

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NO PROEJA NO CONTEXTO DO IFMA SOB A ÓPTICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

SUZANA ANDRÉIA SANTOS COUTINHO

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Professora da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

E-mail: suzanasantoscoutinho@outlook.com

LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora da Universidade Federal do Maranhão – UFM. E-mail: lelia.silveira@ufma.br

RESUMO

O artigo analisa a Formação Continuada de Professores que atuam no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. A pesquisa é de caráter qualitativo e envolveu as coordenadoras pedagógicas do curso técnico em Agropecuária - PROEJA. Como problema de pesquisa têm-se os seguintes: Qual a concepção de formação continuada de professores adotada no PROEJA? Quais as orientações teóricas e metodológicas que norteiam a formação continuada de professores que atuam no PROEJA? Quais as dificuldades encontradas pelos professores do PROEJA no desenvolvimento da sua prática pedagógica? Para o desenvolvimento dessa pesquisa nos fundamentamos em Alarcão (2003), Brasil (2007), Contreras (2002), Nóvoa (1991), Perrenoud (1999), Pinto (1982), dentre outros. Essa pesquisa possibilitou a constatação da importância de uma formação continuada para o exercício da prática educativa cada vez mais aprimorada em prol de um trabalho pedagógico fundamentado teórica e metodologicamente, uma vez que desses educadores são exigidos conhecimentos e práticas voltados para o desenvolvimento desses jovens e adultos que viabilizem, sobretudo, a sua permanência no ambiente escolar. A pesquisa permitiu compreender que a formação continuada se faz necessária em razão de ser um componente importantíssimo para a qualificação profissional. Desse modo, o PROEJA em seu documento base, já estabelece essa formação aos docentes como condição essencial para atuação nesse programa.

Palavras chave: Formação Continuada de Professores. EJA. PROEJA.

THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS THAT WORK IN PROEJA IN THE CONTEXT OF IFMA UNDER THE OPTICS OF EDUCATIONAL COORDINATION

ABSTRACT

In this paper, we analyze the Continuing Education of Teachers o work that in the National Program of Integration of Professional Education with Basic Education in the Modality of Education of Young and Adults - PROEJA. The research is qualitative and involved the pedagogical coordinators of the technical course in Agriculture - PROEJA. As a research problem we have: What is the conception of continuing education of teachers adopted in PROEJA? What are the theoretical and methodological guidelines that orientate the continuing education of teachers that work in PROEJA? What are the difficulties encountered by PROEJA teachers in the development of their pedagogical practice? The development of this research was based on Alarcão (2003), Brasil (2007), Contreras (2002), Nóvoa (1991), Perrenoud (1999), Pinto (1982), among others. In this research it was ascertained the importance of a continuous educaton for the practice of the educational practice improved for a pedagogical work based theoretically and methodologically, since these educators are required knowledge and practices aimed at the development of these young and adults that ensure, specially, their permanence in the school environment. It is understood from this research that continuing education is necessary because it is an extremely important component for professional qualification. Thus, the PROEJA in its basic document establishes this education for teachers as an essential condition to act in this program.

Keywords: Continuing Education of Teachers. EJA. PROEJA.

Introdução

O contexto brasileiro atual tem perpassado por diversas transformações de cunho político, econômico, social e cultural, necessárias para que se compreenda o contexto que estamos inseridos. Essa compreensão parte do momento em que percebemos essas transformações influenciando diretamente o campo da educação e conseqüentemente a formação de docentes. Neste sentido, lhes é exigido passar por continua formação, em busca de uma reconstrução do seu saber escolar para atender o progresso científico e tecnológico impostos à sociedade contemporânea. Ou seja, que o docente se desenvolva profissionalmente através de uma formação consistente para um trabalho pedagógico condizente com as necessidades estabelecidas pelo mundo atual.

Compreender a formação do professor diante dessas transformações é apreender o processo que constitui o ser educador, desde sua formação inicial até o seu exercício profissional permanentemente. Desse modo, faz-se primordial uma formação continuada, fundamentada em concepções que direcionem o profissional a desenvolver seu exercício de acordo com as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que influenciam diretamente a escola e a ação docente e que ainda remetem o profissional da educação a ampliar sua prática visando possibilitar aos alunos uma construção crítica e positiva do meio social em que estão inseridos.

A partir disso, nomeamos a formação continuada de professores do PROEJA *Campus Maracanã* do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), para que possamos compreender a importância desta para a escola, principalmente no que diz respeito ao alcance significativo de uma prática educativa sólida e com mais qualidade.

Desse modo, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA) surgiu por meio do Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005, o qual foi substituído em seguida pelo Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. O PROEJA surge com o intuito de propiciar uma integração da formação profissional com a educação básica, por meio dos níveis fundamental e médio na modalidade da EJA, fazendo com que o aluno participante do programa obtenha a formação profissional em conjunto com a elevação do nível de escolaridade.

