exm/EM-024-MPO-CCV-SGPR-MTE-MEC-MDS.htm>. Acesso em: 12 mai. 2017.

BRASIL. **Exposição de Motivos Interministerial n.º 74/2007/MEC/SG-PR/MTE/MDS/MF/MP/MJ/SEDH-PR**. de 28 de dezembro de 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Exm/EMI-74-MEC-MPV-411.htm. Acesso em: 23 ago. 2017.

BRASIL. **Formação de professores será norteadada pelas regras da BNCC**. Brasília: MEC, 2018d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteadada-pelas-regras-da-bncc?Itemid=164>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

BRASIL. **Fortalecimento do trabalho da equipe escolar**: caderno de teoria e prática I. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Inclusão tem 104,8 mil alunos matriculados em 309 cidades**. (2012). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/204-10899842/18223-inclusao-tem-1048-mil-alunos-matriculados-em-309-cidades>. Acesso em: 07 jan.2019.

BRASIL. **Indicadores de fluxo escolar da educação básica**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf. Acesso em: 31 ago.2019.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Nota técnica PNAD 2014**: breves análises. Brasília: IPEA, 2015.

BRASIL. Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis ns. 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 01 jul. 2005c, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei n.º 11.692, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei n.º 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis n.ºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília. DF, 11 jun.2008, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun.2014a, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Marco de ação de Belém aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável:** resumo executivo. Brasília, 2010a. Disponível em: < <http://www.ceeja.ufscar.br/resumo-executivo>>. Acesso em: 19 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica n.º 002/2010.** Cálculo das Taxas de Rendimento Escolar Censo da Educação Básica 2009. Brasília: MEC/Inep. 2010b. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/NT_indicadores_rendimento2009.pdf>. Acesso em 26 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em 20 ago. 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>>. Acesso em 15 jul. 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA).** Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos.** Versão atualizada. Brasília: MEC, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Relatório de gestão consolidado do exercício 2015.** Brasília: MEC, 2016c.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012.** Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 19 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016a.** Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 2, aprovado em 16 de maio de 2005. ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, qualificação e ação comunitária. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 02 mai. 2005b, Seção 1, p 10.

BRASIL. **Plano Brasil sem miséria.** Disponível em: [http://www4.planalto.gov.br/consea/eventos/plenarias/documentos/2012/o-plano-brasil-sem-miseria-na-politica-nacional-de-seguranca-alimentar-e-nutricional-mds-caisan/@@download/file/O%20Plano%20Brasil%20Sem%20Mis%C3%A9ria%20na%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Seguran%C3%A7a%20Alimentar%20e%20Nutricion al%20-%20MDS-CAISAN%20\(2\).doc](http://www4.planalto.gov.br/consea/eventos/plenarias/documentos/2012/o-plano-brasil-sem-miseria-na-politica-nacional-de-seguranca-alimentar-e-nutricional-mds-caisan/@@download/file/O%20Plano%20Brasil%20Sem%20Mis%C3%A9ria%20na%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Seguran%C3%A7a%20Alimentar%20e%20Nutricion al%20-%20MDS-CAISAN%20(2).doc). Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010d. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf>. Acesso em 17 fev. 2019.

BRASIL. **Programas liberam recursos totais de R\$ 71,3 milhões**. (2010e). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/15883-programas-liberam-recursos-totais-de-r-713-milhoes>. Acesso em: Acesso em: 07 jan. 2019.

BRASIL. **Relatório de atividades do Projovem 2005/2007**. Brasília: SNJ, 2007b. Disponível em: < <http://juventude.gov.br/jspui/handle/192/47>>. Acesso em 14 out. 2018.

BRASIL. **Relatório de Gestão do exercício de 2011**. Brasília: SNJ, 2012.

BRASIL. **Relatório de gestão financeira do exercício de 2001**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/sef2001.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2018.

BRASIL. **Relatório Final do ProJovem 2005 a 2008**. Brasília: CGU, 2009b.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 08 mai.2018.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. **Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude. **Histórico**. Disponível em: < <http://www.secretariadegoverno.gov.br/iniciativas/juventude/secretaria-nacional-de-juventude/historico>>. Acesso em: 6 abr. 2017b.

BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude. **Política nacional da juventude**. Disponível em: <<http://www.secretariadegoverno.gov.br/iniciativas/juventude/politica-nacional>>. Acesso em 12 mai. 2017a.

BRASIL. Sistema de Informações Georreferenciadas. **Distribuição de programas por graus**. Brasília: Capes, 2018. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 17 fev. 2019.

BRASIL. **Sistema do MEC – Simec**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/114-conhecaomec-1447013193/sistemas-do-vmec-88168494/143-simec>>. Acesso em: 05. jan. 2018b.

BRASIL. **Sobre o PAR**. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/programas/par>. Acesso em: 21 dez. 2019c.

BRASIL. **Toda criança aprendendo**. Brasília: MEC, 2003.

CALMON, Pedro. **História do Brasil**: espírito da sociedade colonial. 1 Tomo, 2 ed. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1937. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/122/1/40%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida. Representações sociais de docentes da EJA: afetividade e formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1567-1568, out./dez. 2017.

CARVALHO, Débora Bogioni Pira de. **A “evasão” de jovens e adultos na eja no município de Ouro Mg**: trajetórias interrompidas. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Ouro Preto. Orientadora Regina Magna Bonifácio de Araújo, 2018.

CARVALHO, João Mauro Gomes Vieira de. **O modelo pedagógico das competências**: gênese e apropriação na reforma da década de 1990. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais, Faculdade de Ciências e Letras). Araraquara: Unesp, 2014.

CASTRO, Tatiana Lage de Castro. **Políticas públicas para a educação**: a formação de professores no Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e ação comunitária (ProJovem Urbano) – do Município de Belo Horizonte. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Minas Gérias. Belo Horizonte, 2013.

CEPAL/UNESCO. **Educación y conocimiento**: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, ago1992.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO. Relatório de avaliação. 2019. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98091-rcp-se-mec-2017&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em: 12 dez. 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos)

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para educação hoje. Tradução Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHARTIER, Roger. **A História cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 2002. (Coleção Memória e Sociedade).

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 11, São Paulo, jan.abr.1991.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Campinas. Unesp, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. 14 ed. São Paulo: Ática, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **A criação**. Disponível em: <<http://memoria.cnpq.br/a-criacao>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Séries históricas até 2015**. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/series-historicas/#void>>. Acesso em: 06 mar. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. EDUCAÇÃO BÁSICA. Banco de Teses e Dissertações. **Informações quantitativas**. Disponível em:

<http://analisevisual.capes.gov.br/SASVisualAnalyticsViewer/VisualAnalyticsViewer_guest.jsp?reportName=Banco+de+Teses+e+Disserta%C3%A7%C3%B5es+-+Informa%C3%A7%C3%B5es+quantitativas&reportPath=/DTI/Banco_de_teses_e_dissertacoes/Relatorios&reportViewOnly=false&appSwitcherDisabled=true>. Acesso em 12 mai. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. EDUCAÇÃO BÁSICA. Portal periódico. **Estatística de uso**. Disponível em: <<https://periodicos.capes.gov.br/index.php?mn=69&smn=77>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parfor**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacaobasica/parfor>>. Acesso em 08 mai. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. EDUCAÇÃO BÁSICA. **Qualis**. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em: 25 set. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. EDUCAÇÃO BÁSICA. **Tabela de áreas de conhecimento/avaliação**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>>. Acesso em: 23 ago.2017.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017.