O presente artigo tem como objetivo basilar analisar a formação continuada dos professores que atuam no PROEJA, em curso técnico do IFMA, particularmente no campus Maracanã. Desse modo, apresentamos alguns aspectos importantes acerca da formação continuada de professores que atuam no programa. Iniciamos esse artigo com a introdução apresentando o objeto de pesquisa em estudo e análise, depois as políticas para a formação de professores no Brasil, em seguida um estudo acerca de algumas concepções relevantes a formação continuada de professores, logo após a

percepção dos sujeitos pesquisados acerca da formação continuada no contexto do PROEJA do IFMA- Campus Maracanã e por último apresentamos nossas considerações finais, com a intenção de colaborar com o saber e, buscar descobrir alternativas para compreender o fenômeno em discussão.

Políticas para a Formação de Professores no Brasil: revisitando a trajetória histórica para entender a Formação Continuada

A trajetória histórica da formação de professores no Brasil tem sido considerada um movimento de luta dos educadores pela sua formação e profissionalização do magistério desde os anos 70, 80, chegando aos anos 90 até os dias atuais. É importante compreendermos sua importância política, social e cultural em cada período histórico, além da contribuição que tem dado no sentido de preparar profissionais para “abraçar” sua ação docente orientada por políticas educacionais.

Desse modo, faremos um recorte histórico a partir dos anos 90 até os dias atuais compreendendo que nesse período a educação brasileira foi representada pelo forte aprofundamento de políticas neoliberais em que o campo educacional e a formação de professores ganham, nesse momento, importância estratégica para a realização das reformas educativas, em prol de uma educação de qualidade comprometida com a formação adequada de seus profissionais (FREITAS, 1999).

Para isso, nos fundamentamos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que garante e rege a formação de professores, nos perfis de profissionais formados segundo o contexto político, social e econômico em análise e nos estudos de alguns autores que abordam essa temática, como: Alarcão (2003), Gómez (1992), Kuenzer (1999), Perrenoud (2002), Roldão (2003), Saviani (2008), Schon (1992; 2000), e dentre outros.

A formação de professores e seu contexto histórico no Brasil a partir da década de 1990 aos dias atuais

A formação de professores tem ganhado espaço significativo nas ações históricas, políticas e sociais do contexto brasileiro principalmente nos anos de 1990, chegando aos dias atuais. Esse percurso histórico é marcado por encontros e desencontros acerca do que realmente deveria sustentar uma concepção de formação de professores, nos possibilitando compreender com mais precisão essa formação docente. Contudo, no decorrer do processo, submergiram, ficando a educação e a formação profissional docente sem uma perspectiva de desenvolvimento social.

A década de 1990 constituiu-se um marco na educação, pois se deu prioridade, no campo das políticas educacionais, como estratégia para resgatar os problemas político, social e econômico que o país vivenciou durante os anos 70 e 80.

Cabe ser ressaltado que no contexto da década de 90 à formação docente passou por mudanças importantíssimas, tendo em vista que o professor teve que construir habilidades e competências em si para que estivesse preparado para desenvolver sua prática de acordo com a ideologia capitalista. Para isso, não caberia ao professor somente a função de conhecer a linguagem acadêmica, mas saber de maneira dinâmica, transmitir esse conhecimento através de novas formas de trabalho assegurado pelo sistema produtivo.

Sendo um período de desenvolvimento de políticas de cunho neoliberal, deu-se ênfase à competência como sendo uma categoria que estava fortemente relacionada com as questões atinentes ao mundo do trabalho e às novas formas de produção, levando a formação docente a não desconsiderar o caráter ideológico de tais políticas na introdução da formação por competência na educação brasileira. Então, diversos conceitos sobre competência foram desencadeados, possibilitando assim uma melhor compreensão, uma vez que esses conceitos não estão somente relacionados às questões do conhecimento, mas também, e principalmente à forma como são empregados, associados e mobilizados pelo profissional.

Conforme Roldão (2003), a competência surge diante de uma situação em que o sujeito é capaz de mobilizar de forma adequada diferentes conhecimentos prévios, selecionando-os e integrando-os de acordo com a situação em questão.

Para Perrenoud (1999), a competência é compreendida como sendo a capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. É um saber em uso que exige integração e mobilização de conhecimentos, processos e predisposições que, ao se incorporarem uns nos outros, vão permitir ao sujeito fazer, pensar e apreciar (ROLDÃO, 2002). Já Kuenzer (1999, p. 7) analisa essa categoria expressando que “[...] trabalhar por competência exige a redefinição do modelo pedagógico repensando os problemas de transição dos conhecimentos e de aprendizagem a fim de conciliar racionalidade pedagógica e racionalidade econômica.”.

Tal conceito atribui um significado diretamente relacionado aos resultados imediatos que o processo produtivo impõe às questões econômicas e que acaba influenciando o sistema educacional de ensino, levando a educação a se orientar por uma concepção de mundo produtivo, tendo em vista apenas a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, deixando de lado a formação humana, aspecto fundamental para o desenvolvimento da cidadania.

Outra questão relevante nesse contexto da década de 1990 se refere ao aspecto da reflexão como preponderante para um melhor aprimoramento da prática e conseqüentemente para a formação dos professores, e, a esse respeito, faz-se necessário citarmos os estudos de Schon (1992, 2000), Alarcão (2003) e Gómez (1992) pioneiros nesse estudo. Para esses estudiosos, ao pensar a reflexão como aspecto importante para o processo educacional, assim como para a prática docente, é interessante destacarmos quatro conceitos e/ou movimentos básicos que envolvem todo esse estudo: o conhecimento na ação; a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação e a reflexão para a ação. Partindo dessa compreensão é que se entende a ação como toda atividade profissional desempenhada pelo professor.

O conhecimento na ação refere-se ao conjunto de informações interiorizadas (conceitos, teorias, crenças, valores, procedimentos), adquiridas por meio da experiência e da atividade intelectual, mobilizadas de maneira inconsciente e técnica no exercício profissional diário do professor.

Quanto à reflexão na ação, é realizada durante a ação pedagógica sobre o saber que está subentendido na ação. Considerada uma ferramenta importante de aprendizagem do professor, principalmente devido ao contato com a realidade prática que ele desenvolve, que o faz adquirir e construir, através de novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto às dificuldades impostas pela complexidade da interação com a prática.

A reflexão sobre a ação é aquela realizada após a ação pedagógica sobre a ação praticada e o conhecimento que está implícito nessa ação.

Por fim, a reflexão para a ação é a realizada antes da ação pedagógica; ocorre através do processo de tomada de decisões, no período do planejamento da ação que será colocada em prática. Todavia, a reflexão realizada sobre a ação e para a ação é de fundamental valor, pois pode ser utilizada como estratégia para potencializar a reflexão na ação.

Salientamos que, a atitude reflexiva não espera do professor somente o saber fazer, mas, além disso, que saiba de maneira consciente explicar o desenvolvimento de sua prática e de suas decisões tomadas e que ainda tenha a capacidade de perceber se suas decisões são adequadas para favorecer o processo de aprendizagem do aluno, pois, conforme Perrenoud (2002), instruir é, antes de tudo, atuar na urgência e deliberar na incerteza.

Como podemos observar, o processo reflexivo terá como aspecto fundamental a prática do professor, que não poderá estar dissociada das bases epistemológicas e teóricas, as quais se constituem uma alternativa primordial para o desenvolvimento intelectual do docente. Portanto,

entendemos que não cabe ao docente somente o saber fazer; só isto apenas não é suficiente, pois acabaria restringindo a sua ação prática.

Convém lembrarmos que a Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia foi um marco na elaboração e execução de políticas educacionais direcionadas prioritariamente à educação básica e à formação docente como tentativa de corrigir a ineficácia do sistema educacional mundial. Uma dessas reformas para o Ensino, específica da realidade brasileira, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), que destaca um capítulo próprio à formação de professores, conforme, apresentamos em alguns desses artigos a seguir:

Art.61- Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efeito exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I- professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II- trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III- trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (BRASIL, 1996 p. 139).

O referido artigo faz uma ressalva à necessidade de uma formação acadêmica para que os profissionais da educação possam desempenhar sua função docente.

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Percebemos que o dispositivo legal sustenta ainda mais a necessidade da formação acadêmica para os profissionais da educação, formação esta que deve ser embasada para uma plena qualidade do exercício profissional dessa carreira. Contudo, ao serem criados os Institutos Superiores de Educação (IESs), a qualidade é posta em questão, tendo em vista que a formação oferecida por essas instituições de ensino é fragmentada, com o mínimo de tempo possível, gerando uma concepção equivocada da própria Lei.

Sobre os Institutos de Educação Superiores a LDBEN n. 9.394/96, no art.63 dispõe:

Art. 63 – Os institutos superiores de educação manterão:

I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

- II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, p. 142).

A respeito deste artigo, Saviani (2008), destaca que os institutos superiores de educação surgem como instituições de ensino em nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação fragmentada, aligeirada, de baixo custo, por meio de cursos de curta duração. Em conformidade com o autor, percebemos que há uma desvalorização da base comum nacional (LDBEN), uma vez que não é assegurada aos alunos uma formação baseada na qualidade, no compromisso e na responsabilidade.

Silva (1998) ratifica que a universidade, por apresentar um caráter de instituição pluridisciplinar, responsável pela produção e divulgação do saber, não pode deixar de lado o compromisso de continuar sendo a principal agência formadora de recursos humanos para a educação.

Portanto, como podemos perceber, os anos de 1990 foi um período de mais intensidade nas discussões referentes à formação de professores. Como referências dessas mobilizações, houve a surpreendente promulgação da nova LDBEN n. 9.394/96 que, apesar de incorporar alguns itens que constavam das discussões mais amplas e do projeto de LDB que tramitava no Congresso, redesenhou a questão, ao estabelecer a obrigatoriedade de formação em nível superior dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental e uma reestruturação do curso de Pedagogia considerado primordial para essa formação.