CRUZ, Lelia de Oliveira; BAYER, Arno. Desencanto, abandono e escassez: o desafio da formação de professores de matemática. **Alexandria** (UFSC), v. 10, p. 239-254, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1053-1066, out.-dez. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Do sistema de colaboração recíproca. In: ABRUCIO, Fernando Luiz; RAMOS, Mozart Neves (orgs). **Regime de colaboração e associativismo territorial: arranjos de desenvolvimento da educação**. São Paulo: Fundação Santillana, 2012. p. 31-44

DANTAS, Tânia Regina; NUNES, Eduardo José Fernandes; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Formação de professores e práticas educativas na EJA. In: AMORIM, Antonio; DANTAS, Tânia Regina; AQUINO, Maria Sacramento (orgs). **Educação de jovens e adultos**: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural. Salvador: EDUFBA, 2017.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JR, Osmar Moreira de. **Para ensinar Educação Física**: possibilidades de intervenção na escola [recurso eletrônico]. Campinas: Papirus, 2015.

EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO. **STF limita decreto do governo que extingue conselhos federais**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2019-06/stf-limita-decreto-do-governo-que-extingue-conselhos-federais>. Acesso em 05 dez. 2019.

ESCRIGAS, Cristina et al. Introdução: novas dinâmicas para a responsabilidade social. In: **Educação superior em um tempo de transformação**: novas dinâmicas para a responsabilidade social / trad. Vera Muller. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andréa Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educ. rev.**, Curitiba n. spe1, p. 75-92, 2015.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; MACEDO, Elenice Fontoura de Paula. A feminização do magistério em minas gerais (1860-1910): política, legislação e dados estatísticos. **Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação**. Curitiba, 2004.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14 ed. São Paulo: Edusp, 2015.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe2, p. 23-43, 2010.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Revista Inter Ação**, 2013, n; 38, p. 51-65.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; GRILLO, Maria José Cabral. Currículo e prática pedagógica da educação superior. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária - GLOSSÁRIO**. Brasília: INEP, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução Magda Lopes. Revisão técnica Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Liberação – Consultas gerais. Disponível em: < https://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet_fnde.liberacoes_01_pc>. Acesso em: 18 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17 ed. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. [recurso eletrônico]. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Vestidas de azul e branco**: um estudo sobre as representações de ex-normalistas acerca da formação profissional e do ingresso no magisterio, 1920-1950. 1995. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1995. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251312>>. Acesso em: 18 jan.2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dec. 2003.

FREITAS, Katia Pinheiro de. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos do campo**: produções do período 2006-2011. 2013. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilene de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira; v. 3).

FREITAS, Maria Virginia; RIBEIRO, Eliane. Projovem Urbano e educação de jovens e adultos: aproximação entre sujeitos, políticas e direitos. In CARREIRA, Denise (orgs). **A EJA em xeque**: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI. São Paulo: Global, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, n. 37, p. 417-442. set/dez.2010

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade** [on-line] abr.2003, n 24, p. 93-130. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313720005>. Acesso em: 30 set. 2018.

FURTADO, Celso. **A formação econômica do Brasil**. 34 ed. São Paulo: Companhia das Letras, [1959] 2007.

GARCIA, Maria Manuela Alves; FONSECA, Márcia Souza da; LEITE, Vanessa Caldeira. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso). v. 29, p. 233-264, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez.2010.

GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Neoliberalismo: qualidade total e educação: visões críticas**. 15. ed. 1 reim. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 111-177

GOOGLE. **Forms**. Disponível em: <https://www.google.com/forms/about/>. Acesso em: 08 jan.2019.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUEDES, Josevânia Teixeira. **Os saberes (re)construídos pelos egressos da universidade aberta do brasil/sergipe e suas inter-relações com a prática docente**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes. Aracaju, Sergipe, 2017.

GUEDES, Josevânia Teixeira; NASCIMENTO, Marilene Batista Cruz. O professor e a utilização do blog: ferramenta de aprendizagem significativa. In: BEZERRA, Ada Augusta Celestino; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; SANTANA, Edineide. (Org.). **A questão da prática e da teoria na formação do professor**. Fortaleza-Ceará: Edições UFC, 2012, v. 1, p. 151-166.

GUIMARÃES, Valter Soares. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade**. Campinas: Papirus, 2006.

GUNI. **Presentation**. Disponível em: <<http://www.guninetwork.org/presentation>>. Acesso em 11 jan.2020.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. **Projeto Revista de Educação**, Porto Alegre, v. 4, 2 ed. p. 2-7, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Rodolfo. Desigualdade e pobreza no Brasil no período 1979-90. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 2, p. 277-294, 1995.

HOFFMANN, Rodolfo. Distribuição de renda e crescimento econômico. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 41, p. 67-76, apr.2001.

IMBERNÓN, Francesc. El desarrollo profesional del profesorado de primaria. XXI, **Revista de Educación**, n. 1, 1999, p-59-68. Universidade Huelva.

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

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

IMBERNÓN, Francisco Imbernón (coord.). **Diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación**. Madrid: Síntesis, 2016a.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida. da população brasileira: 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

INSTITUTO DE ENSINO E PESQUISA. **Políticas públicas para redução do abandono e evasão escolar de jovens**. Disponível em: <<https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2018/09/Poli%CC%81ticas-pu%CC%81blicas-para-a-reduc%CC%A7a%CC%83o-do-abandono-e-evasa%CC%83o-escolar-de-jovens.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores educacionais**. Disponível em: <<http://provabrazil.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 07 mai. 2018.

JARDILINO, J. R. L.; ARAUJO, R.M.B.de. Educação de Jovens e Adultos, as políticas, os sujeitos e as práticas pedagógicas: um olhar sobre a produção do campo 2006-2010. **Eccos Revista Científica** (Impresso), v. 13, p. 207-223, 2011.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de jovens e adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: educação de jovens e adultos).

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo rumo da informação. 8 ed. Campinas, São Paulo, Papirus, 2019.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade e letramento na alfabetização de adultos. In: Sérgio Antônio da Silva Leite (Org.). **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos – EJA**. São Paulo: Cortez Editora, 2013. p. 19-62.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; GAZOLI, Daniela Gobbon Donadon. Afetividade no processo de alfabetização de jovens e adultos. **EJA em debate**, Florianópolis, v. 1, n. 1. nov.2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIMA, Inácia Damasceno. A formação dos professores da educação de jovens e adultos em Porto Velho: uma breve análise. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 25, 2011, São Paulo. **Anais...** ANPAE; PUCSP, 2011.