A Formação Continuada: um breve estudo sobre as concepções em questão

No contexto atual, a sociedade brasileira se encontra inserida em uma cultura marcada pela velocidade do avanço tecnológico, o qual possibilitou a aceleração do processo de circulação e obtenção da informação. De acordo com Esteve (2004), essa revolução tecnológica fez com que desse início a um momento histórico representado por uma sociedade do conhecimento. Conforme o autor esse novo modelo de sociedade de conhecimento nos proporciona uma economia também de conhecimento e esta conseqüentemente apresenta um valor de mercado, em que começam a mudar as exigências, desejando assim um capital humano cada vez mais qualificado e isso é observado na educação que deve preparar a população segundo o que estabelece a economia vigente. Neste sentido, começa um processo de mobilização nacional em prol da melhoria da qualidade da educação, principalmente no que diz respeito à formação dos docentes.

Diante disso, buscaremos a partir de então apresentar um breve estudo das concepções acerca da formação continuada de professores, compreendendo particularmente a visão dos autores como um processo importante para o aprimoramento da prática educativa.

A formação continuada de professores fundamentada nas concepções em estudo representa uma significativa importância no sentido de apreendermos melhor o avanço do conhecimento teórico permitindo uma reflexão sobre o aperfeiçoamento da prática pedagógica, o que tem possibilitado um vasto processo de discussões e debates em âmbito nacional e internacional. Dando ênfase ao âmbito nacional trago para essa discussão às instituições de ensino superior e as escolas que são consideradas espaços importantíssimos para se repensar a formação inicial e continuada. Uma vez que o espaço acadêmico é uma instância geradora de produção e divulgação de conhecimentos reportados ao ambiente escolar e conseqüentemente aos professores e dessa maneira espera-se que sejam colocados em prática para um trabalho educativo mais aperfeiçoado.

A escola nesse sentido torna-se reconhecida como lugar privilegiado na formação de seus docentes, uma vez que é um ambiente em que o conhecimento pode ser produzido e compartilhado, numa ação formativa constante e integrada à prática educativa (NÓVOA, 1995). Logo o espaço escolar é considerado referência na contínua formação docente, uma vez que começa com a formação inicial, considerada de extrema importância na construção da identidade profissional, porém não deve ser vista como a principal, ou seja, há a necessidade de um constante processo de consolidação dessa identidade por meio de formação continuada para o aprimoramento da prática educativa (IMBERNÓN, 2001).

Ainda sobre esse aspecto, Almeida (2006, p. 86), ressalta:

A formação continuada deve estar centrada na escola, prioritariamente. É este o espaço que os professores e alunos estão aprendendo a todo o momento. É este o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas.

Compartilhando desse pensamento Nóvoa (1995, p. 28), ressalta:

A mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola.

Desse modo, entendemos que a formação continuada deve ter como espaço propício o próprio ambiente escolar para sua realização, por possibilitar um processo coletivo de reflexão e intervenção na ação pedagógica, ou seja, por ser uma realidade a qual os professores estão

diariamente desenvolvendo seu trabalho pedagógico e vivenciando a construção de uma identidade profissional que perpassa por um constante aperfeiçoamento da prática educativa.

É interessante ressaltarmos ainda que essa formação deve estar prioritariamente demarcada em princípios que gerem a reflexão sobre a ação docente, assim como o respeito e a valorização dos professores como atores principais de sua formação. Assim, baseada na reflexão, nos fundamentamos em Alarcão (1996, p. 175), que ressalta:

A reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, na atitude de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo simultaneamente um processo lógico e psicológico, é a reflexão que combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante.

Fundamentado ainda no pensamento de Alarcão (1996), a formação continuada é um elemento propiciador do pensar e repensar sobre a ação praticada no contexto da sala de aula. Comungando desse pensamento Nóvoa afirma: “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática.”, levando o docente a analisar, questionar e transformar sua prática, construindo em si uma postura autônoma, o que ocasionará modificações não somente na sua prática como também em toda educação (NÓVOA, 1991, p. 30).

Analisando ainda a temática em questão, Imbernón (2001, p. 48-49) afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Desse modo, a postura reflexiva não espera da ação docente apenas o saber fazer, mais além de tudo o que o mesmo possa explicar acerca de sua prática e as decisões tomadas e que possa ainda entender se essas decisões estão adequadas para proporcionar uma aprendizagem de qualidade ao aluno.

Pimenta (2002) por sua vez, chama atenção ao emprego da terminologia professor reflexivo, pelos ímpetus de esvaziamento da nomenclatura nos debates e discussões sobre a formação do professor e conseqüentemente sua prática. Segundo a sua visão, o processo de mudança crítica da prática e a busca de resolução dos problemas do dia a dia no contexto da sala de aula demandam uma atitude reflexiva, mas além de tudo a troca de experiências práticas da própria escola e de contextos socioculturais diversos, compreendendo a necessidade da educação como prática social e a ação docente como de natureza política.