LIMA, José Messias Resende. **Interdisciplinaridade no currículo da educação profissional**: interação da física e demais componentes curriculares. 2013. Tese (Mestrado em Educação). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia. Portugal, 2013.

LIMA, José Messias Resende; BEZERRA, Ada Augusta Celestino; LIMA, Dorothy Ribeiro Resende. **A ruptura da dicotomia propedêutico/profissionalizante no currículo** [e-book]: imperativo da formação humana. Aracaju: Edifs, 2018. 176 p.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no século XXI – da alfabetização ao ensino profissional. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412, jul./dez. 2011.

MACHADO, Maria Margarida. Educação integral vinculada ao trabalho. In: VALDÉS, R. et al. (Coord.). **Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e Adultas**: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade. Tradução de Daniela Martins e Zenaide Romanovsky. Goiânia: UFG/Organização de Estado Ibero-americana e Unesco, 2014. (Relatório)

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. Diversidade geracional na educação de jovens e adultos – implicações para a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, Vitória, a. 10, v. 19, n. 37, p. 00-00, jan/jun.2013.

MACHADO, Márcia Alves de Carvalho. **Políticas educacionais no Brasil na área de educação de jovens e adultos**: o caso do Programa Brasil Alfabetizado em Sergipe. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Tiradentes). Aracaju: Universidade Tiradentes, 2015.

MARTINS, João Batista. **A formação de professores no âmbito da abordagem multirreferencial**. Psicol. Esc. Educ., Maringá, v. 18, n. 3, p. 467-476, dec.2014.

MELO, Lucivania Silva de. **A formação continuada de educadores do ProJovem Urbano em Imperatriz**. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. 17 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI / idealizadas e dirigidas por Edgar Morin. Tradução Flávia Nascimento. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradutora Eliane Lisboa. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2018.

MOROSINI, Marília Costa. Impactos das sociedades tecnologicamente avançadas na aprendizagem universitária: cidadania, empregabilidade e conhecimento. In: ENGERS, Maria

Emília Amaral; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

NAIFF, Luciene Alves Miguez et al. O que pensam os professores sobre seus alunos: aspectos psicossociais da Educação de Jovens e Adultos. Gerais, **Rev. Interinst. Psicol.**, Juiz de fora, v. 8, n. 1, p. 19-32, jun. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202015000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 nov. 2017.

NOGUEIRA, Anete Alves da Silva. **Educação de jovens e adultos na cidade do Natal**: uma reflexão sobre sucesso e insucesso. 2012. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

NÓVOA, Antonio. **Matrizes curriculares**. Brasília. MEC, Salto para o Futuro, 2001. Entrevista. Disponível em: < <https://tvescola.org.br/tve/salto-acervo/interview;jsessionid=360D0C55FBA58EB74BF2B4539E1932FA?idInterview=8283>>. Acesso em 9 de abr. 2017.

NÓVOA, Antonio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO, 2007.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, n.º 350, set./dez.2009a.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009b.

NÓVOA, A. (org). **Profissão professor**. 2 ed. 4 reimpr. Porto: Porto, 2014.

NÓVOA, António. Entrevista. In: **Plataforma Interativa de Desenvolvimento Docente em Países de Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8X-7RnmHiNU&feature=youtu.be>. Acesso em: 19 dez. 2019.

OBSERVATÓRIO PNE. **Metas**. 2019. Disponível: < <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS, **Sobre a OEI**. 2017. Disponível em: < <https://oei.org.br/encontro-oei/sobre-a-oei>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

OLIVEIRA, Aristóteles Da Silva; FUMES, Neisa de Lurdes Frederico. Inclusão digital do professor universitário para atuar na educação online. In: MARCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). **Práticas de formação de professores na educação a distância**. Maceió: Edufal, 2008, p. 53-81.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições** [online]. 2019, vol.30, e20170086. Epub Apr 18, 2019. ISSN 1980-6248. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

OLIVEIRA, Francisca das Chagas Lima. **A formação continuada dos professores do Projovem Urbano: uma discussão necessária**. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Declaração universal dos direitos humanos**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Fóruns de Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-quality/youth-and-adult-education/the-youth-and-adult-education-forums/>. Acesso em 30 set. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Marco de Ação de Belém**. Brasília: UNESCO; Hamburgo: UIL, 2010a. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187787por.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília: UNESCO, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Desenvolvimento humano e IDH**. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>. Acesso em: 06 dez. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **PNUD explica transição dos objetivos do milênio aos objetivos de desenvolvimento sustentável**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pnud-explica-transicao-dos-objetivos-do-milenio-aos-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>. Acesso em 28 ago. 2018b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/pnud/>. Acesso em 06 dez. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório sobre os objetivos de desenvolvimento do milênio 2015**. Disponível em: https://www.unric.org/pt/images/stories/2015/PDF/MDG2015_PT.pdf. Acesso em 28 ago. 2018a.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **2021 metas educativas: a educação que queremos para a geração dos bicentenários**. Brasília: OEI, 2012

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. **Agenda 2030 dos objetivos sustentáveis de desenvolvimento**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 28 set. 2019.

PIERRO, Maria Clara Di; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. CEDES**, Campinas. v. 35, n. 96, p. 197-217, ago.2015

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação da coleção. In: CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2018. ISBN-10: 8524919361. ISBN-13: 978-8524919367.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PINTO, Isabela Freire de Andrade. **Educação e desigualdade de renda no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Economia Empresarial e Finanças). Orientador Fernando de Holanda Barbosa Filho. Rio de Janeiro, 2017. p. 53.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Editora Brasiliense, [1942] 1961.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, [1945] 1970.

PROJOVEM SEDUC/SE. **Lista de estudantes para pagamento**. Aracaju: SEDUC/SE, 2012.

PROJOVEM. **Manual do educador: unidade formativa I**. Organização Maria Umbelina Caiafa Salgado e Ana Lúcia Amaral. Revisão ortográfica Rafael Paixão Barbosa. Brasília: Projovem Urbano, 2012.

PROJOVEM. **Plano nacional de formação para gestores, formadores e educadores**. Brasília: Projovem Urbano, 2008.

PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa; BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org.). **Pesquisas em Educação: inquietações e desafios**. Londrina: Edue, 2012.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. 5 ed. Lisboa: Gradiva, 2008.

RIBEIRO, Vera Masagão; CATELLI JR., Roberto; HADDAD, Sérgio. (orgs.) **A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados**. Brasília: INEP, 2015.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon; BORTOLOTO, Claudimara. O conceito de equidade no desenho de políticas sociais: pressupostos políticos e ideológicos da proposta de desenvolvimento da CEPAL. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 15, n. 38, p. 793-804, set. 2011.