Outra maneira de conceber a Formação Continuada é apresentada por Contreras (2002), que destaca a importância não somente das condições pessoais do docente em desenvolver sua prática educativa, como também das condições estruturais e políticas em que a instituição escolar e a sociedade interagem entre si, e como esses fatores influenciam na construção da autonomia profissional docente. Sobre essas questões, o autor apresenta três modelos tradicionais desse processo de profissionalidade. São os seguintes: Técnico, Prático e Intelectual Crítico. Sobre isso, cabe destacarmos, junto Contreras (2002, p. 92):

O Técnico se caracteriza por uma autonomia como status ou como atributo; autoridade unilateral do especialista; não ingerência; autonomia ilusória; dependência de diretrizes técnicas; insensibilidade para os dilemas; incapacidade de resposta criativa diante da incerteza. O Prático, por sua vez, apresenta a autonomia como responsabilidade moral e individual, considerando os diferentes pontos de vista, entre os quais: equilíbrio entre a independência de juízo e responsabilidade social e capacidade para resolver criativamente as situações problema para realização prática das pretensões educativas. O Intelectual Crítico compreende a autonomia como emancipação, liberação profissional e social das opressões; superação das distorções ideológicas; a consciência crítica; a autonomia como processo coletivo dirigido por meio da transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

Diante disso, o professor precisa construir dentro de si uma postura de um intelectual crítico que busque desenvolver sua prática baseada na autonomia, transformando e renovando sua ação pedagógica como profissional da educação. Em conformidade com Contreras (2002), no que se refere ao intelectual crítico, Giroux (1997) entende que o professor é um intelectual transformador do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, levando em consideração a posição do autor, compreendemos que o docente, ao assumir a postura de intelectual transformador, passa a inovar, mudar e renovar sua prática profissional, pois não é mais um técnico que apenas executa os procedimentos vindos de uma racionalidade técnica e sim sujeito construtor da sua profissão. Porém, não deve ser considerado o único responsável pela formação continuada, apesar de ser o ator principal desse contexto, mas o Estado e a Sociedade também devem se responsabilizar por esse aspecto, uma vez que estão diretamente ligados ao contexto educacional.

As percepções das Coordenadoras Pedagógicas acerca da Formação Continuada de Professores no contexto do Proeja do IFMA – Campus Maracanã

A formação continuada dos professores que atuam no PROEJA do IFMA campus Maracanã é analisada conforme as percepções das Coordenadoras Pedagógicas do curso de Agropecuária -

PROEJA, fundamentada no que está instituído pela proposta pedagógica do programa, fazendo assim uma relação com às percepções obtidas através da pesquisa de campo.

A proposta pedagógica do programa tem como objetivo principal a construção de um conjunto de referência e a sistematização de concepções e práticas políticas pedagógicas e metodologias que orientam a continuidade do processo (BRASIL, 2007, p. 60). A proposta propõe uma formação integrada do cidadão, através de conhecimentos científicos, profissionais, para a vida, para a construção de uma identidade pessoal como ser político, social, cultural que tem a capacidade de se modificar e modificar a realidade que faz parte. Neste sentido, a educação é o instrumento fundamental para isso, por fazer brotar no ser humano a busca incessante pelo saber, tornando-o um ser consciente e crítico da sua própria história.

Diante disso, as instituições proponentes devem contemplar em seu plano de curso a formação continuada da seguinte maneira: formação continuada totalizando 120 horas, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo, 40 horas; participação em seminários regionais, supervisionado pela SETEC/MEC, com periodicidade semestral e em seminários nacionais com periodicidade anual, organizados sob responsabilidade da SETEC/MEC e participação de professores e gestores em outros programas de formação continuada voltados para áreas que incidam sobre o PROEJA, quais sejam: ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional, bem como aqueles destinados à reflexão sobre o próprio Programa. (BRASIL, 2007, p. 60).

No que diz respeito à SETEC/MEC, gestora nacional do PROEJA, tem como obrigação organizar programas de caráter especial para o processo de formação de professores, além de proporcionar pesquisas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, em parceria com os Estados, utilizando-se da modalidade da educação a distância, como veículo de aprendizagem para uma capacitação educativa.

Isso poderá ocorrer através dos seguintes processos de aprendizagem: oferta de Programas de Especialização em educação de jovens e adultos, como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional; articulação institucional, com vista a cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA e fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional (BRASIL, 2007, p. 60-61). Como podemos observar o programa tem uma proposta de formação de professores específica para o desenvolvimento pedagógico do Programa, em que esta tem que está pautada em processos teóricos e metodológicos e nos princípios educativos da política da EJA.

A coleta dos dados empíricos para a realização dessa pesquisa se deu por meio de entrevistas semiestruturadas que foram gravadas, transcritas e em seguida analisadas conforme o embasamento

teórico que deu sustentação ao objeto estudado. As sujeitas da pesquisa foram entrevistadas no contexto do exercício pleno de suas atividades pedagógicas, ou seja, no local de trabalho, sem intervir na prática profissional.

O levantamento e análise dos dados foram organizados da seguinte forma: Primeiramente através do contato com as coordenadoras pedagógicas da instituição para uma apresentação formal acerca da pesquisa, em seguida nos foi apresentado o plano do curso técnico em Agropecuária (IFMA, 2010) para que pudéssemos ter acesso a algumas informações inerentes a proposta pedagógica elaborada pelo IFMA, *Campus Maracanã*, em relação ao programa.

Depois aplicamos as entrevistas com as coordenadoras pedagógicas, buscando extrair as suas percepções sobre a formação continuada oferecida aos professores que atuam no PROEJA. Posteriormente fizemos a organização, sistematização e análise dos dados, em que foi possível fazermos um paralelo com as concepções, percepções e declarações expressadas coordenadoras no que tange ao objeto investigado, buscando construir e reconstruir o conhecimento. Faz-se necessário ressaltarmos que identificamos os sujeitos da pesquisa por pseudônimos, substituindo assim os seus verdadeiros nomes por nomes fictícios.

O Documento – Concepções e Diretrizes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2010, p. 26) apresenta como princípio: a) a formação acadêmica à preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dá luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, alicerçada em conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida.

Ao entrevistarmos os sujeitos da pesquisa em relação a existência de um plano de formação continuada para os professores do PROEJA, nos foi relevado o seguinte:

Na prática não, quando eu cheguei os professores tinham acabado de ter uma especialização que a instituição deu [...] para trabalhar com a educação de jovens e adultos, conhecer o programa PROEJA. (Coordenadora Cecília)

Não existe. Se existe um plano, ele nunca saiu do papel. [...] o que houve foi um curso de especialização preparatório para esses professores. (Coordenadora Amanda)

Diante disso, podemos compreender que não existe um plano sistemático, organizado pela instituição sobre formação continuada para os professores que atuam no Programa. A única formação que teve foi à especialização oferecida aos professores logo no processo da implantação do PROEJA na instituição.

De acordo com o Documento Base (BRASIL, 2007), a instituição proponente do Programa deve ter a responsabilidade e o compromisso em preparar e oferecer formação continuada aos docentes do programa, levando em consideração os parâmetros básicos assinalados pelo documento oficial, através da capacitação do docente por meio de participação em programas de formação, como: programas de especialização em EJA, como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional; em cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA e participação em linhas de pesquisa que trabalham com EJA, ensino médio e educação profissional.

Além do exposto, essa formação precisa contemplar outros aspectos importantes, como por exemplo: um ambiente pedagógico adequado para que aconteçam as discussões, planejamento, troca de experiências para um melhor desempenho profissional no contexto da sala de aula, principalmente pelo fato dos docentes terem como público alvo os jovens e adultos, uma vez que são alunos que necessitam de um cuidado maior por se encontrarem em sua maioria em uma situação de vulnerabilidade social.

Quando perguntado às coordenadoras acerca da concepção de formação continuada, elas expressaram reciprocidade com as concepções discutidas na literatura acerca da temática:

Para mim a formação continuada é processual. É o professor ter a sua formação inicial, mas estar constantemente tendo acesso aos conhecimentos atuais, aos questionamentos atuais, às teorias, aos teóricos que estudam sobre isso [...]. (Coordenadora Cecília)

É o aprimoramento da prática. É estarmos em constante aprendizado e capacitação da nossa prática para desenvolvermos metodologias de acordo com o público que estamos trabalhando. (Coordenadora Amanda)

As concepções de formação continuada apresentadas pelas coordenadoras expressam com muita exatidão o conhecimento e a importância dela para o desenvolvimento profissional.

Segundo IMBERNÒN (2011), a formação continuada é um elemento primordial para o aperfeiçoamento da prática docente. Desse modo, depreendemos o valor da formação continuada para o desenvolvimento profissional, para renovação da prática educativa, principalmente por proporcionar ao corpo docente um contato com um vasto leque de conhecimentos, o que possibilitará uma formação mais sólida teoricamente e metodologicamente para um melhor trabalho didático em sala de aula.

Diante disso, as coordenadoras demonstraram bastante compreensão em relação à formação continuada, em que os pensamentos expostos acerca das concepções tiveram certa sintonia, pois foram bastantes conceituais, trazendo para a pesquisa um conhecimento apropriado sobre o assunto,

relacionando esse saber com a prática diária, especialmente no que tange a formação aos docentes do PROEJA.

Outro ponto interessante relatado pelos sujeitos da pesquisa se refere a quantas formações continuadas foram oferecidas aos professores que atuam no Programa até o presente momento. A esse respeito, as coordenadoras relataram:

Depois desse curso inicial não houve mais nenhuma preparação para o professor trabalhar com o PROEJA. (Coordenadora Amanda)

De 2010 para cá eu acompanhei umas três, e eu nem sei se os professores caracterizariam como formação pedagógica. Dentro da semana pedagógica a gente tira um momento para falar sobre a EJA. Mas falando de forma bem clara como o programa foi organizado de cima para baixo, o que eu sinto é que, por exemplo, vai ter o proeja e a escola não se prepara adequadamente, principalmente em relação a capacitação dos docentes para atuar no programa. (Coordenadora Cecília)

As entrevistadas expressaram opiniões diferenciadas em relação a realização ou não de formação continuada específica para os docentes do PROEJA, sobretudo a de que não há uma formação continuada voltada a eles. A coordenadora Amanda deixa isso bem claro quando diz que houve somente um curso inicial, ou seja, a especialização oferecida logo no início da implantação do Programa aos docentes, considerada a única formação destinada a eles.