RUIZ, A. I; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. **Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília, DF: MEC; CNE; CEB, 2007.

RUMMERT, Sonia Maria. Educar e qualificar: caminhos e descaminhos da educação de jovens e adultos trabalhadores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 405-423, maio/ago.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão professor**. 2 ed. 4 reimpr. Porto: Ed Porto, 2014.

SALVATO, Marcio Antonio; FERREIRA, Pedro Cavalcanti Gomes; DUARTE, Angelo José Mont'Alverne. O impacto da escolaridade sobre a distribuição de renda. **Estud. Econ.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 753-791, dez.2010.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 14, p. 534-550, 2009.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Lisboa: Whitebooks, 2014.

SCHÖN, Donald. Alan. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1992.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE E DA CULTURA. **Governo de Sergipe inaugurará três novas unidades de ensino técnico profissionalizante em 2018**. Aracaju: SEDUC, 2018. Disponível em: <<http://www.seduc.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=13003>>. Acesso em 13 out. 2019.

SERGIPE. **Aulas do Projovem Urbano começam nesta segunda-feira**. (2009). Disponível em: <http://www.seduc.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=3752> Acesso em: 19 jan. 2018.

SERGIPE. **Relatório de atividades 2007-2010**. Aracaju: SEDUC, 2010.

SERGIPE. **Processo administrativo n.º 018.000.02104/2012-6**. Aracaju: SEDUC/SE, 2012.

SERGIPE. **Relatório de Gestão da Secretaria de Estado da Educação**. 2017. Aracaju: SEDUC, 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Análise de Jesus da. A formação inicial dos professores de adolescentes: os adolescentes existem na EJA? **Revista Paidéia**, Fumec, Belo Horizonte a. 6, n. 7, p. 39-59 jul./dez.2009

SILVA, Silvia Leticia Losada. SILVA, Tatiana Luna Gomes. a afetividade como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos. **e-Mosaico. Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**, v. 5, n. 10, nov.2016.

SOARES, Ana Lucia Fernandes; FERREIRA, Denise Cristina Ferreira. O Projovem Urbano: uma análise sobre a evasão escolar em Campina Grande-PB. In: V Encontro de Iniciação e Docência da UFPB e III Encontro de Formação de Professores da Educação Básica. **Anais...** Campina Grande: UFPB, 2015

SOARES, Leônicio José Gomes. O educador de jovens e adultos em formação. In: **29ª Reunião Anual da ANPEd**, 2006, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: ANPEd, 2006.

SOARES, Leônicio José Gomes. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio José Gomes, GIAVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 273-289.

SOARES, Leônicio. GIOVANETTI, Maria Amélia. GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Leônicio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 251-268, out-dez.2016.

SOARES, Leônicio José Gomes; SOARES, Rafaela Carla e Silva. A formação de educadores e as especificidades da educação de jovens e adultos em propostas de EJA. In: V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos: formação de educadores de jovens e adultos na perspectiva da educação popular, **Anais...** 2015, Campinas. v. 1. p. 1-17.

SOARES, Magda. Alfabetização: a ressignificação do conceito. Alfabetização e cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, n. 16, jul.2003.

SOCIEDADE SEMEAR. **Nota de esclarecimento**. Disponível em: <http://www.sociedadesemear.org.br/?pg=noticia&idNoticia=525>. Acesso em: 05 fev. 2019.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SOUZA, Débora Oliveira. **Interrupções do processo de formação escolar dos estudantes da EJA**: em foco o desinteresse pela escola e dificuldades com as disciplinas, em especial, a Matemática. Trabalho de Conclusão Especialização. Brasília: UnB, 2014.

SUÑE, Letícia Sampaio, ARAÚJO, Paulo Jardel Leite. URQUIZA, Roberto de Armas. **desenho de currículo para desenvolver competências**: uma proposta metodológica. Aracaju: EDUNIT, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE TIRADENTES. **A transdisciplinaridade como alternativa teórico-metodológica para a efetividade da alfabetização e letramento de jovens e adultos**. Aracaju: GPGFOP/PPED/UNIT/OBEDUC/CAPES/INEP, 2010

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 1 ed. 18 reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009.

UNESCO. **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília: UNESCO; Hamburgo: UIL, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2019.

UNESCO. **Recomendação sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Segundo relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília: UNESCO, 2014.

UNESCO. **Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília: UNESCO, 2016.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de. Combate à fome no Brasil: uma análise histórica de Vargas a Lula. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 439-457, aug.2005.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar** [recurso eletrônico]. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Revisão técnica: Nalú Farenzena. Porto Alegre: Artmed, 2015. ASIN: B01679RSF2.

ZIONI, Fabiola. Exclusão social: noção ou conceito? **Saúde soc.**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 15-29, dez. 2006.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, abaixo assinado, autorizo a Universidade Tiradentes, por intermédio da aluna, Márcia Alves de Carvalho

Machado devidamente assistida pela sua orientadora Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, a desenvolver a pesquisa abaixo descrita:

1-Título da pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS: UMA ANÁLISE DO CENÁRIO EM SERGIPE (2012-2016).

2-Objetivo Primário: analisar a formação de professores no Projovem Urbano em Sergipe, a partir das representações desses profissionais, com vistas à proposição de indicadores de qualidade para a prática educativa na EJA, no período de 2012 a 2016. Objetivos Secundários: caracterizar a configuração da formação dos professores no Projovem Urbano em Sergipe de acordo com o Projeto Pedagógico Integrado do programa; mapear as produções científicas relacionadas ao Projovem Urbano com ênfase nas teses, nas dissertações e nos artigos de formação de professores desde a implantação (2008 a 2016); identificar as representações dos docentes do programa relacionadas a práxis pedagógica.; e propor indicadores de qualidade para a prática educativa na EJA.

3-Descrição de procedimentos: pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa e utilização de procedimento bibliográfico, de levantamento e de campo. Será aplicado questionário como instrumento de coleta de dados, estruturado com perguntas abertas e fechadas, aos professores do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano/Sergipe.

4-Justificativa para a realização da pesquisa: justifica-se a relevância dessa pesquisa pela necessidade em desenvolver estudos científicos que visam a compreensão sobre a formação de professores nos programas destinados à modalidade da educação de jovens e adultos.

5-Desconfortos e riscos esperados: considerando tratar-se de uma pesquisa na área de Ciências Humanas, e em conformidade como as diretrizes das resoluções do Conselho Nacional de Saúde acerca de investigação com seres humanos, esta pesquisa tem risco mínimo, haja vista a sua abordagem empregar a aplicação de um questionário. De acordo com as legislações vigentes, esse instrumento não é tido como invasivo à intimidade do indivíduo. Por outro lado, as diretrizes para a pesquisa com seres humanos estabelecem que toda pesquisa tem risco. Nessa perspectiva, esta investigativa entende como possível risco mínimo a possibilidade de constrangimento na abordagem. Aspecto que será ponderado com vistas a ser neutralizado por meio de uma aproximação que respeite os princípios éticos e as singularidades dos sujeitos pesquisados.