Vieira Pinto (1982, p. 21-22) nos chama atenção para o fato de que:

O caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende. [...]. A educação implica uma modificação de personalidade e é por isso que é difícil de aprender, porque ela modifica a personalidade do educador ao mesmo tempo em que vai modificando a do aluno. Desse modo, a educação é eminentemente ameaçadora. Ela consiste em abalar a segurança, a firmeza do professor, sua consciência professoral (que teme perder o estabelecido, que é o seu forte no plano da prática empírica) para se flexionar de acordo com as circunstâncias.

Ante o exposto, é possível inferir que o setor pedagógico da instituição tem dificuldades para oferecer formação continuada aos professores que atuam, no PROEJA, embora a formação contínua seja um dos aspectos primordiais já apontados pelo Documento Base (BRASIL, 2007). Este enfatiza que a formação dos educadores deve orientá-lo na elaboração do planejamento, organização das atividades que serão desenvolvidas no contexto da sala de aula e propiciar um processo permanente de avaliação da prática educativa, para que ocorra a socialização das experiências vivenciadas no cotidiano escolar pelo corpo docente.

Quando perguntado às coordenadoras quais os fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam a formação continuada oferecida aos (às) professores (as) que atuam no PROEJA, eles apontaram:

Hoje a gente ainda continua assim “pendurado” que eu digo “preso” em Paulo freire como aquele que introduziu os estudos sobre a EJA e não se busca outros teóricos para enriquecer o conhecimento. (Coordenadora Cecília)

Como não participei de nenhuma formação continuada, não sei dizer que fundamentos teóricos metodológicos norteiam o PROEJA [...]. (Coordenadora Amanda)

É interessante focar a fala da Coordenadora Cecília por apresentar um olhar crítico às ideias Freirianas como norteadoras para o desenvolvimento dos programas que têm como público alvo os jovens e adultos, nesse caso específico o PROEJA. As ideias de Freire serão referências teóricas e metodológicas para o pensar, agir e o repensar da prática educativa levando em consideração sempre o contexto em que os alunos estão inseridos. Busca também tornar o ser humano, um ser político, consciente de suas ações e decisões, para que possa construir e reconstruir sua história, transformando a realidade por meio da educação em prol do bem social. Sobre isso, Freire (1997, p. 20) ressalta:

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

Desse modo, as ideias de Freire são importantíssimas para o desenvolvimento de qualquer programa que tem como princípios educativos a EJA, por apresentar de maneira coerente um pensamento que direciona muito bem o trabalho dos docentes com essa modalidade, além de propiciar aos alunos uma consciência crítica para que possam através do conhecimento alcançar seus objetivos.

Em relação às dificuldades encontradas para o desenvolvimento da formação continuada para professores que atuam no PROEJA, as entrevistadas relataram o seguinte:

Dentro da rede a principal é não ter referência de profissionais que trabalham com o Proeja, por exemplo, eu não sei quem eu procuro para trazer e me dar um apoio, [...] temos pouquíssimos profissionais e os que têm não trazem nada que desafia tanto a coordenação como os professores [...]. (Coordenadora Cecília)

Uma das coisas, um dos impedimentos, dos empecilhos, das dificuldades é exatamente reunir os professores. (Coordenadora Amanda)

O relato da coordenadora expressa a dificuldade em não se ter no próprio contexto do instituto uma referência profissional que apresente um estudo mais avançado sobre o PROEJA, que tenha um conhecimento mais aprofundado, que tenha uma dinamicidade no trabalho com esse segmento; que desafie os profissionais com saberes até então não sabido por eles e que isso cause um entusiasmo maior nos educadores na realização das atividades direcionadas a esse público. Por outro lado, a Coordenadora Amanda, relata o quão se torna difícil reunir o corpo docente para a realização da formação continuada, o que nos remete a pensar a falta de responsabilidade e compromisso que esses profissionais têm em relação ao bom desempenho do programa.

Outra questão colocada nessa discussão diz respeito à superação das dificuldades em relação ao processo da formação continuada, sobre o qual as coordenadoras relataram o seguinte:

Na verdade, no dia a dia mesmo, é aquele jeitinho brasileiro, é a situação acontecendo e a gente resolvendo [...]. A outra dificuldade são professores apresentarem situações que você também não tem como resolver. (Coordenadora Cecília)

Na verdade, a gente tem superado assim: a gente tem ido de encontro a isso na marra mesmo [...], para quando surge a necessidade, [...] para definir algumas coisas, [...] suspende as aulas, a gente tem aulas até um determinado horário aí para e senta e reúne com todo mundo. (Coordenadora Amanda)

Diante das declarações, compreendemos que há uma luta diária para a superação das dificuldades encontradas para a realização de formação continuada; os entraves vão surgindo e as coordenadoras buscam enfrentar as situações inesperadas com os recursos que lhes são proporcionados, buscando sempre meios de resolver e assim continuar desenvolvendo as atividades. Uma vez que é de muita relevância a realização de formação continuada aos professores que atuam no PROEJA do campus Maracanã para que através dela se alcance uma prática adequada para o aperfeiçoamento profissional.