6-Benefícios esperados: contribuir com a criação de indicadores de qualidade para subsidiar a formação de professores da educação básica em particular na modalidade da educação de jovens e adultos. Ampliar os estudos sobre a formação de professores para educação de jovens e adultos, desenvolvida por meio de políticas públicas nacionais. A partir da análise das produções ampliar as pesquisas nacionais que se debruçam sobre a formação de professores para educação de jovens e adultos, com vistas a identificar os limites e as potencialidades da formação ofertada pelo Projovem Urbano e ainda reduzir a dispersão das investigações que tomaram a temática como objeto. A pesquisa não se restringirá apenas à conclusão do curso de Doutorado em Educação, mas pretende socializar o estudo científico realizado através da divulgação dos seus resultados.

7-Informações: os participantes têm a garantia que receberão respostas a perguntas de esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. Também os pesquisadores supracitados assumem o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

8-Retirada do consentimento: O voluntário tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não acarretando nenhum dano ao voluntário.

9-Aspecto Legal: Elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atende à Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

10-Confiabilidade: Os voluntários terão direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada. Porém os voluntários assinarão o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações.

11-Quanto à indenização: Não há danos previsíveis decorrentes da pesquisa, mesmo assim fica prevista indenização, caso se faça necessário.

12-Os participantes receberão uma via deste Termo assinada por todos os envolvidos (participantes e pesquisadores).

13-Dados do pesquisador responsável: Márcia Alves de Carvalho Machado

Endereço profissional/telefone/e-mail: Av. Murilo Dantas, 300 Bloco: F, Programa de Pós-Graduação em Educação/PPED, 3218-2115. <https://ppq.unit.br/pped>

ATENÇÃO: A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em casos de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tiradentes.

CEP/Unit - DPE

Av. Murilo Dantas, 300 bloco F – Farolândia – CEP 49032-490, Aracaju-SE.

Telefone: (79) 32182206 – e-mail: cep@unit.br.

Aracaju, ____ de ____ de 201_.

ASSINATURA DO VOLUNTÁRIO

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

**APÊNDICE B – Questionário on-line sobre a formação de professores no
Projovem Urbano SEDUC/SE**

Universidade Tiradentes

Doutoranda: Márcia Alves de Carvalho Machado

Orientadora: Prof. Dra. Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento

Título: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS: uma análise do cenário em Sergipe (2012-2016)

QUESTIONÁRIO

PARTE I – PERFIL DO PESQUISADO

1. Qual é o seu sexo?

() Homem

() Mulher

2. Faixa etária?

() Até 20 anos

() 21 a 30 anos

() 31 a 40 anos

() 41 a 50 anos

() 51 a 60 anos

() Acima de 60 anos

3. Qual a sua formação acadêmica? *(Marque quantas opções forem necessárias).*

() Ensino Médio, no curso de Magistério

() Licenciatura

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

3.1. Qual a sua área de licenciatura?

4. Há quanto tempo você leciona?

() De 1 a 5 anos

() De 6 a 10 anos

() De 11 a 15 anos

() De 16 a 20 anos

() De 21 a 25 anos

() Mais de 25 anos

5. Você atua em qual(is) categoria(s) administrativa(s)? *(Marque quantas opções forem necessárias).*

() Pública Municipal

() Pública Estadual

() Pública Federal

() Privada

6. Você leciona/lecionou em outra modalidade ou programa além do Projovem?

☐ Sim

☐ Não

6.1. Qual a etapa/modalidade de ensino que você atua/atuou fora do Projovem? (*Marque quantas opções forem necessárias*).

☐ Educação Infantil

☐ Ensino Fundamental

☐ Ensino Médio

☐ Educação de Jovens e Adultos (fora do Projovem)

☐ Educação Profissional Técnica (nível médio)

☐ Educação Especial

7. Você atua na educação superior?

☐ Sim

☐ Não

7.1. Indique a(s) modalidade(s).

☐ Bacharelado

☐ Licenciatura

☐ Pós graduação *lato sensu* (especialização)

☐ Pós graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado)

7.2. Qual(ais) a(s) disciplina(as)?_____.

8. Qual a sua carga horária semanal em sala de aula?

☐ Até 20 horas.

☐ Entre 21 e 40 horas.

☐ Mais de 40 horas.

9. Você exerce outra atividade profissional além da docência?

☐ Sim

☐ Não

PARTE II - FORMAÇÃO CONTINUADA

10. Você participou de alguma formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nos últimos quatro anos que não tenha sido ofertada pelo Projovem?

☐ Sim

☐ Não

10.1. Indique qual(is) curso(s) que participou.

11. Você gostaria de participar de formação continuada em qual(is) área(s)? (*Marque quantas opções forem necessárias*).

☐ Gestão Escolar

- () Avaliação educacional
- () Currículo
- () Práticas de ensino e aprendizagem
- () Tecnologias
- () Inclusão
- () Outros: _____

PARTE III – FORMAÇÃO E TRABALHO NO PROJÓVEM URBANO/SERGIPE

12. Quanto tempo você leciona/lecionou no Projóvem?

_____.

13. Qual(is) disciplina(s) você leciona/lecionou no Projóvem?

_____.

14. Como você descreveria o perfil dos estudantes do Projóvem?

15. Na sua opinião, qual a perspectiva de futuro desses estudantes? O que eles esperam da escola, da vida, do mundo do trabalho?

16. Que temas/conteúdos foram discutidos nas formações do Projóvem quando você participou?

17. Quais estratégias/metodologias foram usadas nas formações?

18. Quais aprendizagens, conhecimentos e saberes foram (re)construídos nas formações do Projóvem que merecem destaque?

19. Como foram suas aulas nas turmas do Projóvem? Quais estratégias/metodologias de ensino foram utilizadas?

20. Quais recursos didáticos foram usados em suas aulas?

21. Descreva as formas de participação dos estudantes em suas aulas. Registre detalhes sobre a interação entre estudantes e estudantes/estudantes e docente.

22. Como sua prática pedagógica influenciou na aprendizagem dos estudantes?

Espaço aberto para você registrar alguma informação que considere pertinente sobre sua formação no Projovem Urbano/Sergipe. Sinta-se à vontade!

APÊNDICE C – Total de produções teses, dissertações e artigos sobre Projovem - 2008-2016

ANO DE PUBLICAÇÃO	TOTAL PRODUÇÕES DESCRITOR PROJOVEM	N. TESES	NÃO SE APLICA	N. TESES FINAIS	N. DISSERTAÇÕES	NÃO SE APLICA	N. DISSERTAÇÕES FINAIS	N. ARTIGOS	NÃO SE APLICA	N. ARTIGOS FINAIS	TOTAL PRODUÇÕES POR ANO PROJOVEM
2008	10	1	0	1	8	-4	4	1	-1	0	5
2009	29	3	-3	0	17	-7	10	9	-6	3	13
2010	34	3	-2	1	18	-4	14	13	-6	7	22
2011	42	3	-1	2	24	-5	19	15	-4	11	32
2012	47	5	0	5	25	-3	22	17	-8	9	36
2013	48	6	0	6	23	-7	16	19	-7	12	34
2014	53	5	-2	3	33	-3	30	15	-8	7	40
2015	47	8	0	8	18	-3	15	21	-11	10	33
2016	26	0	0	0	9	-2	7	17	-12	5	12
TOTAL	336	34	-8	26	175	-38	137	127	-63	64	227

Fonte: Autoria própria (2017).

**APÊNDICE D – Teses do Projovem Urbano por grande área de conhecimento,
região e eixos temáticos - 2010-2016**

GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO	N. TESES	REGIÃO	EIXOS TEMÁTICOS
2010			
Ciências Humanas	1	Nordeste	Educação da Juventude Trabalhadora
2011			
Linguística, Letras e Artes	1	Nordeste	Ressignificação do Trabalho Docente
2012			
Ciências Humanas	1	Nordeste	Resultados e Processos avaliativos
Ciências Humanas	1	Sudeste	Desenho Institucional
Ciências Humanas	1	Sudeste	Políticas Públicas para Jovens Privados de Liberdade
2013			
Ciências Humanas	1	Nordeste	Permanência dos Egressos
Ciências Humanas	1	Nordeste	Implementação de Política Pública
Ciências Humanas	1	Sudeste	Repercussões Trajetória de Vida dos Egressos
Ciências Sociais Aplicadas	1	Sudeste	Gestão Compartilhada
Multidisciplinar	1	Sudeste	Educação e Desenvolvimento Sustentável
2014			
Ciências Humanas	1	Nordeste	Juventude e Participação Cidadã
Ciências Humanas	1	Nordeste	Processo Identitário Juventude
Engenharias	1	Sudeste	Qualificação Profissional/Arco Administração
2015			
Ciências Humanas	1	Sul	Experiência dos Egressos na Conclusão do Ensino Fundamental
Ciências Sociais Aplicadas	1	Nordeste	Gestão do Conhecimento na Rede
Engenharias	1	Sudeste	Qualificação Profissional/Arco Ocupacional Vestuário
TOTAL TESES	16		

Fonte: Autoria própria (2017).

*Não foram encontradas produções em nível de tese sobre o Projovem Urbano nos anos de 2008, 2009 e 2016.

APÊNDICE E – Dissertações Projovem Urbano, por grande área de conhecimento, região e eixos temáticos - 2010-2016

GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO	N. DISSERTAÇÕES	REGIÃO	TEMAS
2010			
Ciências Humanas	1	Nordeste	Formação Continuada dos Professores
Ciências Humanas	1	Nordeste	Significado do Programa pelos Jovens
Ciências Sociais Aplicadas	1	Norte	Implementação das Atividades do Programa
Ciências Sociais Aplicadas	1	Nordeste	Proteção Social a Juventude
Linguística, Letras e Artes	1	Nordeste	Construção Identidade dos Jovens
2011			
Ciências Humanas	1	Nordeste	Inclusão e Profissionalização
Ciências Humanas	1	Nordeste	Juventude, Trabalho e Cidadania
Ciências Humanas	1	Nordeste	Currículo Integrado
Ciências Humanas	1	Nordeste	Compreensão Educação entre os Jovens
Ciências Humanas	1	Nordeste	Inclusão Social
Ciências Humanas	1	Sul	Práticas Pedagógicas
Ciências Humanas	1	Sudeste	Participação Cidadã
Ciências Humanas	1	Sudeste	Ações Emergenciais para os Jovens
Ciências Sociais Aplicadas	1	Sudeste	Educação Profissional
Multidisciplinar	1	Sudeste	Participação Cidadã
2012			
Ciências Humanas	1	Sudeste	Inserção de Jovens no Mercado de Trabalho
Ciências Humanas	1	Nordeste	Formação Continuada dos Educadores
Ciências Humanas	1	Sudeste	Vivência da Condição Juvenil/Egressos
Ciências Humanas	1	Sul	Práticas de Evasão
Ciências Sociais Aplicadas	1	Nordeste	Desempenho dos Alunos Ingressantes
Ciências Sociais Aplicadas	1	Nordeste	Redes Sociais
Ciências Sociais Aplicadas	1	Sul	Qualificação Profissional

(continuação)

GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO	N. DISSERTAÇÕES	REGIÃO	TEMAS
2012			
Multidisciplinar	1	Nordeste	Figuras Geométricas
Multidisciplinar	1	Nordeste	Aprendizagem da Matemática
Multidisciplinar	1	Centro-Oeste	Inclusão Social
2013			
Ciências Humanas	1	Nordeste	Educação e Trabalho
Ciências Humanas	1	Sudeste	Educação na Perspectiva da Emancipação Humana
Ciências Humanas	1	Sudeste	Formação de Professores
Ciências Humanas	1	Sudeste	Material Didático
Ciências Humanas	1	Nordeste	Saberes Discentes
Ciências Humanas	1	Nordeste	Motivação dos Jovens do Programa
Ciências Humanas	1	Centro-Oeste	Trajetórias Profissionais Formadores
Multidisciplinar	1	Nordeste	Concepção de Cidadania
2014			
Ciências Humanas	1	Norte	Escolarização e Inserção Profissional
Ciências Humanas	1	Sudeste	Permanência Escolar
Ciências Humanas	1	Sudeste	Teoria do Capital Humano Formação para o Trabalho
Ciências Humanas	1	Nordeste	Inclusão Social
Ciências Humanas	1	Sul	Identidade dos Professores
Ciências Humanas	1	Sudeste	Determinações Políticas
Ciências Humanas	1	Sudeste	Evasão e Permanência no Programa
Ciências Sociais Aplicadas	1	Nordeste	Políticas de Juventude
Ciências Sociais Aplicadas	1	Sul	Políticas de Juventude
Linguística, Letras e Artes	1	Sul	Identidade dos Educandos
Linguística, Letras e Artes	1	Nordeste	Currículo Educação em Direitos Humanos
Multidisciplinar	1	Sudeste	Evasão
2015			
Ciências Humanas	1	Nordeste	Ciências da Natureza e Cidadania
Ciências Humanas	1	Nordeste	Implementação do Programa

(continuação)

GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO	N. DISSERTAÇÕES	REGIÃO	TEMAS
2015			
Ciências Humanas	1	Nordeste	Formação de Professores e a Lei n.º 10.639/03
Ciências Humanas	1	Sudeste	Material Didático
Ciências Humanas	1	Nordeste	Inserção Escolar
Ciências Humanas	1	Sudeste	Avaliação de Políticas Públicas
Ciências Humanas	1	Centro-Oeste	Implementação do Programa
Ciências Humanas	1	Nordeste	Implementação do Programa
Multidisciplinar	1	Centro-Oeste	Inserção Egressos no Mercado de Trabalho
Multidisciplinar	1	Nordeste	Aprendizagem da Educação em Direitos Humanos
2016			
Ciências Humanas	1	Nordeste	Formação Integrada
Ciências Humanas	1	Sul	Ética na Integração Curricular
Ciências Humanas	1	Nordeste	Concepções na Formação de Jovens
Ciências Sociais Aplicadas	1	Norte	Contribuição para o Desenvolvimento Local
Multidisciplinar	1	Norte	Papel do Professor no Programa
	1	Sudeste	Práticas Pedagógicas e Educação Empreendedora
TOTAL DISSERTAÇÕES	61		

Fonte: Autoria própria (2017).