Considerações Finais

Os constantes processos de mudanças e reformas ocorridas na educação brasileira com o advento de diversas políticas públicas educacionais, especialmente na década de 90, tem propiciado uma maior importância ao papel dos professores como agentes relevantes na construção e reconstrução de uma educação de qualidade e do alcance de todos os cidadãos. Nessa perspectiva, é fundamental o desenvolvimento de políticas educacionais que possibilitem uma formação para os educadores que lhes dê suporte para desempenharem suas atividades pedagógicas com mais qualidade. Por isso, compreendemos que a educação é essencial e insubstituível, pois é um espaço primordial para o desenvolvimento cognitivo e sociocultural dos discentes.

Desse modo, como pesquisadoras envolvidas diretamente no campo da pesquisa, movidas pela natureza investigativa, na busca de respostas que venham possibilitar uma maior compreensão acerca do objeto em estudo, entendemos que o conhecimento se encontra em um constante processo de transformação que necessita ser sempre analisado, investigado e abarcado na sua intensidade, para que alcancemos um entendimento seguro e então possamos obter as respostas de que necessitamos.

A pesquisa empírica nos proporcionou um contato próximo com o objeto pesquisado, por meio do fenômeno investigado, ao entrevistarmos as coordenadoras do curso de agropecuária - PROEJA, a fim de captarmos as percepções das mesmas sobre o desenvolvimento da formação continuada, no que tange à concepção e ao aprimoramento da prática educativa no curso.

O processo de formação continuada de professores que atuam no PROEJA do Campus Maracanã foi considerado um aspecto complexo, no sentido de possuir todas as orientações teóricas e metodológicas importantes para o desenvolvimento profissional do educador e ao mesmo tempo se encontrar tão distante de ser colocado em prática. Essa atitude nos faz refletir acerca da falta de compromisso tanto do corpo pedagógico quanto do corpo docente em relação a própria renovação profissional, tornando-os meros reprodutores de uma prática obsoleta, que já não atinge os parâmetros estabelecidos pela educação.

As coordenadoras foram bem coesas quando destacaram algumas dificuldades inerentes à realização da formação continuada, como, por exemplo, a falta de profissionais capacitados para dá essa formação, uma vez que a própria rede de ensino não dispõe e quando tem não oferecem nada de novo sobre o PROEJA. Outra dificuldade expressada é a falta de compromisso dos docentes em querer reunir-se para participar da formação continuada, demonstrando nenhuma responsabilidade pela qualidade do processo ensino-aprendizagem dos alunos do programa e tampouco pelo seu aperfeiçoamento profissional. Destarte, entendemos, o quanto é relevante a realização de formação continuada aos professores do PROEJA, para que desempenhem sua prática educativa fundamentados no que está instituído pela proposta pedagógica do programa, a fim de propiciar uma melhor capacitação ao corpo docente e uma educação de qualidade.

Referências

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: _____. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, PT: Porto, 1996. p. 171-189.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, L. R. de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane B. Gorgueira. ALMEIDA, L. R. de. CHRISTOV; L. H. da S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. Lei n. 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.

_____. Proeja: **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2007.

_____. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes**. Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia. 2010.

_____. Decreto n. 5.478, de 24 jun.2005. **Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato_2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 15 maio 2016.

_____. Decreto n. 5.840, de 13 jul.2006. **Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato_2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm>. Acesso em: 15 maio 2016.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo, Cortez, 2002.

ESTEVE, J. M. **A Terceira Revolução Educacional: a sociedade do conhecimento**. Tradução Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, H.C.L. A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

GIROUX, H. A. **Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFMA) CAMPUS MARACANÃ. **Plano de Curso Agropecuária – PROEJA**. Eixo Tecnológico: recursos naturais. São Luís, MA. 2010.

KUENZER, A. Z. A formação dos profissionais da educação: propostas de diretrizes curriculares nacionais. **Educação Brasileira**, v. 21, n. 42, p. 145-167, jan./jun. 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, PT: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p.15-33

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA, António (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal, PT: Universidade de Aveiro, 1991.

PEREZ GOMEZ, Angel. O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexiva. In NOVÓA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo, Cortez, 1982.

Roldão, M. De que falamos quando falamos de competências? **Noesis**, p. 59- 62, jan./mar. 2002.

_____. **Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores**. Lisboa, PT: Editorial Presença 2003.

SAVIANI, D. **Da Nova LDB ao FUNDEB**. 3. ed. rev.e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, E. B. de. **A educação básica pós LDB**. São Paulo: Pioneira, 1998.

SCHON. D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED. 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

Recebido em: 01.06.2016

Aceito em: 17.03.2017