APÊNDICE F – Artigos Projovem Urbano, por região e eixos temáticos, 2010-2016

ANO	N. ARTIGOS	REGIÃO	TEMAS
2010			
P. Capes	1	SUL	Política para Juventude
ANPEd	1	SUDESTE	Qualificação para o Trabalho
Qualis (A1 e A2/B1 e B2)	1	SUDESTE	Perfil do Educando
2011			
P. Capes	1	SUDESTE	Evasão
	1	NORDESTE	Formação de Professores
ANPEd	1	SUDESTE	Perfil do Educando Prisional
ANPAE	1	NORDESTE	Representação Social de Educação para os Jovens
	1	CENTRO-OESTE	Formação de Professores
2012			
P. Capes	1	SUDESTE	Políticas para Juventude e Desigualdade Social
Qualis (A1 e A2/B1 e B2)	1	NORDESTE	Evasão
	1	NORDESTE	Educação, Trabalho e Cidadania
	1	NORDESTE	Formação de Professores
2013			
P. Capes	1	SUDESTE	Experiência dos Educadores
ANPAE	1	SUDESTE	Educação para Juventude
2014			
P. Capes	1	SUDESTE	Juventude e Violência
	1	ESTADOS UNIDOS	Perfil dos Educadores
	1	ESTADOS UNIDOS	Efeitos Sociais do Programa
ANPAE	1	NORTE	Formação de Professores
Qualis (A1 e A2/B1 e B2)	1	NORDESTE	Produções Científicas em Políticas Públicas
	1	SUL	Educação Ambiental
2015			
P. Capes	1	SUDESTE	Ensino de Matemática
	1	NORDESTE	Práticas Educativas
ANPEd	1	SUL	Escolarização
ANPAE	1	CENTRO-OESTE	Políticas Públicas

(continuação)

ANO	N. ARTIGOS	REGIÃO	TEMAS
2015			
	1	NORDESTE	Juventude e Engajamento social
Qualis (A1 e A2/B1 e B2)	1	NORDESTE	Educação Ambiental
2016			
P. Capes	1	NORDESTE	Construção Identidade dos Jovens
ANPAE	1	NORDESTE	Implantação do Programa
Qualis (A1 e A2/B1 e B2)	1	SUDESTE	Educação e Trabalho
TOTAL ARTIGOS PROJOVEM URBANO	29		

Fonte: Autoria própria (2017).

ANEXO A – Declaração de apresentação da pesquisadora à SEDUC/SE

Declaração da Instituição

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Tiradentes - UNIT

Declaramos, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulada "FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS: UMA ANÁLISE DO CENÁRIO EM SERGIPE (2012-2016)", sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) MÁRCIA ALVES DE CARVALHO MACHADO e ESTER FRAGA VILAS-BÓAS CARVALHO DO NASCIMENTO, que UNIVERSIDADE TIRADENTES/PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPED), assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 348/2005 e 347/2005), além de zelar para que o pesquisador cumpra os objetivos do projeto, por meio de acompanhamento do curso de origem do(s) pesquisador(es) e relatório semestral enviado ao CEP/UNIT.

De acordo e ciente,

Aracaju, 27 de novembro de 2017

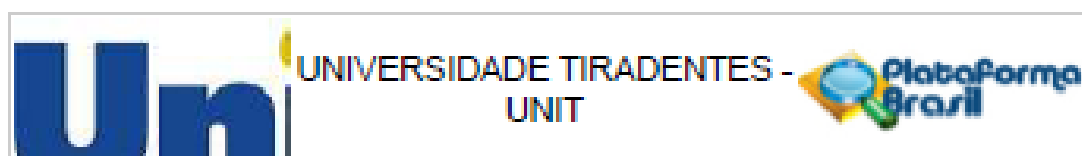


(Assinatura do responsável da instituição)
 Nome completo: CRISTIANO DE JESUS FERRONATO
 CPF: 017.453.779-48
 Cargo: COORDENADOR PPED

Obs.: Cada instituição envolvida no projeto de pesquisa deverá apresentar esta declaração em separado.

V2_14nov13

ANEXO B – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética de Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS: UMA ANÁLISE DO GENÁRIO EM SERGIPE (2012-2016)

Pesquisador: MARCIA ALVES DE CARVALHO MACHADO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80827517.7.0000.5371

Instituição Proponente: SOCIEDADE DE EDUCACAO TIRADENTES S/S LTDA

Patrocinador Principal: SOCIEDADE DE EDUCACAO TIRADENTES S/S LTDA

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.474.583

Apresentação do Projeto:

Este trabalho compreende que a lógica neoliberal, a refuncionalização do estado mínimo e as políticas públicas descontextualizadas precarizam a profissão professor e afetam a formação docente, inclusive da EJA. Tem-se a desvalorização da carreira e o comprometimento da qualidade na educação. Acredito que a formação inicial e continuada de professores deve ter como base as dimensões relacionais, políticas e éticas, com vistas

ao desenvolvimento de uma práxis transformadora da realidade social. Trata-se de formar profissionais considerando as especificidades da própria docência e os princípios da autonomia e da coletividade com vistas à profissionalização do professor. Esta pesquisa tem como objeto a formação dos professores no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), modalidades Urbano, a partir da análise das representações dos professores que integravam o programa em Sergipe em 2016.

Objetivo da Pesquisa:

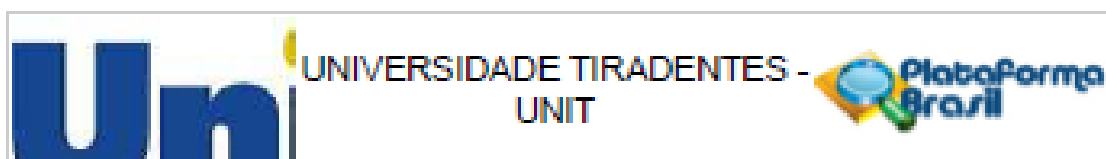
Objetivo Primário:

Analisar a formação de professores no Projovem Urbano em Sergipe, a partir das representações desses profissionais, com vistas à proposição de

Indicadores de qualidade para a prática educativa na EJA, no período de 2012 a 2016.

Objetivo Secundário:

Endereço: Campus Fariolândia - Av. Munlo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
 Bairro: Bairro Fariolândia CEP: 49.032-400
 UF: SE Município: ARACAJU
 Telefone: (79)3218-2208 Fax: (79)3218-2100 E-mail: cep@unit.br



Continuação do Parecer: 2.474.583

Caracterizar a configuração da formação dos professores no Projovem Urbano em Sergipe de acordo com o Projeto Pedagógico Integrado do programa. Mapear as produções científicas relacionadas ao Projovem Urbano com ênfase nas teses, nas dissertações e nos artigos de formação de professores desde a implantação (2008 a 2016). Identificar as representações dos docentes do programa relacionadas a prática pedagógica.

Propor indicadores de qualidade para a prática educativa na EJA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considerando tratar-se de uma pesquisa na área de Ciências Humanas, e em conformidade como as diretrizes das resoluções do Conselho Nacional de Saúde acerca de investigação com seres humanos, esta pesquisa tem risco mínimo, haja vista a sua abordagem empregar a aplicação de um questionário. De acordo com as legislações vigentes, esse instrumento não é tido como invasivo à intimidade do indivíduo. Por outro lado, as diretrizes para a pesquisa com seres humanos estabelecem que toda pesquisa tem risco. Nessa perspectiva, esta investigativa entende como possível risco mínimo a possibilidade de constrangimento na abordagem. Aspecto que será ponderado com vistas a ser neutralizado por meio de uma aproximação que respeite os princípios éticos e as singularidades dos sujeitos pesquisados.

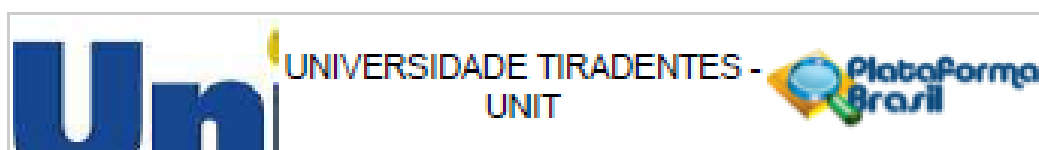
Benefícios:

Contribuir com a criação de indicadores de qualidade para subsidiar a formação de professores da educação básica em particular na modalidade da educação de jovens e adultos. Ampliar os estudos sobre a formação de professores para educação de jovens e adultos, desenvolvida por meio de políticas públicas nacionais. A partir da análise das produções ampliar as pesquisas nacionais que se debruçam sobre a formação de professores para educação de jovens e adultos, com vistas a identificar os limites e as potencialidades da formação ofertada pelo Projovem Urbano e ainda reduzir a dispersão das investigações que tomaram a temática como objeto. A pesquisa não se restringirá apenas à conclusão do curso de Doutorado em Educação, mas pretende socializar o estudo científico realizado através da divulgação dos seus resultados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa com grande relevância científica para esse campo de estudo da Educação.

Endereço: Campus Fariolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
 Bairro: Bairro Fariolândia CEP: 49.033-490
 UF: SE Município: ARACAJU
 Telefone: (79)3218-2208 Fax: (79)3218-2100 E-mail: cep@unit.br



Continuação do Parecer: 2.474.583

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As documentações foram inseridas corretamente e encontram-se datadas e assinadas conforme as normas descritas na Resolução CNS nº 466/12.

Recomendações:

O projeto apresenta um bom delineamento é objetivo e conciso, não verificou-se a necessidade alterações nesse momento.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações para este projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

PB: Plataforma Brasil; PD: Projeto detalhado; FR: folha de rosto.

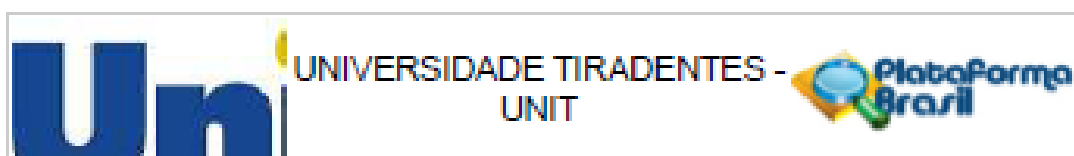
O CEP informa que de acordo com a Resolução CNS nº 466/12, Diretrizes e normas XI. 1 - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais e XI. 2 - XI.2 - Cabe ao pesquisador: a) apresentar o protocolo devidamente instruído ao CEP ou à CONEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa; b) elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, quando necessário; c) desenvolver o projeto conforme delineado; d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final; e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa; g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Para os projetos que receberem situação de parecer "PENDENTE", o pesquisador terá um prazo de 30 dias para proceder aos ajustes e reencaminhar os documentos para o CEP/Unit. Findo este prazo o projeto será arquivado pelo CEP/Unit, e desta forma o pesquisador deverá realizar um novo procedimento de submissão.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1036010.pdf	23/11/2017 16:36:16		Acelto

Endereço: Campus Ferrolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
 Bairro: Bairro Ferrolândia CEP: 49.032-490
 UF: SE Município: ARACAJÚ
 Telefone: (79)3215-2205 Fax: (79)3215-2100 E-mail: cep@unit.br



Continuação do Parecer: 2.474.503

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	MACM_Formulario_Modelo_de_Projeto_v1_2015_Final.pdf	23/11/2017 16:34:34	MARCIA ALVES DE CARVALHO MACHADO	Aceito
Outros	MACM_QUESTIONARIO_PROFESSOR ES.pdf	23/11/2017 16:31:33	MARCIA ALVES DE CARVALHO MACHADO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	MACM_Pesquisadores_v1_2015_UNIT.pdf	23/11/2017 16:30:30	MARCIA ALVES DE CARVALHO MACHADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MACM_TCLE_v1_v2015.pdf	23/11/2017 16:28:53	MARCIA ALVES DE CARVALHO MACHADO	Aceito
Outros	SEEDSE_Uso_arquivo_v1_2015.pdf	23/11/2017 16:27:31	MARCIA ALVES DE CARVALHO MACHADO	Aceito
Declaração do Patrocinador	MACM_Patrocinador_Unit.pdf	23/11/2017 16:25:35	MARCIA ALVES DE CARVALHO MACHADO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	SEEDSE_Infraestrutura_v1_2015.pdf	23/11/2017 16:15:09	MARCIA ALVES DE CARVALHO MACHADO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	MACM_Instituicao_Unit.pdf	23/11/2017 16:13:38	MARCIA ALVES DE CARVALHO MACHADO	Aceito
Folha de Rosto	MAC_Folha_de_Rosto.pdf	23/11/2017 16:11:55	MARCIA ALVES DE CARVALHO MACHADO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 25 de Janeiro de 2018

Assinado por:
ADRIANA KARLA DE LIMA
(Coordenador)

Endereço: Campus Fariolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Fariolândia CEP: 49.032-490
UF: SE Município: ARACAJU
Telefone: (79)3218-2206 Fax: (79)3218-2100 E-mail: cep@unit.br